



Перекресток



ПРЕЗИДЕНТСКАЯ
АКАДЕМИЯ

XVII МЕЖДУНАРОДНАЯ НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКАЯ КОНФЕРЕНЦИЯ

«ПОДРОСТОК В МЕГАПОЛИСЕ»

ИНФОРМАЦИОННЫЕ ПАРТНЕРЫ / MEDIA PARTNERS

мел

PsyJournals.ru
портал психологических изданий



профессиональное интернет-издание



Психологическая
газета **25** лет
Выходит с октября 1995

Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики»
Институт образования НИУ ВШЭ
НП СРДП «Перекресток Плюс»
Институт общественных наук РАНХиГС
Пермский университет
Московский государственный медико-стоматологический университет им. А.И. Евдокимова
Институт ЮНЕСКО по информационным технологиям в образовании
Московский государственный психолого-педагогический университет
Московский физико-технический институт
Московский государственный институт международных отношений
Благотворительный фонд Сбербанка «Вклад в будущее»

ПОДРОСТОК В МЕГАПОЛИСЕ

Сборник трудов
XVII Международной научно-практической конференции
9–10 апреля 2024 года, Москва



Издательский дом
Высшей школы экономики
Москва
2024

УДК 316.6
ББК 88.4
П44



<https://elibrary.ru/hlofvx>

Составитель *А.А. Бочавер*

П44 Подросток в мегаполисе: сб. трудов XVII Междунар. научно-практич. конф. (9–10 апреля 2024 года, Москва) [Электронный ресурс] / сост. и отв. ред. А. А. Бочавер; Нац. исслед. ун-т «Высшая школа экономики», Ин-т образования. — Электрон. текст. дан. (объем 4234 Кб). — М.: Изд. дом ВШЭ, 2024. — 186 с. — ISBN 978-5-7598-4224-8 (e-book).

В сборник материалов XVII Международной научно-практической конференции «Подросток в мегаполисе» (9–10 апреля 2024 года, Москва) вошли статьи участников, посвященные различным аспектам социализации современных подростков и молодежи. Рассматриваются семейные, образовательные, медицинские контексты психологического развития подростков и молодежи, а также подходы к диагностике, профессиональной поддержке, обучению, профилактике рисков в подростковой и молодежной среде.

УДК 316.6
ББК 88.4

Обложка подготовлена Некоммерческим партнёрством содействия развитию детей и подростков «Перекресток Плюс»

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

ISBN 978-5-7598-4224-8

© Авторы, 2024

СОДЕРЖАНИЕ

<i>И.А. Аграновская.</i> Тайм-менеджмент против стресса: как помочь подростку	6
<i>В.С. Асафова.</i> Опыт реализации соучастных практик с подростками в Пермском крае	9
<i>Е.Ю. Асеева.</i> Цифровой интеллект как навык XXI века	13
<i>Д.Р. Ахмеджанова.</i> Связь метапознания и самооффективности с академическими результатами у учащихся средней школы: анализ медиации	16
<i>М.Е. Баулина, В.В. Косоногов.</i> Распознавание эмоциональных выражений лиц детьми с дискалькулией	20
<i>И.К. Биткина.</i> Профессиональные и образовательные траектории современных подростков мегаполисов: обзор отечественных исследований	22
<i>Д.С. Бичевина.</i> Расстройство деперсонализации-дереализации и алекситимия	25
<i>Т.Е. Блинова, Е.Е. Балакирева.</i> Самоповреждающее поведение в структуре ОКР при шизотипическом расстройстве у детей и подростков	29
<i>А.П. Бобырева, Н.Д. Кадочникова, М.Д. Кондратьев.</i> Профориентация подростка в мегаполисе: возможности и затруднения	31
<i>Т.С. Бузина, Н.А. Яцун.</i> Психологические факторы адаптации детей с травматическим опытом в условиях профессионально-спортивной деятельности	34
<i>М.В. Булыгина, С.Г. Григорян.</i> Отношения с матерью у девушек 16–18 лет, неудовлетворенных собственным телом	38
<i>Е.А. Викторова, К.Г. Лобынцева.</i> О реализации проекта «Психологическая безопасность образовательной среды» в образовательных организациях Белгородской области	40
<i>Ю.Н. Владимирова.</i> Особенности Я-концепции подростков в возрасте от 10–11 лет до 13–14 лет	44
<i>К.Д. Галиахметова.</i> Личностная автономия и привязанность к родителям в подростковом возрасте	48
<i>Е.К. Гребенюк, Ю.В. Туганова.</i> Комплексная профилактическая и профориентационная программа работы с подростками «Молодежный телефон доверия»	52
<i>С.Н. Ениколопов, А.Г. Ефремов, К.Д. Хломов.</i> Студенты (старшие подростки) с поведением преднамеренного самоповреждения: копинг-стратегии, неадаптивные тенденции мышления и степень алекситимии	55
<i>В.Г. Ерофеева.</i> Аутентичность и самоотчуждение в процессе взросления	60
<i>Н.Н. Ефремова.</i> Эмоциональная зрелость как основа ответственности подростка: опыт использования нейропсихологических подходов в работе с подростками в образовательном учреждении	64

<i>С.Ю. Жданова, А.Д. Попова.</i> Психосоциальные технологии профилактики деструктивного поведения в вузе	67
<i>Т.А. Жданова.</i> Взаимоотношения в семье и психологическое благополучие подростка	70
<i>М.В. Зверева.</i> Пилотажное исследование взаимосвязи распознавания эмоционально-выразительных движений и самооценки подростков с аффективной патологией.	73
<i>Н.В. Зверева.</i> Возрастные и клинические особенности подростков при проведении патопсихологической диагностики (из опыта научно-практической работы)	76
<i>Е.Б. Ильина, П.К. Кузьмичева.</i> Школьное благополучие подростков (на материале исследования в рамках реализации регионального проекта «МетаШкола», Красноярский край)	80
<i>Д.С. Исраелян, П.С. Твилле.</i> Синдром эмоционального выгорания учеников старшей школы	83
<i>Ю.В. Казанцева, Е.С. Первухина.</i> Подросток в лицее: опыт психолого-педагогического сопровождения	86
<i>А.А. Кастальская-Бороздина, И.А. Николаевская.</i> Психологическое здоровье и перфекционизм в подростковом возрасте.	90
<i>Е.С. Карлинская.</i> Особенности связи нарушений пищевого поведения и тревожности у старшеклассников	94
<i>А.К. Кирилович.</i> Комплексный подход в решении проблем подростка на базе Открытого пространства — центра для подростков «Тут поймут», составление карты комплексного сопровождения клиента и плана работы	97
<i>О.В. Коваль, В.С. Смурова.</i> Представления подростков о дружбе в интернете	100
<i>С.О. Кузнецова, С.Е. Строгова.</i> Взаимосвязь толерантности к неопределенности и совладающего поведения у подростков	104
<i>М.Э. Кушнир.</i> Снижение сопротивления рефлексии как средству снижения тревожности взросления.	106
<i>Н.Ф. Логинова, П.В. Иванникова, Ю.С. Варфоломеева.</i> Трудности одаренных школьников: проявление, причины, алгоритм, способы работы (на примере деятельности Физико-математической школы-интерната ФГАОУ ВО «Сибирский федеральный университет»)	108
<i>М.В. Мерсиянова.</i> Что значит «быть первым» в восприятии участников «Движения Первых».	111
<i>М.И. Олейчик.</i> Несуицидальное самоповреждающее поведение у пациентов молодого возраста, страдающих депрессией.	114
<i>Т.В. Павлова, Д.В. Дмитриева.</i> Стыд и бесстыдство как феномены групповой работы с подростками	117
<i>А.А. Печеркина, Г.И. Борисов, К.Д. Катькало.</i> Корреляты показателей эмоционального благополучия с личностными чертами подростков	121
<i>В.К. Пичугина, А.Е. Иванова.</i> Городская грамотность подростка и его безопасность в пространстве города	124

<i>Т.Ю. Ратов, М.Ю. Борисенко, У.С. Петецкая, В.А. Черненко, С.А. Бронфман.</i> Некоторые социально-демографические характеристики и особенности структуры семей девочек-подростков с функциональными нарушениями менструального цикла.	126
<i>А.Н. Россинская.</i> Стратегии освоения подростками городской среды	131
<i>К.Г. Семенова.</i> Формирование системы ценностных ориентации у подростков с социально-психологической дезадаптацией.	134
<i>А.А. Сергиенко.</i> Стили принятия решения в неопределенной ситуации у подростков с расстройствами спектра шизофрении: апробация методики «Тест когнитивной склонности»	137
<i>Г.У. Солдатова, Е.А. Алексеева.</i> Когнитивная сложность как фактор дифференциации онлайн- и офлайн-пространств	139
<i>Г.У. Солдатова, С.В. Чигарькова, С.Н. Илюхина.</i> Готовность и опыт использования технологий как показатели технологически расширенной личности подростков и молодежи.	143
<i>А.С. Струкова.</i> Как существующая научная литература может быть использована для разработки практик поддержания благополучия в школе? (на основе систематического литературного обзора)	147
<i>Е.И. Трофимова.</i> Образовательная урбанистика для школьников с опытом миграции	150
<i>О.А. Ульянина, Е.А. Никифорова, О.А. Тараненко.</i> Психологическая травма и совладание с ней в подростковом возрасте	153
<i>И.В. Ушкова.</i> Расстройства пищевого поведения у подростков: факторы риска и профилактика	156
<i>Е.В. Филилеева, Б.О. Вайдерман.</i> Психологическая игра-интенсив для подростков «Старт во взрослую жизнь»	158
<i>И.А. Фомина.</i> Волонтерская деятельность и общественная активность в подростковых и молодежных проектах	162
<i>А.С. Хегай.</i> Открытость будущему как фактор психологического здоровья студентов средних специальных образовательных учреждений	165
<i>К.Д. Хломов, М.А. Варенов, Т.Е. Бочкова.</i> Валидизация опросника диагностики диспозиций насильственного экстремизма на юношеской выборке.	168
<i>Р.А. Худякова.</i> Профилактика социально-негативных явлений среди подростков путем организации культурно-досуговой деятельности через ролевые игры	171
<i>М.Р. Хуснутдинова.</i> Самопрезентация подростков в социальных сетях	174
<i>О.А. Цуканова, К.В. Мячина.</i> Молодежь в эпоху изменений: вызовы и амбиции	176
<i>Е.М. Цыганова, А.А. Бочавер, В.Г. Ерофеева.</i> Как дети и подростки получают от родителей «лицензию» на независимые перемещения.	180
<i>S. Azeem, K. Jaffar.</i> Cooperative learning: A key to enhance social interaction	183

ТАЙМ-МЕНЕДЖМЕНТ ПРОТИВ СТРЕССА: КАК ПОМОЧЬ ПОДРОСТКУ

И.А. Аграновская

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

Формирование временной компетентности в подростковом возрасте особенно важно. Планирование и целеполагание, управление временем и способность расставлять приоритеты — все это входит в навыки саморегуляции, для развития которых подростковый возраст является сензитивным. С помощью техник тайм-менеджмента подростки могут научиться распределять свои дела, что поможет им находить время на отдых, а также будет способствовать снижению уровня стресса.

Ключевые слова: тайм-менеджмент, навыки управления временем, подростковый возраст, временная компетентность.

Время — ключевой фактор в современном динамичном, постоянно изменяющемся мире. Говоря словами Алисы из известного произведения Льюиса Кэрролла, «нужно бежать со всех ног, чтобы только оставаться на месте, а чтобы куда-то попасть, надо бежать как минимум вдвое быстрее». Но просто бежать недостаточно, нужно еще успевать продумать дорогу, обойти препятствия и не потерять из виду конечную цель, говоря научным языком, обладать определенной временной компетенцией.

Согласно О.В. Кузьминой, временную компетентность можно *определить как умение* «управлять собой в разных временных условиях, через рациональную организацию и использование времени, осознание смысла жизни и построения жизненных стратегий» (Кузьмина, 2015).

В структуре временной компетентности разные авторы выделяют различные компоненты. Так, А.Т. Жаппар (2014) различает процессуальные и инструментальные компоненты. К процессуальным компонентам можно отнести планирование, ориентацию на цель, умение расставлять приоритеты, чувство времени, своевременность. Они определяют направление деятельности и поддерживают ее динамику. Инструментальные компоненты используют различные технологии, с помощью которых можно организовывать и контролировать свою деятельность. К ним можно отнести использование измеримых показателей, материализованность целей и задач, управление работоспособностью и вниманием, порядок на рабочем месте и др.

Некоторые процессуальные компоненты, такие как планирование, целеполагание, приоритизация, напоминают регулятивные универсальные действия, которыми, согласно Примерной основной образовательной программе основного общего образования (2015), подростки должны овладеть в ходе учебной деятельности.

В качестве инструментальных компонентов можно рассматривать техники тайм-менеджмента, которые могут помочь подросткам научиться управлять своим временем.

О.В. Кузьмина (2012) выделяет компоненты временной компетентности как ценностно-смысловой, мотивационный, познавательный (когнитивный), операциональ-

но-технологический, рефлексивный. Данные функциональные компоненты она представляет как «структурные единицы, посредством которых реализуются регулятивные функции». Они «развиваются в процессе приобретаемого опыта» и «присваиваются в ходе активной деятельности». Таким образом, для повышения временной компетентности подростку необходимо практиковаться в планировании, приобретать опыт управления своим временем и находить источники внутренней и внешней мотивации».

Развитие временной компетентности является, по нашему мнению, одной из главных задач для подростков. Согласно исследованию Института образования ВШЭ (Бочавер и др., 2016), «подростки переживают одиночество, будучи вынуждены что-то планировать». Исследование показало, что «опрошенные подростки принимают задачу планирования будущего, но она не вызывает у них большого энтузиазма, а скорее пугает их, тревожит и способствует переживанию одиночества». Таким образом, говоря о трудностях планирования и проектирования подростками своей жизненной траектории, А.А. Бочавер и коллеги считают, что современные подростки живут в условиях хронической неопределенности, для совладания с которой нуждаются в «стабильности и поддержке».

Мы согласны с данным утверждением и полагаем, что подросток нуждается не только в поддержке со стороны (эмоциональной, финансовой и т.д.), но и в навыках самоорганизации, которые помогут ему справиться с внешней неопределенностью. Овладев навыками «повседневного планирования», например, при совмещении учебы в школе с дополнительными занятиями (в школе или за ее пределами), занятиями спортом и т.д., подросток сможет находить время для себя, когда он может заняться любимым делом, встретиться с друзьями или побыть наедине с собой.

Эффективным инструментом развития навыка самоорганизации во времени является тайм-менеджмент. Несмотря на популярность темы управления временем, она не теряет своей актуальности, особенно для подростков, так как этот возраст является сензитивным для того, чтобы научиться планировать свое время, ставить четкие, измеримые и достижимые цели, составлять план по их достижению и придерживаться этого плана.

Существует множество различных техник тайм-менеджмента. Их можно ранжировать по разным критериям:

- Сложность: достаточно ли самостоятельно прочитать описание (Помодоро) или нужно специально учиться (корпоративная философия Кайдзен).
- Используемые материалы:
 - электронные: интернет-сайты (to-do.office.com), приложения в смартфоне (Any.do) и т.д.;
 - «аналоговые»: карточки с делами, распечатанные чек-листы, заполняемые от руки дневники наблюдений и проч.
- Продолжительность во времени («Техника одной минуты» или техника «Хронометраж» с письменной фиксацией всех дел за день).
- Регулярность повторения (каждый день, раз в неделю и т.д.).

В любом случае техники становятся тем более эффективными, чем регулярнее они выполняются. Существует мнение, что для формирования привычки нужен минимум 21 день. Подобным образом обстоит дело с техниками тайм-менеджмента. Распределив свои дела по четырем полям матрицы Эйзенхауэра, человек может обнаружить, что уделял неважным делам слишком много времени, в то время как важные и срочные дела были оставлены на потом. Однако понимание не гарантирует положительных изменений. Чтобы научиться правильно расставлять приоритеты и грамотно

составить, например, план действий на неделю, понадобится несколько подходов и использование комбинации техник:

- для выявления приоритетов — матрица Эйзенхауэра с последующим составлением списка отдел;
- для контроля над исполнением — чек-лист;
- для анализа проделанной работы и внесения возможных корректировок в следующий подход — список вопросов для саморефлексии.

Помочь подросткам в изучении техник тайм-менеджмента могут родители, учителя, психологи. Здесь нужно учитывать несколько моментов:

- Подросток будет следовать примеру родителей, пока родители сами не приведут свои дела в порядок, маловероятно, что подросток научится распределять свое время.
- Школьная программа, по многим предметам очень насыщенная, не предполагает свободного времени для проведения различных тренингов. Поэтому занятия тайм-менеджментом можно совместить, например, с изучением иностранного языка (предметно-языковое интегрированное обучение), или посвятить данной теме классный час. Важна регулярность проведения таких занятий. Оптимальной частотой занятий мы считаем один раз в неделю. Однако учитель может сам регулировать частоту и содержание занятий по тайм-менеджменту, адаптируя их под своих учащихся.
- У школьных психологов зачастую нет возможности проводить регулярные занятия-тренинги с одним и тем же классом несколько раз подряд. Поэтому нужно заранее разработать и утвердить программу тренинга и составить график занятий, обосновать целесообразность тренинга.

Тренинги по тайм-менеджменту являются скорее профилактическими, чем коррекционными. Поэтому проводить их могут как учителя, так и психологи, педагоги-психологи, социальные педагоги. Хотя знания возрастной психологии и закономерностей развития в подростковом возрасте являются неоспоримым преимуществом.

Литература

Бочавер А.А., Хломов К.Д., Али-Заде А.С., Хломов И.Д. Будущее как источник стресса у современных подростков // Психология стресса и совладающего поведения: ресурсы, здоровье, развитие: сб. материалов IV Междунар. науч. конф. 2016. Т. 1. С. 286–288. https://www.hse.ru/data/2018/06/21/1152499375/%D0%A2%D0%B5%D0%B7%D0%B8%D1%81%D1%8B_%D0%9A%D0%BE%D1%81%D1%82%D1%80%D0%BE%D0%BC%D0%B0.pdf?ysclid=ltm4z1rufl662461380 (дата обращения: 09.03.2024).

Жаппар А.Т. Временная компетентность и восприятие рабочего времени банковских менеджеров // Научное мнение. 2014. № 9 (2). С. 132–140.

Кузьмина О.В. Типологические особенности временной компетентности личности // Вестник Удмуртского университета. Серия «Философия. Психология. Педагогика». 2012. № 1. С. 30–36.

Кузьмина О.В. Ситуационный подход к исследованию компетентности во времени // Вестник Удмуртского университета. Серия «Философия. Психология. Педагогика». 2015. № 2. С. 26–33.

Примерная основная образовательная программа основного общего образования (одобрена решением федерального учебно-методического объединения по общему образованию; см. протокол от 8 апреля 2015 г. № 1/15) [Электронный ресурс]. <http://ivo.garant.ru/#/document/73935405/paragraph/84:0> (дата обращения: 09.03.2024).

ОПЫТ РЕАЛИЗАЦИИ СОУЧАСТНЫХ ПРАКТИК С ПОДРОСТКАМИ В ПЕРМСКОМ КРАЕ

В.С. Асафова

ПРОО ПРСП «Улица Детства»,
г. Вологда, Россия

В последние годы в России набирают популярность соучастные практики с подростками. В 2020 году общественной организацией «Улица Детства» был реализован проект «Лаборатория архитектурной мысли» в пяти городах Пермского края — Перми, Губахе, Чусовом, Добрянке и Горнозаводске. 150 авторов наиболее интересных идей были приглашены на архитектурные воркшопы, которые проходили в каждом из городов в музеях, библиотеках или художественных школах. Реализация проекта дала импульс к реализации соучастных практик в Пермском крае.

Ключевые слова: соучастные практики с подростками, подростки, архитектурные воркшопы, городские проекты, территория.

В последние годы в России набирают популярность соучастные практики с подростками. Соучаствующее проектирование с подростками — это наиболее эффективный подход к проектированию игровых и общественных сред, который позволяет выделить основные возрастные потребности подростков, интересующие их виды деятельности; позволяет подростку чувствовать себя активным участником создания общественного городского пространства, развивать в себе социальную активность, гражданскую позицию; дает подростку возможность высказываться и быть услышанным взрослыми, а также насыщает проект нестандартными решениями, демонстрирует проектировщику сложный состав территории (Юркевич, Соколова, 2020). Истоки этого подхода лежат в понятии «партисипаторной демократии» (или «демократии участия»), предполагающей коллективное и децентрализованное принятие решений во всех областях общественной жизни. Имеется в виду, что механизмы партисипаторной демократии позволяют всем членам общества приобрести навыки участия в общественной жизни и влиять разнообразными и эффективными способами на принятие всех решений, которые их касаются (Санофф, 2015).

Этот метод позволяет, с одной стороны, создавать более качественные и востребованные пространства, с другой стороны, развивает субъектность у подростка (Островерх, Тихомирова, 2021), давая возможность не только выразить свое мнение относительно тех или иных пространств в городе, но и взять на себя ответственность за свои решения, меняет отношение к своему городу.

В России соучастными практиками с подростками и исследованиями занимаются проект «Место» (Баранова, 2022), Московский городской педагогический университет (Иванова, 2021), «Бюро Дружба» (Ле-ван, Филатова, Якшина, 2021), «Студия Design4School», АНО «Своя Земля», Центр исследований современного детства, проект «Точка роста», бюро «Чехарда», проект «Архидети», проект «Остановка», студия «Контур», Центр креативных индустрий «АрхиКит», НКО «Улица Детства» (Филипо-

ва, Асафова, Баранова и др., 2022). Исследования и практики соучаствующего проектирования с подростками собраны и опубликованы на информационной платформе ГОРОДДЛЯМЕНЯ.РФ

В 2020 году общественной организацией «Улица Детства» был реализован проект «Лаборатория архитектурной мысли» в пяти городах Пермского края — Перми, Губахе, Чусовом, Добрянке и Горнозаводске. В проекте на разных этапах приняли участие 750 подростков 12–17 лет, проживающих в городах реализации проекта. Программа состояла из пяти блоков: вовлечение, проектирование, голосование жителей за лучший проект, реализация объектов, открытие объекта.

На этапе вовлечения в рамках классных часов в школах проходили «Уроки городского развития», где подростки знакомились с устройством города, типами городов и основных трендах в их развитии. На «уроках» школьники узнали о том, что все горожане, в том числе и подростки, могут принимать участие в развитии города. После окончания урока учащиеся рисовали и описывали свои идеи для города. Уроки проводили практикующие архитекторы и студенты старших курсов Уральского филиала Российской академии живописи, ваяния и зодчества Ильи Глазунова по разработанной методике.

150 авторов наиболее интересных идей были приглашены на архитектурные воркшопы, которые проходили в каждом из городов в музеях, библиотеках или художественных школах. Подростки объединялись в команды и под руководством профессиональных архитекторов анализировали свой город, выбирали места, которые наиболее подходили для размещения общественного пространства для подростков, создавали макеты проектов таких пространств (рис. 1). Всем участникам была предложена общая тема — промышленное освоение Урала, школьники изучали промышленную историю своих городов и интегрировали эту тему в свои проекты.

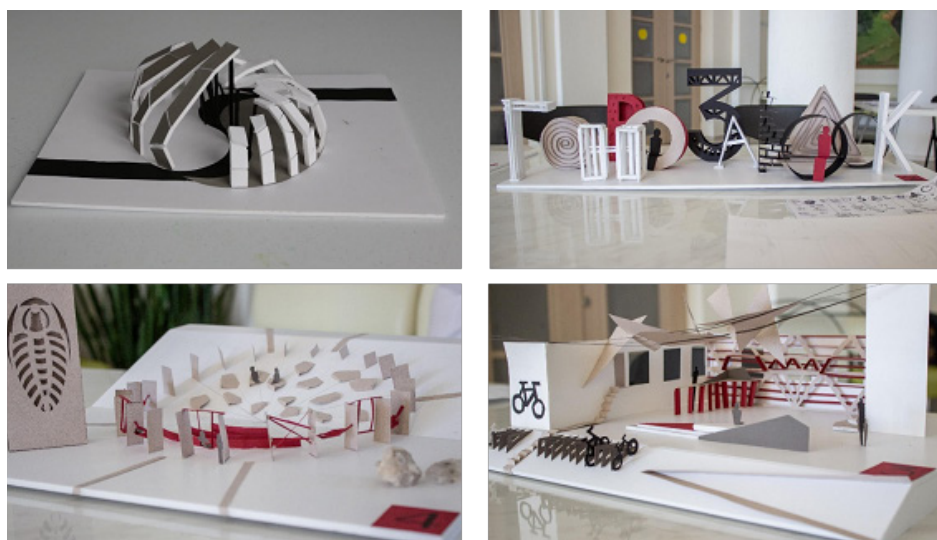


Рис. 1. Макеты проектов общественных пространств. Фото автора

На третьем этапе проходило онлайн-голосование за лучшие проекты, которые будут реализованы. В каждом из городов была устроена выставка макетов с описанием проектов и ссылкой на голосование.

Четвертый этап — реализация проектов. В нем также активно принимали участие подростки: они выполняли столярные работы, красили, шурили, создавали бетонные изразцы для объектов. Этот этап очень важен для проекта, так как именно здесь ребята

видят, как их идеи воплощаются в жизнь, и непосредственно участвуют в изменении облика своего города.

Пятый этап — открытие объекта. Оно проходило в формате праздника, куда были приглашены авторы проекта и горожане.

После реализации проекта была организована экспедиция студентов-социологов, которые провели серию фокус-групп с подростками и экспертных интервью с педагогами и партнерами проекта.

Наиболее сложной и противоречивой частью проекта является голосование. Не всегда те проекты, которые выбирают жители, совпадают с теми проектами, которые готова согласовать администрация города. Во всех городах реализованные объекты были размещены в неподходящих для подростков местах — под камерами, на огороженной территории. Для городской администрации эти места удобны, но подросткам они не нравятся.

Открытие объектов было слишком формализовано, рекомендуется включать в продюсирование заключительного мероприятия подростков и местные молодежные творческие коллективы, бизнесы, чтобы открытие объекта давало импульс к последующей активации и присвоению пространства подростками и молодежными сообществами.

Так как программа была направлена исключительно на подростков, суть подхода не была передана взрослым и после того, как кураторы уехали, у подростков не осталось взрослых, которые могли бы их поддерживать для реализации последующих инициатив. Поэтому мы сейчас разрабатываем программу, где обучаем наставников для реализации соучастных практик.

Реализация проекта дала импульс к реализации соучастных практик в Пермском крае. В трех городах Пермского края инициированы новые проекты по этой методике.

Анализируя обратную связь от подростков, мы можем видеть, насколько расширилось их представление о своих возможностях, о своем городе и о том, в каком формате можно обучаться. Часть участников воркшопа стали инициаторами других городских проектов. Самым неожиданным эффектом от проекта стала реакция взрослых — сотрудников городской администрации, музеев, библиотек. Они увидели в подростках не только источник потенциальных проблем, но и людей, которые могут создавать действительно интересные проекты и развивать город.

Литература

Юркевич А.Ю., Соколова М.В. География детства междисциплинарный синтез исследовательских подходов и практик: Тематический словарь-справочник. СПб.: Центр научно-информационных технологий «Астерион»; Владивостокский университет экономики и сервиса, 2020.

Санюф Г. Соучастующее проектирование. Практики общественного участия в формировании среды больших и малых городов. Вологда: «Проектная группа 8», 2015.

Островец О.С., Тихомирова А.В. Соучастное проектирование образовательного пространства новой школы // Вопросы образования. 2021. № 3. С. 260–283.

Баранова И.И. Городской фестиваль «Районнале»: опыт организации городского пространства с подростками // Лестница участия: право детей и подростков на город, в котором они живут. СПб.: Центр научно-информационных технологий «Астерион», 2022. С. 101–104.

Иванова Е.В., Барсукова Е.М. 9 шагов соучастующего проектирования. М.: Общество с ограниченной ответственностью «А-Приор», 2023.

Ле-ван Т., Филатова Б., Якшина А. Как спроектировать школьный двор: Соучаствующее проектирование с детьми и школьным сообществом. Идеи для руководителей. М.: Изд-во «Экон-Информ», 2021.

Филипова А.Г., Асафова В.С., Баранова И.И. и др. Лестница участия: право детей и подростков на город, в котором они живут. СПб.: Центр научно-информационных технологий «Астерион», 2022.

ЦИФРОВОЙ ИНТЕЛЛЕКТ КАК НАВЫК XXI ВЕКА

Е.Ю. Асеева

Международный онлайн-институт психологии Smart,
г. Москва, Россия

Цифровизация общества диктует новые правила и предлагает компетенции, которыми должны овладеть молодые люди для адаптации в этом обществе. Для родителей, как и для детей, это совершенно новые вызовы, список которых пополняется терминами день ото дня. В данной статье мы предпринимаем попытку собрать компетенции цифрового общества под единым названием «цифровой интеллект» и рассмотреть его с точки зрения психологической науки.

Ключевые слова: цифровой интеллект, цифровизация, цифровое пространство, цифровая гигиена, цифровая зависимость, цифровая деменция, цифровой аутизм, цифровая безопасность, эмоциональный интеллект.

Рассматривая понятие «цифровой интеллект» с позиции психологии, мы предполагаем, что оно шире лежащей на поверхности компьютерной грамотности и технологической оптимизации бизнес-процессов. В состав понятия должны входить ответы на задачи, которые ставит перед современным человеком цифровой мир.

Достаточно давно известно о существовании различных форм интеллекта. В классификации, предложенной Говардом Гарднером в 1983 году, перечислено девять типов интеллекта: внутриличностный, лингвистический, телесно-кинестетический, межличностный, экзистенциальный, логико-атематический, музыкальный, натуралистический, пространственный (Гарднер, 2018). Стивен Кови в книге «Восьмой навык» предлагает четыре вида интеллекта: физический, ментальный, эмоциональный, духовный (Кови, 2021). Каждый из этих видов состоит из разнообразных наборов навыков и способностей, подлежащих развитию.

Так что же включает в себя цифровой интеллект? В российском сообществе это понятие принято соотносить в первую очередь с цифровизацией бизнеса. Более расширенное понятие используется «Региональной общественной организацией «Центр интернет-технологий» (РОЦИТ), где предлагается образовательный контент для детей и родителей, с рекомендациями, содержащими правила цифрового этикета. Теоретическая база, в которую входят классификация, стандарты, а также система оценок — коэффициент цифрового интеллекта (DQ от *англ.* digital quotient) была разработана в 2015 году южнокорейским педагогом Пак Юхен из Наньянского технологического университета. Концепция цифрового интеллекта подробно описана на онлайн-платформе организации DQ Institute и определяет термин как «сумму социальных, эмоциональных и когнитивных способностей, которые позволяют людям противостоять вызовам и адаптироваться к требованиям жизни в цифровом мире».

Обсуждение вопросов, связанных с цифровым интеллектом, впервые состоялось на Всемирном экономическом форуме в 2018 году и обрело наибольшую актуальность в период пандемии COVID-19, когда весь мир в режиме локдаунов был вынужден

нырнуть с головой в цифровое пространство и обнажить нехватку знаний и умений в обращении с ним.

Отталкиваясь от предположения о том, какими компетенциями должен обладать человек будущего, специалисты DQ Institute создали список сфер цифровой жизни, которые охватывает понятие цифровой интеллект. Среди перечисленных навыков были: аналитическое и критическое мышление, организационные, коммуникативные и технологические способности, умение решать проблемы и креативность, инициативность, адаптивность (гибкость), устойчивость, эмоционально-волевая регуляция и лидерство. Каждый из этих навыков обрел свое место в классификации, состоящей из восьми сфер цифрового интеллекта: самоидентичность, личная безопасность, эмоциональный интеллект, использование технологий, техническая безопасность, цифровая грамотность, коммуникация и цифровые права. Под самоидентичностью, в данной классификации, понимается осознанное отношение к цифровому пространству и своему месту в нем. Личная безопасность охватывает знания о том, как психологически противостоять кибератакам и кибербуллингу (интернет-травле), а техническая безопасность предполагает подкованность в вопросах противодействия хакерским атакам, фишингу, вирусам и т.д. Эмоциональный интеллект связан с эмпатией в цифровом пространстве. Использование технологий объясняет, что такое баланс между реальной и виртуальной жизнью. Цифровая грамотность учит критическому анализу цифрового контента, а цифровые права — уважению к персональным данным и конфиденциальности. В пункте коммуникации рассказывается о том, как развивать межличностные отношения с людьми в онлайн-пространстве.

И несмотря на то что данная классификация охватывает большой спектр вопросов, ее можно расширить с точки зрения психологии.

В расширенной версии классификации мы предлагаем отталкиваться от далеко не очевидных вызовов и угроз цифровой среды. Одна из таких угроз, а заодно и частая тема обращений родителей к психологам, — гаджетозависимость. С какого возраста стоит давать ребенку гаджет и стоит ли? Какое количество экранного времени допустимо? Как часто ребенок может пользоваться смартфоном? И как его отучить, если сформировалась зависимость?

Ответом на все эти вопросы является цифровая гигиена как часть понятия цифровой интеллект. Объяснение необходимости цифровой гигиены, то есть контроля своего поведения в цифровом пространстве, между тем, напрямую связано с работой головного мозга. Современным молодым людям необходимы знания о том, как функционируют мозговые структуры, и что развивается в разные моменты жизни. Нейробиолог Пол Маклин, разработавший «трехсоставную модель мозга» (MacLean, 1990), вместе с другими исследователями в области мозга, рассказывает о рациональном, когнитивном мозге или неокортексе — эволюционно наиболее молодой части мозговых структур, отвечающей за такие сложные операции, как волевая регуляция, планирование и прогнозирование, анализ, восприятие времени и контекста, эмпатичное понимание и др. Лобные доли начинают активно развиваться с двух лет, и самый сензитивный период их развития приходится на школьный возраст, во время которого ребенок осваивает понимание абстрактных и символических идей, планирование действий во внутреннем плане, представляет в голове будущие сценарии, учится делать выбор (ван дер Колк, 2020). Все эти сложные навыки и психические функции развиваются в сложной деятельности, не связанной с цифровым пространством. И, наоборот, примитивизируются в отсутствие таковой. Мозг, как наиболее энергозатратный орган в организме человека, стремится к энергосбережению, автоматизации процессов и более простым

задачам, потому требуются усилия для того, чтобы заставлять его работать. Задачей же любого гаджета является облегчение жизни. Не требуется сложных умственных операций для того, чтобы найти («загуглить») нужную информацию. Гаджет не тренирует познавательные процессы и даже, наоборот, провоцирует проблемы с концентрацией внимания, из-за постоянного прерывания и перескакивания — скроллинга.

С точки зрения биохимии, когда человек перестает совершать какую-либо мыслительную операцию, импульс не переходит от нейрона к нейрону, а связь между ними разрушается раз и навсегда. То есть теряется не просто навык, но те самые нервные клетки, которые его обеспечивали — снижается количество нервных связей.

Примитивизация мозга и бесконтрольное использование гаджетов формирует зависимость — реакцию на устройство, как на наркотик. В 2022 году Всемирная организация здравоохранения (ВОЗ) внесла игровую зависимость в МКБ-11 (международная классификация болезней 11 пересмотра), в статусе аддиктивного расстройства поведения.

Помимо прочего, говоря о цифровой гигиене, психологи и педагоги должны доносить до современной молодежи данные о таких рисках, связанных с бесконтрольным и неограниченным использованием гаджетов, как снижение познавательной активности, интеллектуальных способностей и эмоционального интеллекта.

Автор термина «виртуальный аутизм»¹ румынский психолог Мариус Замфир говорит о том, что в большинстве случаев у малышей, которых оставляли более 5 часов перед экранами с виртуальной реальностью, выявлены задержки психомоторного развития и речевых функций, расстройства поведения вплоть до очень серьезных — СДВГ или даже аутизма, и это подтверждалось в 90% случаев при новых обращениях родителей с детьми до 2 лет. Термин «цифровой аутизм» также включает в себя предпочтение виртуального общения реальному, снижение способностей к пониманию своих и чужих эмоций и их проявлению.

Согласно данным немецкого нейробиолога и психиатра Манфреда Спитцера, постоянное обращение к гаджету для решения задач приводит к снижению работы мозга. Для описания негативного влияния цифровых технологий на когнитивные функции человека Спитцер ввел в обиход понятие «цифровой деменции» или цифрового слабоумия (Карпова, 2017).

Таким образом, в задачи «цифрового интеллекта» входит не только обучение современных молодых обращению с новыми технологиями, но и предупреждение обо всех психологических последствиях и рисках цифровой среды.

Литература

Ван дер Колк Б. Тело помнит все: какую роль психологическая травма играет в жизни человека и какие техники помогают ее преодолеть. М.: Эксмо, 2020.

Гарднер Г. Структура разума: теория множественного интеллекта. М.: ООО «И.Д. Вильямс», 2007.

Карпова Е.Е. Теоретический анализ понятия «цифровая зависимость» в зарубежных исследованиях // Вестник Ленинградского государственного университета им. А.С. Пушкина». 2017. № 4. С. 1–4.

Кови С. Восьмой навык. М.: ООО «Альпина Пабlishер», 2021.

MacLean P.D. The triune brain in evolution: Role in paleocerebral functions. New York: Springer, 1990.

¹ <https://autismvirtual.ro/en/project/>.

СВЯЗЬ МЕТАПОЗНАНИЯ И САМОЭФФЕКТИВНОСТИ С АКАДЕМИЧЕСКИМИ РЕЗУЛЬТАТАМИ У УЧАЩИХСЯ СРЕДНЕЙ ШКОЛЫ: АНАЛИЗ МЕДИАЦИИ

Д.Р. Ахмеджанова

Департамент образовательных программ, Центр исследований современного детства, Институт образования, НИУ «Высшая школа экономики», г. Москва, Россия

Академическая успешность характеризуется не только успеваемостью по школьным предметам, но и рядом когнитивных и мотивационных факторов, способствующих усвоению информации. Целью представленного количественного исследования было выявить связи между метапознанием и самооэффективностью, а также их взаимодействие с академическими результатами учащихся средней школы в одном из регионов РФ.

Ключевые слова: метапознание, самооэффективность, академические результаты, школьная успешность, анализ медиации.

Метапознание характеризуется пониманием и контролем учащимися своих мыслительных процессов (Fleur, Bredeweg, van den Bos, 2021). Метапознание может сочетать в себе разные типы знаний о мыслительных процессах. В этом докладе метапознание охватывает три компонента: планирование выполнения задания, контроль при выполнении задания и рефлексия о проделанной работе после выполнения задания. Результаты исследований в нейронауках и педагогической психологии свидетельствуют о том, что метапознание может быть как предметно-ориентированным, так и общим в зависимости от типа задач и возраста испытуемых, оно статистически положительно связано с академическими, мотивационными и когнитивными результатами, а также развивается по мере взросления. Самооэффективность — это уверенность учащихся выполнять те или иные задания в соответствии с заданными целями (DiBenedetto, Schunk, 2022). Исследования самооэффективности показывают положительные связи с мотивацией, саморегуляцией и академическими результатами. Уровни самооэффективности меняются по мере взросления, а также в зависимости от успехов или трудностей при выполнении учебных заданий. Имеющиеся исследования связей между метапознанием, самооэффективностью и академическими результатами показывают неоднородную картину: в некоторых исследованиях самооэффективность выступает медиатором между самоконтролем и академическими результатами, но метапознание не вносит никакого вклада (Džinović, Đević, Đerić, 2019). Другие исследования показывают слабые связи между показателями метапознания и академическими результатами с использованием инструментов самоотчета, таких как опросники (Fleur, Bredeweg,

van den Bos, 2021). К тому же многие исследования опираются на общий показатель метапознания и средний балл академических результатов, что может усложнять выявление связей между метапознанием, самооффективностью и академическими результатами. Соответственно, основной целью этого исследования было выявить связи между самооффективностью, компонентами метапознания (планирование, контроль и рефлексия) и академическими результатами по русскому, литературе и математике у подростков в общеобразовательных школах.

Исследование проводилось в рамках проекта «Лонгитюдное исследование факторов, влияющих на школьную неуспешность»¹ и в рамках Программы фундаментальных исследований НИУ ВШЭ в 2023 году. Выборка включала 1,167 учащихся (55,3% девочек, $n = 645$) из 7-х ($n = 345$), 8-х ($n = 514$) и 9-х ($n = 308$) классов общеобразовательных школ из Ярославля. Для оценки самооффективности использовались Опросники самооффективности (Akhmedjanova, 2024): самооффективность по математике ($\alpha = 0,8$; $\omega_h = 0,74$; $\omega_t = 0,83$), по русскому языку ($\alpha = 0,75$; $\omega_h = 0,68$; $\omega_t = 0,8$) и по чтению ($\alpha = 0,79$; $\omega_h = 0,79$; $\omega_t = 0,81$); для измерения метапознания — адаптированный Опросник метапознания (Lui et al., 2018; $\alpha = 0,92$; $\omega_h = 0,79$; $\omega_t = 0,93$). В качестве академических результатов использовались данные самоотчета оценок по математике, русскому и литературе. Для выявления связей проводился анализ параметрических тестов сравнения, корреляций и медиации в R Studio.

Первым шагом для выявления связей между интересующими предикторами стало изучение разницы по показателям в зависимости от пола и класса учащихся. В то время как не была выявлена разница в уровнях планирования и рефлексии, показатели контроля у девочек выше, чем у мальчиков $t(1090,06) = 2,008$, $p = 0,04$, $d = 0,12$. Также нет разницы в уровнях самооффективности по математике и литературе, но самооффективность по русскому у девочек выше, чем у мальчиков $t(1023,6) = 7,81$, $p < 0,0001$, $d = 0,47$. Также девочки отмечали выше оценки по математике, русскому языку и литературе, чем мальчики. Сравнительный анализ по классам выявил, что показатели по планированию и рефлексии у учащихся 9-х классов выше, чем у учащихся из 7-х и 8-х классов. В то время как нет особой разницы по классам для предиктора контроля. Также самооффективность по математике, русскому языку и литературе у учащихся из 9-х классов выше, чем у учащихся из 7-х и 8-х классов. У учащихся из 7-х и 9-х классов выше результаты по русскому языку, $F(2) = 13,57$, $p < 0,000$, и литературе, $F(2) = 8,91$, $p < 0,0001$, чем у учащихся из 8-х классов. В то время как у учащихся из 7-х классов выше оценки по математике, чем у учащихся из 8-х классов; схожий сравнительный анализ не выявил значимых различий у учащихся 9-х классов.

Далее был проведен анализ корреляций Пирсона, выявивший положительные, значимые, но слабые связи между оценками по математике, русскому языку и литературе с показателями планирования, контроля и рефлексии (0,10–0,20). Схожий паттерн был выявлен и для корреляций между тремя компонентами метапознания и самооффективностью по математике, русскому языку и литературе (0,15–0,29). Несмотря на слабые связи, мы провели анализ медиации отдельно по каждому предмету, самооффективности по заданному предмету и по каждому из трех компонентов метапознания (планирование, контроль и рефлексия). Результаты представлены отдельно по каждому из предметов ниже.

Результаты анализа по математике выявили прямой и значимый эффект самооффективности по математике ($\beta = 0,6$, $p < 0,0001$) и отсутствие эффекта медиации

¹ <https://ioe.hse.ru/failure-factors/>.

планирования ($\beta = 0,01$, $p = 0,24$) на оценки по математике, после проведения процедуры бутстрепинга. Схожие результаты были получены и для других компонентов метапознания: отсутствие эффекта медиации контроля ($\beta = 0,006$, $p = 0,34$) и рефлексии ($\beta = 0,001$, $p = 0,8$) на оценки по математике.

Результаты анализа по русскому языку выявили прямой и значимый эффект самоэффективности по русскому ($\beta = 0,54$, $p < 0,0001$) и пограничный эффект медиации планирования ($\beta = 0,02$, $p = 0,06$) на оценки по русскому языку, после проведения процедуры бутстрепинга, объясняя только 3% медиации. Результаты для других компонентов метапознания показали пограничный эффект медиации контроля ($\beta = 0,02$, $p = 0,06$), но значимый эффект медиации рефлексии ($\beta = 0,02$, $p = 0,04$) на оценки по русскому языку, объясняя 3% медиации.

Результаты анализа по литературе выявили прямой и значимый эффект самоэффективности по чтению ($\beta = 0,43$, $p < 0,0001$) и значимый эффект медиации планирования ($\beta = 0,02$, $p = 0,02$) на оценки по литературе, после проведения процедуры бутстрепинга, объясняя 5% медиации. Схожие результаты были получены и для других компонентов метапознания: значимый эффект медиации контроля ($\beta = 0,03$, $p = 0,002$) и рефлексии ($\beta = 0,02$, $p = 0,02$) на оценки по литературе, объясняя 7 и 5% медиации в этих моделях.

Результаты сравнительного анализа свидетельствуют о том, что показатели контроля и самоэффективности по русскому языку у девочек выше, чем у мальчиков. В то время как не выявлена разница по компонентам планирования и рефлексии, а также самоэффективности по математике и литературе. С одной стороны, это показывает, что в подростковом возрасте выравниваются психологические показатели, связанные с академической успешностью. С другой стороны, высокие показатели контроля у девочек могут свидетельствовать о разном подходе в воспитании разнополых детей, то есть у родителей и учителей может быть больше ожиданий в контроле своих эмоций и действий по отношению к девочкам, чем к мальчикам. В то же время мы видим, что в 7–9-х классах результаты по академическим предметам у девочек выше, чем у мальчиков, что может быть обусловлено особенностями физиологического развития и началом переходного периода.

Слабые корреляции и показатели медиации между компонентами метапознания, самоэффективности и академическими результатами, полученные в рамках этого исследования подтверждают результаты, полученные в других странах. Существуют доказательства слабых связей при сборе данных с помощью опросников (Fleur, Bredeweg, van den Bos, 2021), что было выявлено и в этом исследовании. К тому же в исследованиях с подростками в Сербии выявили отсутствие эффекта медиации у показателей метапознания на академические результаты (Džinović, Đević, Đerić, 2019). Наша гипотеза о том, что возможна разница в медиации различных компонентов метапознания в зависимости от предмета, подтвердилась в этом исследовании. Мы также обнаружили отсутствие медиации между всеми компонентами метапознания и оценками по математике, но значимый эффект рефлексии на оценки по русскому языку и значимый эффект медиации всех компонентов метапознания на оценки по литературе, но все эффекты маленькие.

На основе этого исследования можно сделать вывод о значимости самоэффективности по каждому из изучаемых предметов и слабый эффект компонентов метапознания, что, в свою очередь, требует дальнейшего изучения и, возможно, использование других типов инструментов измерения. Тем не менее мы рекомендуем учителям обучать учащихся средних школ, как планировать, контролировать прогресс и рефлексировать при выполнении учебных заданий.

Литература

Akhmedjanova D.R. Domain-specific self-efficacy scales for elementary and middle school students // *Psychology in Russia: State of the Art*. 2024. No. 17 (1). P. 45–66. <https://doi.org/10.11621/PIR.2024.0103>.

DiBenedetto M.K., Schunk D.H. Assessing academic self-efficacy // *Academic self-efficacy in education: Nature, assessment, and research*. Singapore: Springer Singapore, 2022. P. 11–37.

Džinović V., Đević R., Đerić I. The role of self-control, self-efficacy, metacognition, and motivation in predicting school achievement // *Psihologija*. 2019. Vol. 52. No. 1. P. 35–52.

Fleur D.S., Bredeweg B., van den Bos W. Metacognition: ideas and insights from neuro- and educational sciences // *npj Science of Learning*. 2021. Vol. 6. No. 1. P. 13.

Lui A.M., Franklin Jr. D., Akhmedjanova D. et al. Validity evidence of the internal structure of the DAACS self-regulated learning survey // *Future Review: International Journal of Transition, College, and Career Success*. 2018. Vol. 1. No. 1. P. 1–18.

РАСПОЗНАВАНИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНЫХ ВЫРАЖЕНИЙ ЛИЦ ДЕТЬМИ С ДИСКАЛЬКУЛИЕЙ

М.Е. Баулина

Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики»,
ФГБОУ ВО «Российский государственный гуманитарный университет»,
г. Москва, Россия

В.В. Косоногов

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

Дискалькулия — это специфическое расстройство школьного обучения, проявляющееся в виде нарушений формирования математических навыков. Наше исследование включало изучение распознавания лиц и лицевой экспрессии 20 детьми с дискалькулией по сравнению с 20 типично развивающимися сверстниками. Первичные результаты показывают, что дети с дискалькулией значимо хуже сверстников без трудностей обучения распознают лицевую экспрессию, особенно в случае различения страха и удивления, а также грусти и отвращения. В то же время способность к различению людей с нейтральным выражением при дискалькулии не нарушена.

Ключевые слова: дискалькулия, распознавание лиц, лицевая экспрессия, нарушения нейроразвития, дислексия.

Дискалькулия — это специфическое расстройство школьного обучения, проявляющееся в виде нарушений формирования математических навыков. Специалисты рассматривают дискалькулию как один из вариантов нарушений нейроразвития и часто подчеркивают ее коморбидность с другими расстройствами: дислексией и СДВГ. Анализ современной литературы показывает, что у детей с дискалькулией наблюдается заметное ухудшение пространственных навыков по сравнению с их обычно развивающимися сверстниками, что является предиктором изолированной дискалькулии и коморбидных дискалькулии и дислексии (Geary et al., 2020; Grant et al., 2020; Peters et al., 2020).

Существует несколько областей мозга, участвующих как в числовой, так и в лицевой обработке: внутритеменная борозда (IPS), веретенообразная извилина (FFG) и гиппокамп (НС). Мы выдвигаем предположение, что распознавание лиц и чисел связано, то есть распознавание лиц может выступать еще одной нарушенной функцией при дискалькулии. Следовательно, использование парадигмы восприятия лиц способно расширить сферу исследования данного расстройства.

Наше исследование включало изучение распознавания лиц и лицевой экспрессии детьми с дискалькулией по сравнению с типично развивающимися сверстниками (20 детей с дискалькулией от 8 до 13 лет и 20 детей без трудностей обучения аналогичного возрастного и гендерного состава).

В качестве гипотезы исследования выступало предположение о том, что дети с дискалькулией хуже распознают эмоциональные выражения лиц по сравнению с нормально развивающимися сверстниками.

В работе использовали следующие методы и методики:

Поведенческий эксперимент: оценка пространственного восприятия и мышления (субтест 6 Р. Амтхауэра); нейропсихологическая диагностика слухоречевой памяти (субтест 6 детского варианта теста Векслера «Повторение цифр»), зрительной памяти (запоминание пяти невербализуемых фигур), внимания (корректирующая проба), произвольных движений и действий (реакция выбора) в варианте Т.В. Ахутиной; оценка лиц по фотографиям в двух вариантах (Каролинская база данных эмоциональных лиц, KDEF): различение людей с нейтральными лицами (тот же человек или другой на разных снимках) и распознавание эмоциональных выражений лица.

Запись ЭЭГ во время сравнения нейтральных лиц и распознавание эмоциональных выражений лица (с помощью системы помехоустойчивой 32-канальной записи ЭЭГ actiChamp-128).

Первичные результаты показывают, что дети с дискалькулией значимо хуже сверстников без трудностей обучения распознают лицевую экспрессию, особенно в случае различения страха и удивления, а также грусти и отвращения. В то же время способность к различению людей с нейтральным выражением при дискалькулии не нарушена.

Литература

Geary D.C., Hoard M.K., Nugent L., Ünal Z.E., Scofield J.E. Comorbid learning difficulties in reading and mathematics: The role of intelligence and in-class attentive behavior // *Frontiers in Psychology*. 2020. Vol. 11, 572099. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.572099>.

Grant J.G., Siegel L.S., D'Angiulli A. From schools to scans: A neuroeducational approach to comorbid math and reading disabilities // *Frontiers in Public Health*. 2020. Vol. 8, 469. <https://doi.org/10.3389/fpubh.2020.00469>.

Peters L., Op de Beeck H., De Smedt B. Cognitive correlates of dyslexia, dyscalculia and comorbid dyslexia/dyscalculia: Effects of numerical magnitude processing and phonological processing // *Research in Developmental Disabilities*. 2020. Vol. 107, 103806. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2020.103806>.

ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЕ И ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ТРАЕКТОРИИ СОВРЕМЕННЫХ ПОДРОСТКОВ МЕГАПОЛИСОВ: ОБЗОР ОТЕЧЕСТВЕННЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ

И.К. Биткина

Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации,
Волгоградский институт управления — филиал
г. Москва, Россия

Представленная статья содержит обзор отечественных научных исследований и эмпирических материалов по вопросам выбора образовательных и профессиональных траекторий современных подростков. Актуальность выбранного направления определяется трансформацией современного рынка труда и проблемными исследовательскими направлениями, определившими структуру исследования.

Ключевые слова: рынок труда, занятость, образование, паттерны поведения, профессиональные и образовательные траектории.

Важной частью экономики современного мегаполиса выступает рынок труда. Большая часть современных исследователей рассматривает данный сегмент через понятия занятости (Карапетян, Тарандо, 2023), что, на наш взгляд, в лучшей степени отражает текущую ситуацию, поскольку показывает вариативность занятий субъекта. В особенности это характерно для молодежи и подростков, у которых формируются различные паттерны профессионального и образовательного поведения.

Вышесказанное определяет следующие задачи настоящего исследования: определение факторов профессионального и образовательного поведения молодежи мегаполиса; оценка эффективности выбранных образовательных и профессиональных траекторий; определение дифференциаций образовательных и профессиональных траекторий мегаполисов и населенных пунктов другого типа; выявление направлений эволюции образовательных и профессиональных траекторий молодежи современных мегаполисов.

Базовым методом данной работы является обзор научных и эмпирических материалов по теме исследования. В качестве базы отобраны четыре наиболее цитируемых источника, в которых представлены альтернативные варианты оценки профессиональных и образовательных траекторий современной молодежи. Большая часть исследований носит лонгитюдный характер, что позволяет провести многофакторный анализ определенных для целей исследования проблем. Так, одно из научных исследований выборки содержит результаты лонгитюдного изучения образовательных траекторий выпускников новосибирских школ середины 60-х годов прошлого века (Чередниченко, 2013). Исследование «Образовательно-карьерные маршруты российской молодежи» НИУ ВШЭ¹ также основано на методе анализа последовательностей

¹ Образовательно-карьерные маршруты российской молодежи: что мы узнали за 12 лет исследования ТрОП. НИУ ВШЭ. <https://trec.hse.ru/anniversary/?ysclid=lsndo8ww5p582943641> .

(sequence analysis) с последующим кластерным анализом. Исследования «Образовательные траектории и трудоустройство молодежи» РАНХиГС¹ и «Образовательно-карьерные маршруты российской молодежи» имеют комплексный характер (Чередниченко, 2012; 2013), в том числе характеризуют отдельные этапы образовательной и профессиональной траектории индивида.

Образовательные траектории для большей части выпускников школ носят инвариативный характер. Это выражается в выборе формы образования как после окончания колледжа, так и после 11-го класса и сдачи единого государственного экзамена (Образовательные траектории и трудоустройство молодежи, 2023). В рамках образовательных траекторий отмечается значимость неформальных каналов образования, основанных, в частности, на медийных ресурсах. При этом «с 2010 года увеличилась доля выпускников 9-го класса, продолжающих обучение в организациях СПО. Одновременно снижается доля учащихся, окончивших 9-й класс и переходящих в 10-й класс общеобразовательной школы» (Образовательные траектории и трудоустройство молодежи, 2020). На выбор образовательной траектории влияние оказывают как образовательные результаты, так и факторы социальной среды, которые различаются для молодежи, проживающей в крупных городах и небольших населенных пунктах. Сильное влияние на образовательную траекторию оказывает гендерная принадлежность: это подтверждается в рамках рассмотренных исследований (Чередниченко, 2012; 2013). Отмечается неоднозначность влияния наличия дополнительного образования на формирование успешной образовательной траектории. При этом тип населенного пункта в большей степени оказывает влияние на вероятность миграции молодежи из родного населенного пункта в другой. Это может быть связано как с престижностью образовательной организации, так и наличием желаемой образовательной программы в регионе.

Наиболее сильное влияние на формирование профессиональной траектории современной молодежи оказывают образовательные (уровень формального образования) и социальные факторы, в меньшей степени — культурные ценности. Данные факторы не зависят от населенного пункта и являются идентичными для молодежи из крупных городов и небольших населенных пунктов. Больше влияние оказывает принадлежность отдельного представителя к отдельной социальной группе — в частности, влияние семьи и уровня образования родителей на формирование траектории подростков показано в обоих проектах. Наиболее сильное влияние отмечается для начальных профессиональных траекторий. Последующие профессиональные траектории зависят от полученного карьерного опыта, в частности, наличия профессионального наставничества, а также продолжительности предшествующей образовательной траектории. Наблюдается смещение начала профессиональной карьеры выпускников с момента получения диплома к середине обучения в вузе по данным ТрОП.

Отмечается и определенная эволюция в профессиональной траектории современной молодежи. Это связано с такими тенденциями, как частая смена работодателей — «эрозия карьеры» (Чередниченко, 2013), что указывает на необходимость внедрения гибких форм мотивации для привлечения и удержания талантливых сотрудников. Данный вопрос является актуальным в связи с дефицитом квалифицированных работников, наблюдаемым на российском рынке труда в 2023–2024 годах. Отмечается влияние фактора семейности при формировании профессиональной траектории. Для девушек данный фактор имеет большее значение, чем для юношей.

¹ Образовательные траектории и трудоустройство молодежи. РАНХиГС. <https://ipei.ranepa.ru/ru/nauchnaya-deyatelnost/issledovaniya-all/issledovaniya/90-ceno/2384-obrazovatelnye-traektorii-i-trudoustrojstvo-molodezhi>.

Таким образом, для образовательной и профессиональной траектории современных подростков мегаполисов характерны нелинейность, прерывистость, вариативность. Указанные особенности следует учитывать при формировании образовательных продуктов по профессиональной ориентации и определении приоритетных направлений финансирования. Результаты исследования свидетельствуют о значимости научного и профессионального наставничества для формирования рациональных образовательных и профессиональных траекторий современной молодежи в мегаполисе.

Литература

Карпетян Р.В., Тарандо Е.Е. От рынка труда к рынку занятости: новая реальность // Социологические исследования. 2023. № 7. С. 148–150. <https://doi.org/10.31857/S013216250026592-4>.

Чердниченко Г.А. Образовательные и профессиональные траектории молодежи: исследовательские концепты // Социологический журнал. 2013. № 3. С. 53–74. <https://doi.org/10.19181/socjour.2013.3.420>.

Чердниченко Г.А. Образовательные траектории и профессиональные карьеры (на материалах социологических исследований молодежи). М.: ИС РАН, 2012.

РАССТРОЙСТВО ДЕПЕРСОНАЛИЗАЦИИ-ДЕРЕАЛИЗАЦИИ И АЛЕКСИТИМИЯ

Д.С. Бичевина

ФГБНУ «Научный центр психического здоровья» Российской академии медицинских наук, г. Москва, Россия

Хотя деперсонализация и алекситимия — это различные психологические феномены, они могут возникать у разных людей одновременно, и понимание взаимодействия между ними может потребовать всесторонней оценки со стороны специалистов в области психического здоровья. Существуют исследования, которые продемонстрировали наличие взаимосвязи, однако необходимы дополнительное прояснение природы данной связи и лежащих в ее основе механизмов. Изучение расстройства деперсонализации-дереализации, алекситимии и их взаимосвязи у молодых людей особенно актуально в силу расширения представления о влиянии данных феноменов на формирование идентичности, межличностные отношения и общее психологическое благополучие. Также это будет способствовать обнаружению факторов, оказывающих влияние на их возникновение и сохранение, что в дальнейшем станет основой для ранних интервенций и профилактики. Цель данного исследования — анализ различий в показателях алекситимии у пациентов с различной выраженностью деперсонализационно-дереализационной симптоматики. Также изучалась взаимосвязь показателей алекситимии и выраженности деперсонализации. Полученные результаты могут свидетельствовать о различиях в показателях алекситимии у пациентов с низкой и высокой выраженностью деперсонализационно-дереализационной симптоматики, а также о взаимосвязи алекситимии и выраженности деперсонализации.

Ключевые слова: расстройство деперсонализации-дереализации, алекситимия.

Деперсонализация определяется как субъективный опыт, характеризующийся чувством отстраненности или оторванности от аспектов «Я», таких как мысли, эмоции, ощущения или действия. Это явление часто включает в себя ощущение, будто человек является сторонним наблюдателем своих собственных переживаний или что его окружение нереально или похоже на сон. Дереализация описывается как ощущение того, что внешний мир нереален и лишен перцептивной или эмоциональной яркости. В первом случае чувство отстраненности происходит из переживаний, связанных с самим собой, в последнем — от внешнего мира. М. Сьерра и А. Дэвид (2011) выделили четыре основных эмпирических компонента расстройства. В первую очередь это наличие аномальных телесных переживаний, то есть человек чувствует себя оторванным или отсоединенным от тела. Во-вторых, наличие аномальных субъективных воспоминаний, когда у человека при воспроизведении в памяти личных событий появляется ощущение отсутствия личностной значимости или чувства принадлежности и кажется, что этих событий на самом деле не было, хотя он может восстановить фактическую информацию. Также характерным является эмоциональное онемение/чувство эмоциональной отстраненности, то есть человеку трудно испытывать эмоции, причем

не только отрицательные, такие как отвращение или страх, но и положительные, такие как радость или привязанность. Последний компонент — дереализация, то есть ощущение себя отрезанным от мира, окружающие вещи представляются нереальными: люди описывают это ощущение нереальности по-разному: как «нахождение в пугающей», «отделение от мира невидимой преградой», «туманное и завуалированное» и «мечтательное».

Алекситимия характеризуется трудностями в распознавании, понимании и выражении эмоций. У людей с алекситимией могут возникнуть проблемы с идентификацией и описанием собственных чувств, а также трудности в разграничении эмоциональных и физических ощущений. Основная особенность алекситимии — нарушение осознания собственного эмоционального состояния, что может проявляться в ограниченной способности описывать свои чувства, склонности сосредотачиваться на внешних событиях, а не на внутренних эмоциональных переживаниях, а также в сниженной способности к сопереживанию.

Алекситимия сама по себе является психологическим феноменом, отличным от расстройства деперсонализации, однако имеются исследования, которые продемонстрировали, что трудности с распознаванием эмоций связаны с деперсонализацией (Simeon et al., 2001). Авторы предполагают, что первичная алекситимия может быть личностной чертой, выступающей фактором риска проявления расстройства деперсонализации-дереализации, или, альтернативно, состоянием хронической деперсонализации, которое может спровоцировать вторичную алекситимическую реакцию, связанную с всепроникающим чувством нереальности и трудностями с эмоциональной категоризацией входящих телесных сенсорных сигналов. Также было продемонстрировано (Lemche et al., 2013), что алекситимия предсказывает расстройство деперсонализации-дереализации и объясняет 38% дисперсии в диагнозах, поставленных экспертами-клиницистами, а также играет существенную роль в эмоциональной дисрегуляции при расстройстве деперсонализации-дереализации, предположительно, основанной на ограничениях interoцепции.

Цель данного исследования — анализ различий в показателях алекситимии у пациентов с разной выраженностью деперсонализационно-дереализационной симптоматики, а также изучение взаимосвязи показателей алекситимии и выраженности деперсонализации.

В ходе исследования была проверена гипотеза о наличии статистически значимых различий в показателях алекситимии у пациентов с низкой и высокой выраженностью деперсонализационно-дереализационной симптоматики, кроме того, гипотеза о наличии статистически значимой положительной взаимосвязи уровня алекситимии и выраженности деперсонализационно-дереализационной симптоматики.

Материалы и методы. В исследовании приняли участие 56 пациенток с расстройствами шизофренического спектра (F20, F21), а также пациенты с аффективными расстройствами (F31, F34) в возрасте от 14 до 24 лет (средний возраст $17,7 \pm 2,2$), которые имели симптомы деперсонализации. Пациентки находились на стационарном лечении в отделе по изучению эндогенных психических расстройств и аффективных состояний ФГБНУ НЦПЗ.

Все испытуемые были включены в исследование на этапе становления ремиссии. С каждой из девушек проводилась клиническая беседа для сбора анамнестических данных. Участницы заполняли следующие две методики.

1. «Кембриджская шкала деперсонализации» (Cambridge Depersonalization Scale) в русскоязычной адаптации, в которой выделяется 4 подшкалы: «Аномальный теле-

сний опыт», «Притупление или оскудение эмоций», «Аномалии субъективных воспоминаний» и «Чувство отчуждения или оторванности от окружающего мира».

2. Торонтская шкала Алекситимии (TAS-20) в русскоязычной адаптации.

Пациентки были поделены на 2 группы: с высокой (выше 70 баллов по CDS, $N = 21$ человек) и низкой (ниже 70 баллов по CDS, $N = 35$ человек) выраженностью деперсонализационно-дереализационной симптоматики (Sierra, Berrios, 2000).

Статистический анализ данных осуществлялся с помощью пакета программ SPSS.

Результаты и их обсуждение. На первом этапе была проведена проверка распределения показателя алекситимии на нормальность с помощью одновыборочного критерия Колмогорова-Смирнова. Согласно полученным данным, $Z = 0,230$ при $p \leq 0,001$, это означает, что распределение значений алекситимии статистически отличается от нормального, в связи с чем на последующем этапе для сравнения двух независимых выборок применялся критерий Манна-Уитни.

Полученные результаты свидетельствуют о статистически значимых различиях в выраженности алекситимии у пациентов с низкой и высокой выраженностью деперсонализационно-дереализационной симптоматики: $U = 209$ при $p \leq 0,01$ (средний ранг у группы с низкой выраженностью деперсонализации равен 20,95, у пациентов с высокой выраженностью — 33,03).

На последнем этапе изучали взаимосвязь уровня алекситимии, общего показателя выраженности деперсонализационно-дереализационной симптоматики, а также отдельных подшкал Кембриджской шкалы деперсонализации. Согласно полученным данным, имеется статистически значимая положительная взаимосвязь уровня алекситимии и выраженности общего показателя деперсонализации ($r = 0,320$, $p \leq 0,05$). Уровень алекситимии также имел статистически значимую положительную взаимосвязь с двумя шкалами Кембриджской шкалы деперсонализации: «Притупление или оскудение эмоций» ($r = 0,305$, $p \leq 0,05$) и «Аномалии субъективных воспоминаний» ($r = 0,344$, $p \leq 0,05$).

Выводы

1. Имеются статистически значимые различия в уровне алекситимии у пациентов с высокой и низкой выраженностью деперсонализационно-дереализационной симптоматики: у пациенток с высоким уровнем деперсонализации выше показатель по шкале алекситимии.

2. Имеется статистически значимая положительная взаимосвязь уровня алекситимии, выраженности деперсонализационно-дереализационной симптоматики, а также двух подшкал («Притупление эмоций» и «Аномалии субъективных воспоминаний») Кембриджской шкалы деперсонализации.

Литература

Lemche E., Brammer M.J., David A.S. et al. Interoceptive-reflective regions differentiate alexithymia traits in depersonalization disorder // *Psychiatry Research: Neuroimaging*. 2013. Vol. 214 (1). P. 66–72. <https://doi.org/10.1016/j.pscychresns.2013.05.006> .

Sierra M., Berrios G.E. The Cambridge Depersonalization Scale: A new instrument for the measurement of depersonalization // *Psychiatry Research*. 2000. Vol. 93 (2). P. 153–64. [https://doi.org/10.1016/s0165-1781\(00\)00100-1](https://doi.org/10.1016/s0165-1781(00)00100-1) .

Sierra M., David A.S. Depersonalization: A selective impairment of self-awareness. *Consciousness and Cognition*. 2011. Vol. 20 (1). P. 99–108. <https://doi.org/10.1016/j.concog.2010.10.018>.

Simeon D., Guralnik O., Schmeidler J., Sirof B., Knutelska. M. The role of childhood interpersonal trauma in depersonalization disorder // *American Journal of Psychiatry*. 2001. Vol. 158. P. 1027–1033.

САМОПОВРЕЖДАЮЩЕЕ ПОВЕДЕНИЕ В СТРУКТУРЕ ОКР ПРИ ШИЗОТИПИЧЕСКОМ РАССТРОЙСТВЕ У ДЕТЕЙ И ПОДРОСТКОВ

Т.Е. Блинова, Е.Е. Балакирева

ФГБНУ «Научный центр психического здоровья» Российской академии медицинских наук, г. Москва, Россия

До настоящего времени остается актуальным вопрос о изучении самоповреждающего поведения при различных психических расстройствах. Было обследовано 53 пациента с верифицированным по МКБ-10 диагнозом: «F21.3» с наличием в клинической картине обсессивно-компульсивных расстройств и самоповреждающего поведения; выделены три подгруппы: в первой подгруппе обсессивно-компульсивные расстройства чаще встречались у девочек; во второй — с одинаковой частотой у обоих полов; в третьей — преобладали мальчики. Для предотвращения суицидальных поступков и самоповреждающих действий у пациентов обоих полов необходимо раннее выявление обсессивно-компульсивных расстройств, провоцирующих возникновение данных действий, своевременное назначение антипсихотической терапии и профилактическая работа, как персонализированно, так и в семьях пациентов.

Ключевые слова: самоповреждающее поведение, обсессивно-компульсивное расстройство, шизотипическое расстройство.

Актуальность. До настоящего времени остается актуальным вопрос о изучении самоповреждающего поведения при различных психических расстройствах. При шизотипическом расстройстве у детей и подростков с обсессивно-компульсивной симптоматикой часто наблюдаются различные виды самоповреждающих действий, которые могут быть направлены на «борьбу» с тревогой и чувством «внутреннего дискомфорта» и проявляться в виде навязчивых мыслей о причинении себе вреда или даже носить суицидальный характер. При несвоевременной диагностике и абилитации в детском и подростковом возрасте обсессивно-компульсивные расстройства (ОКР) плохо поддаются медикаментозной терапии, что, в свою очередь, усиливает частоту нанесения самоповреждений. ОКР без своевременно начатого лечения могут сохраняться на протяжении всей жизни и приводить не только к снижению качества жизни пациентов, но и к инвалидизации. В связи с частой сменяемостью ОКР и коморбидного самоповреждающего поведения требуется пристальное наблюдение врача-психиатра с целью проведения коррекции изучаемых расстройств.

Результаты. Было обследовано 53 пациента с верифицированным по МКБ-10 диагнозом: «F21.3» с наличием в клинической картине обсессивно-компульсивных расстройств и самоповреждающего поведения. В результате исследования удалось выделить несколько подгрупп. В первую подгруппу вошли 26 пациентов (49% случаев), у которых возникало непреодолимое желание совершить аутодеструктивные действия с целью «облегчения тревоги» и «улучшения душевного состояния». Пациенты расковы-

ривали ногтевые ложа, обкусывали ногти, отрывали и вырывали ногтевые пластины, вырывали волосы, брови, ресницы и даже зубы. Совершаемые действия приносили чувство облегчения на короткое время, и поэтому требовалось повторять их заново. При любом «сбивании», отвлечении на посторонние вещи приходилось возвращаться к действиям вновь. В отдельных случаях (26%) пациенты совершали данные действия на протяжении всего дня без остановки, что приводило к истощению и снижению фона настроения и в то же время провоцировало возникновение агрессии, направленной как на себя, так и вовне, и сопровождалось нарастанием тревоги и чувства «внутреннего дискомфорта». Во второй подгруппе, состоящей из 18 пациентов (34% случаев) преобладали идеаторные навязчивости с идеями самообвинения, с высказываниями, что они являются «обузой» для родных в связи со своим психическим расстройством. Пациенты совершали самоповреждающие действия с целью «наказать себя»: они наносили порезы на кожу предплечий, бедер, царапали кожу, растирали руками кожу до нарушения ее целостности, щипали, кусали себя, прижигали кожу сигаретами и спичками. Такие действия происходили постоянно, но пациентам удавалось скрывать это от родителей. При психогениях стрессах частота совершения данных действий увеличивалась. В третьей подгруппе из 9 пациентов (17% случаев) отмечалось усиление обсессивно-компульсивных расстройств с нарастанием идеаторных и моторных навязчивостей, что приводило к затруднению выполнения бытовых действий, нарушало социализацию пациентов и вызывало трудности коммуникации. В связи с частой сменой обсессивно-компульсивных расстройств и трудностью подбора терапии у пациентов возникало ощущение «безысходности» на фоне выраженного снижения настроения, формировался апато-абулический синдром и возникали мысли совершить суицидальную попытку. Все пациенты данной подгруппы после совершения суицидальной попытки были госпитализированы в реанимационное отделение соматического стационара или в отделение токсикологии, после которых продолжили лечение в условиях психиатрической клиники. Критика к болезненному состоянию оставалась неполной, в 7 из 9 случаев пациенты жалели, что «не удалось довести задуманное до конца» и не отрицали, что при усилении обсессивно-компульсивных расстройств суицидальные попытки могут совершить вновь.

Выводы. Проблема самоповреждающего поведения в структуре ОКР при шизо-типическом расстройстве имеет важное практическое значение и нуждается в дальнейшем изучении. В первой подгруппе обсессивно-компульсивные расстройства чаще встречались у девочек, во второй подгруппе — с одинаковой частотой у обоих полов, в третьей подгруппе — превалировали мальчики. Для предотвращения суицидальных поступков и самоповреждающих действий у пациентов обоих полов необходимо раннее выявление обсессивно-компульсивных расстройств, провоцирующих возникновение данных действий, своевременное назначение антипсихотической терапии и профилактическая работа как персонализированно, так и в семьях пациентов.

ПРОФОРИЕНТАЦИЯ ПОДРОСТКА В МЕГАПОЛИСЕ: ВОЗМОЖНОСТИ И ЗАТРУДНЕНИЯ

А.П. Бобырева, Н.Д. Кадочникова, М.Д. Кондратьев

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

В данном исследовании авторы описывают опыт реализации программы активации механизмов профессионального самоопределения и обсуждают отмеченные на уровне эмпирических обобщений возможности и затруднения. Приведена специфика моратория профессиональной идентичности подростков. Перечисляются основные принципы, кажущиеся авторам базовыми при работе с профессиональным самоопределением.

Ключевые слова: профориентация, профессиональное самоопределение, профессиональная идентичность, мораторий.

В 2023 году в России была внедрена Единая модель профориентации. Содействие профессиональному самоопределению остается приоритетным направлением работы как в системе образования, так и в психологическом сопровождении. Немалая доля внимания уделяется именно работе с подростками, в том числе — со старшими школьниками. При этом в недавнем прошлом для подростков таких возможностей было гораздо меньше, а основным источником информации о профессиональном самоопределении были: при внешне мотивированном поиске — родители и, реже, учителя; при внутренне мотивированном — социальные сети и интернет. Фактически подросток оказывался в пространстве, наполненном конкретными требованиями социального окружения и избыточной информацией о том, каким профессионалом можно быть. На решение этой проблемы и устранение похожих противоречий и направлено внедрение Профминимума.

Контекст именно мегаполиса здесь выступает в качестве источника возможностей — доступа к тренажерам, курсам и программам, музеям и выставкам, экскурсиям, дням открытых дверей вузов, лекциям и мастер-классам. Интуитивно кажется, что при наличии такого широкого спектра инструментов и вариантов фокус внимания должен сместиться с информирующих техник на техники сравнения вариантов и уточнения характеристик профессиональной временной перспективы будущего.

С сентября по декабрь 2023 года авторами была реализована специально разработанная дополнительная образовательная программа, направленная на активацию механизмов профессионального самоопределения. Площадкой реализации стала одна из общеобразовательных организаций, находящихся на территории г. Москвы, участниками — обучающиеся 8–11-х классов, всего 30 человек. Для изучения динамики и сравнения полученных результатов к участию в сопроводительном исследова-

нии также были привлечены 30 обучающихся соответствующей возрастной группы, не проходивших указанную программу. В ходе оценки эффективности программы у подростков-участников и в контрольной группе измерялся ряд личностных и социально-психологических характеристик, динамика которых отслеживалась, а также осуществлялся сбор оценок и обратной связи.

В своей работе авторы уделяют внимание лишь одной из измеренных дополнительных характеристик — профессиональной идентичности. В качестве инструмента измерения использовался подход, предложенный А.А. Азбель и А.Г. Грецовым. Предполагается, что профессиональная идентичность может быть неопределенной, навязанной, сформированной или находиться в состоянии моратория.

Приведем результаты измерения по обеим исследуемым группам до проведения курса. Так, подростки с неопределенной и навязанной профессиональной идентичностью составляют лишь 9% (6 и 3% соответственно). Это означает, что запланированные изначально занятия и события, направленные только на базовое информирование о профессиях и их особенностях, могут оказаться недостаточно эффективными при работе с этой группой. Установлено, что среди подростков-участников исследования почти треть (~33%) обладает характеристиками профессиональной идентичности, которую авторы подхода описывают как сформированную. В образовательной активности это проявляется в виде их стремления узнать больше о профессии, уточнить специальные детали, а особенно — сместить внимание в сторону выбора вуза и программы обучения, а не собственно выбора профессии. Это совершенно иной уровень потребностей, для которого базовое информирование — давно пройденный этап, и здесь необходима точная настройка дальнейшей образовательной траектории, выполненная профессионалом.

Наиболее любопытным является то, что подавляющее большинство подростков, которые приняли участие в исследовании, имеют профессиональную идентичность, названную авторами подхода «мораторий». Приведенное ими описание в целом согласуется с результатами, полученными с помощью других методик. Подростки в фазе моратория профессиональной идентичности обладают достаточной, иногда — избыточной информацией, необходимой для принятия решения, но не принимают его. Чаще всего это связано с оценкой и сравнением нескольких вариантов профессионального будущего. Если в случае сформированной идентичности основной вопрос подростка: «Где мне лучше этому научиться?», то в случае моратория — «Как мне понять, чему именно я хочу научиться?».

В то же время подростки находятся в пространстве возможностей мегаполиса, где перечень событий, позволяющих через профессиональную пробу, проживание ролевого опыта или даже базовое информирование уточнить свой профессиональный выбор, достаточно широк. Индивидуальные и групповые интервью показали, что факт неиспользования этих возможностей объясняется подростками не через особенности моратория, а через приоритеты и ценности: подготовка к ЕГЭ оценивается ими (и/или их родителями) как более приоритетное направление активности. Несмотря на то что явным ограничением указанного исследования является привлечение участников только из одной образовательной организации, на наш взгляд, указанная проблема масштабируема хотя бы по опыту общения с коллегами — практиками из других организаций.

Вышеописанные трудности закономерно приводят к появлению подростков, которые приступают к выходу из состояния моратория профессиональной идентичности только в апреле выпускного класса. На наш взгляд, существенной части из них недо-

статочно трех месяцев для принятия осознанного решения, а социальное давление не позволяет им взять дополнительный год перед поступлением в вуз. Все это приводит в будущем к меньшей удовлетворенности обучением, осваиваемой профессией, низким образовательным результатам и связанным с этим социальным и социально-психологическим рискам.

В такой ситуации введение в образовательную программу курсов, направленных на профессиональное самоопределение, видится рациональным и перспективным решением. Однако психологи-практики, работающие с подростками, должны сконцентрировать свои усилия не только на профориентационной работе с самими обучающимися, но и на вовлечении их родителей в процессы активации механизмов самоопределения. Речь не идет о том, что подготовка к ЕГЭ не является ценностью, а о том, что сверхценность подготовки к сдаче экзаменов ставит под вопрос сам смысл их сдачи: если все было ради ЕГЭ, то что делать потом? Эти риски наследует система высшего образования, которая сталкивается с необходимостью ориентировать внутри профессии индивида, который в ней на самом деле не заинтересован.

Над одним из вариантов решения этой проблемы с помощью специальных курсов и работают авторы настоящего исследования. В краткосрочной перспективе нами были получены первые положительные результаты, однако о долгосрочных результатах и их устойчивости еще предстоит узнать. Совершенно очевидно несколько фактов: подход к профориентации должен быть гибким (учитывать актуальные интересы подростка), содержащим как базовое информирование, так и ролевые пробы (нескольких профессий), а главное — проводиться при участии психолога-профессионала, выступающего в качестве консультанта или наставника. Также видится целесообразным использование доказательного подхода в части мониторинга ключевых личностных и социально-психологических характеристик, учет результатов которого позволит профессионалам не только оценивать эффективность воздействия, но и настраивать его особенности с учетом интересов конкретного подростка.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ФАКТОРЫ АДАПТАЦИИ ДЕТЕЙ С ТРАВМАТИЧЕСКИМ ОПЫТОМ В УСЛОВИЯХ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-СПОРТИВНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Т.С. Бузина, Н.А. Яцун

Московский государственный медико-стоматологический университет
им. А.И. Евдокимова,
г. Москва, Россия

В статье описывается понятие «посттравматическое стрессовое расстройство», а также влияние фактора травматизации детей в условиях профессиональной спортивной деятельности. Исследуется влияние травматического опыта на мотивационный и личностный компонент спортсмена.

Ключевые слова: посттравматическое стрессовое расстройство, психическое здоровье, травматический опыт, вынужденная миграция детей.

На сегодняшний день вопрос о детях с травматическим опытом очень острый. За последние несколько лет огромное количество детей было вынуждено сменить место проживания, причиной которого стали не самые благоприятные события в их жизни. Каждый из них старается найти свое место в мире, и многие факторы влияют на их выбор. Нами проведено исследование группы детей, которые не просто переселились, пострадали от последствий острой травмы или посттравматического стрессового расстройства, но и имеют огромное желание двигаться за своей мечтой, выкладываясь на тренировках каждый день. Они борются не только за свою жизнь, но и за свои мечты, которые они хотят воплотить в реальность.

Посттравматическое стрессовое расстройство — непсихотическая отсроченная реакция на травматический стресс (природные и техногенные катастрофы, боевые действия, пытки, изнасилования и др.), практически вызывающая психические нарушения у человека (Психотерапия, 2022).

За последние несколько лет количество случаев посттравматического стрессового расстройства неуклонно растет (Казенная, 2020). Жизненные обстоятельства, в которых находится подросток, не самые простые: сильнейший стресс во время учебы, бытовые проблемы, а также катастрофы, которые в последнее время только участились, — все эти факторы влияют на состояние психического здоровья подростка. Количество обращений от педагогов и психологов из-за проблемы посттравматического стрессового расстройства увеличивается. В настоящее время необходимо понять не только важность диагностики данного расстройства, но и то, как именно необходимо вести программы психологического консультирования, социально-психологической помощи и психотерапевтическую деятельность, связанную с последствиями от острого травмирующего события.

Воздействие войны, проживание в зонах конфликтов, бегство и вынужденная миграция могут создавать или увеличивать риск широких последствий прямых и косвенных рисков для физического и психического здоровья, в большей степени для детей и лиц, осуществляющих уход за ними, и лишают детей возможностей для развития и основных ресурсов. Насилие в отношении детей и их семей, а также недостаточное медицинское обслуживание, недоедание, инфекционные заболевания и страдания, причиняемые их семьям, влияют на здоровье детей. Что касается здоровья матери и ребенка, исследования показывают тенденцию к ухудшению исходов, связанных с беременностью, таких как более высокий уровень преждевременных родов среди матерей-беженцев, более высокий уровень мертворождений, детей с низким весом при рождении, а также увеличение пренатальной и послеродовой смертности (Bürgin, Anagnostopoulos, 2022). Бегство и вынужденная миграция являются еще одним фактором риска для психического здоровья детей, особенно для несопровождаемых несовершеннолетних, разлученных со своими родителями. Помимо последствий для физического и психического здоровья, вооруженные конфликты влекут за собой высокие общие издержки, поскольку условия предоставления основных социальных услуг ухудшаются, существующее общественное разделение увеличивается, местная экономика рушится, школьное обучение нарушается, а возможности получения образования сокращаются. Проблема психологического благополучия детей в современных условиях крайне актуальна. Помимо детей, непосредственно пострадавших от войны, поскольку СМИ переносят войну в каждый семейный дом, то на детей по всей России также может быть косвенно оказано воздействие на психику.

Дети, подвергшиеся воздействию войны и бегства, проявляют разнообразие возможных дистресс-реакций, например, специфические страхи, зависимое поведение, продолжительный плач, отсутствие интереса к окружающей среде и психосоматические симптомы, а также агрессивное поведение. Это также может повлиять на детскую игру, например, появлением болезненных тем, ограничением в фантазийных играх и социальной замкнутостью. Необходимо понимать, что имеет значение не просто «объективная» природа конкретного опыта, но и то, как каждый ребенок субъективно воспринимает, оценивает и интерпретирует этот опыт. Таким образом, могут существовать огромные различия в стрессовых реакциях детей на то, что со стороны может показаться сходными переживаниями. Кроме того, важно учитывать, что дети по-разному реагируют на стресс, связанный с воздействием насилия, в зависимости от уровня их развития, и что необходимо понимать такие стрессовые реакции в контексте их социально-эмоционального и когнитивного развития (Le Roux, Cobham, 2022). Стрессовые реакции детей включают в себя широкий спектр потенциальных эмоциональных и поведенческих реакций на различные тревожные переживания, которые зависят не только от объективной природы переживания, но и от субъективного восприятия ребенком.

Одним из факторов травматизации является разлука с родителями. Во время катастроф, которые затрагивают сразу несколько регионов, очень часто детей стараются перевезти из территорий, где последствия от чрезвычайных ситуаций максимально сильные. Разлука, без исключений, негативно влияет на психическое здоровье детей. Однако даже в таких условиях есть возможность создать для детей благоприятные условия, в которых они смогут реализовать себя в этой жизни (Maercker et al., 2022).

Подобные условия еще полтора года назад создала у себя «Академия футбола Крыма», которая привезла к себе 30 детей из Донецкой спортивной академии и предоставила условия для проживания и развития своих спортивных навыков. На протя-

жении первого года дети сталкивались с огромным количеством трудностей, однако в настоящее время можно сказать о полной адаптации детей в условиях спокойствия и стабильности.

Несмотря на это нами было проведено исследование, целью которого стало изучение особенности адаптации детей-спортсменов, переживших травматический опыт в своей жизни. Каждый из этих детей был очевидцем, а иногда и участником, разнообразных ситуаций, которые отразились на хрупкой детской психике не самым лучшим образом. Эти дети пребывали в Донецке с 2014 года, пытались там развивать в себе как личностные, так и спортивные качества.

Методы исследования: Миссисипская шкала для оценки посттравматических реакций; симптоматический опросник SCL-90-r; тест-опросник А. Мехрабиана, направленный на измерение мотивации достижения (модификация М.Ш. Магомед-Эминова); методика диагностики уровня субъективного ощущения одиночества Д. Рассела и М. Фергюсона; методика изучения уровня стремления у спортсменов к достижению высоких спортивных результатов (Бабушкин, Назаренко, 2010).

Краткая характеристика выборки. В исследовании приняли участие 30 человек в возрасте от 15 до 17 лет с травмирующим опытом, связанным с боевыми действиями, а также проходящих обучение в образовательной организации, основным направлением которой является развитие спортивной одаренности. Средний возраст по выборке составил $16,1 \pm 0,54$ лет; все участники были мужского пола. Условием для включения в выборку было отсутствие соматических заболеваний в остром периоде, хронических соматических заболеваний, несущих угрозу жизни, хронических соматических заболеваний в остром периоде.

По результатам исследования, на основании данных, полученных при проведении Миссисипской шкалы для оценки посттравматических реакций, можно заключить, что у 30% детей наблюдаются выраженные признаки нарушения адаптации, основные проявления данной дезадаптации — соматизация, возникающая от чувства дисфункционирующего организма, депрессивность, тревожность, враждебность, фобии. Все это возникает на фоне одиночества, которое дети испытывают из-за разлуки с родителями. Переживание одиночества в условиях жестких спортивных тренировок — фактор, который оказывает положительное влияние на мотивационный компонент спортивных достижений и, как следствие, на усердность во время тренировок.

Исследование корреляционных связей между показателями уровня травматизации, симптоматики травматизации, ощущения одиночества, мотивации достижений и уровня стремлений позволило получить следующие значимые ($p < 0,05$) результаты, а именно высокие корреляционные значения между показателями:

- тяжести посттравматических реакций и ощущением одиночества ($p = 0,001$),
- тяжести посттравматических реакций и соматическими проявлениями травматизации ($p = 0,001$),
- тяжести посттравматических реакций и тревожностью ($p = 0,043$),
- субъективного ощущения одиночества и соматизацией ($p = 0,011$),
- субъективного ощущения одиночества и тревожностью ($p = 0,026$),
- субъективного ощущения одиночества и фобиями ($p = 0,4$).

В заключение хотелось бы сказать, что проведенное исследование — только начало большого пути, в котором предстоит изучить данную проблему более подробно. В ближайшее время в Академию футбола Крыма приедут еще больше детей с новых территорий России, с которыми только предстоит огромная и кропотливая работа по адаптации и помощи в реализации их спортивных достижений.

Литература

Психотерапия: учебник / под ред. А.В. Васильевой, Т.А. Караваевой, Н.Г. Незнанова. М.: ГЭОТАР-Медиа, 2022.

Казенная Е.В. Современные зарубежные исследования посттравматического стрессового расстройства и его лечения эффективными психотерапевтическими методами у взрослых [Электронный ресурс] // Современная зарубежная психология. 2020. Т. 9. № 4. С. 110–119. <https://doi.org/10.17759/jmfp.2020090410>.

Bürgin D. et al. Impact of war and forced displacement on children’s mental health-multilevel, needs-oriented, and trauma-informed approaches // European Child & Adolescent Psychiatry. 2022. Vol. 31 (6). P. 845–853. <https://doi.org/10.1007/s00787-022-01974-z>.

Le Roux I.H., Cobham V.E. Psychological interventions for children experiencing PTSD after exposure to a natural disaster: A scoping review // Clinical Child and Family Psychology Review. 2022. Vol. 25 (2). P. 249–282. <https://doi.org/10.1007/s10567-021-00373-1>.

Maercker A., Cloitre M., Bachem R. et al. Complex post-traumatic stress disorder // Lancet. 2022. Vol. 400 (10345). P. 60–72. [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(22\)00821-2](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(22)00821-2).

ОТНОШЕНИЯ С МАТЕРЬЮ У ДЕВУШЕК 16–18 ЛЕТ, НЕУДОВЛЕТВОРЕННЫХ СОБСТВЕННЫМ ТЕЛОМ

М.В. Булыгина, С.Г. Григорян

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

Статья посвящена изучению представлений об отношениях с матерью у девушек-подростков, неудовлетворенных собственным телом. В исследовании приняли участие 63 девушки 16–18 лет. Получены данные о том, что девушки, неудовлетворенные своим телом, чаще указывают на проблемы в отношениях с матерями: частые конфликты, отсутствие доверия и тепла, авторитарную материнскую позицию.

Ключевые слова: удовлетворенность образом своего тела, детско-материнские отношения, девушки-подростки.

Проблема внешности, отношение к собственному телу — одна из актуальных тем подросткового возраста, особенно среди девушек. Отношение к собственной внешности, удовлетворенность собственным телом являются важными аспектами самосознания подростков, именно в это время внешность рассматривается подростком как своеобразная «визитная карточка». Гормональные и физические изменения, происходящие в период пубертата, меняют облик. На запрос девушек о способах улучшения внешности откликаются различные интернет-сообщества и форумы, транслирующие образ идеального тела. Недовольство собственным телом, убежденность в том, что внешность далека от идеала, сформированного под воздействием тех или иных социальных установок, может привести к отгороженности, одиночеству, а также к депрессии и расстройствам пищевого поведения (Ерохина, Филиппова, 2019; Иванов, Хохрина, 2019). Одним из факторов, определяющих удовлетворенность собственным телом, являются отношения с матерью. Отсутствие безусловной материнской любви, эмоциональной поддержки и приятия, делают подростка более уязвимым: сомневающимся в себе, своих возможностях и привлекательности для других (Ерохина, Филиппова, 2019; Пирогова, 2022).

Цель исследования — выявить представления об отношениях с матерью у девушек, неудовлетворенных собственным телом.

Выборка. 63 девушки 16–18 лет ($M = 17,2$; $SD = 0,81$), учащиеся старших классов г. Москвы.

Методики. «Опросник образа собственного тела» (ООСТ) (О.А. Скугаревский, С.В. Сивуха); «Подростки о родителях» (ПОР) (Е. Шафер, в адаптации Л.И. Вассермана, И.А. Горьковой, Е.Е. Ромициной); сочинение «Я и мама»; сочинение «Моя внешность».

Полученные данные были обработаны методами математической статистики с применением U-критерия Манна-Уитни, выявлена связь между уровнем удовлетворенности девушек-подростков собственным телом и их представлением о матери. Матери в восприятии девушек, неудовлетворенных собственным телом, выглядят как

директивные, непоследовательные, критикующие; матери в восприятии девушек, удовлетворенных собственным телом, являются эмоционально близкими, принимающими, в меру строгими.

Выявлена связь между удовлетворенностью собственным телом и самоописанием: девушки, неудовлетворенные собственным телом, чаще используют негативные характеристики при описании своей внешности; девушки, удовлетворенные собственным телом, чаще при описании себя используют позитивные характеристики как в отношении собственной внешности, так и личности в целом.

Девушки, испытывающие враждебность со стороны матери, чаще в описании себя используют негативные характеристики. При этом если просто упоминание о негативных отношениях с матерью часто вызывает у девушки желание измениться, то враждебность матери выступает как фактор, блокирующий эту потребность.

Литература

Ерохина Е.А., Филиппова Е.В. Образ тела и отношение к своему телу у подростков: семейные и социокультурные факторы влияния (по материалам зарубежных исследований) // Современная зарубежная психология. 2019. Т. 8. № 4. С. 57–68.

Иванов Д.В., Хохрина А.А. Образ тела у подростков с нарушениями пищевого поведения // Вестник университета. 2019. № 6. С. 198–204.

Пирогова О.Д. Удовлетворенность образом тела и межличностные отношения у старших подростков // Мир науки. Педагогика и психология. 2022. Т. 10. № 2. С. 1–13.

О РЕАЛИЗАЦИИ ПРОЕКТА «ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ БЕЗОПАСНОСТЬ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ» В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЯХ БЕЛГОРОДСКОЙ ОБЛАСТИ

Е.А. Викторова, К.Г. Лобынцева

ОГБУ «Белгородский региональный центр психолого-медико-социального сопровождения»,
г. Белгород, Россия

Статья посвящена результатам реализации проекта «Психологическая безопасность образовательной среды» в образовательных организациях Белгородской области. Описан опыт реализации проектного подхода в системе мероприятий психолого-педагогического сопровождения, направленных на формирование среды, обеспечивающей состояние психологической безопасности субъектов образовательного процесса.

Ключевые слова: образовательная среда, образовательные организации, психологическая безопасность, психолого-педагогическое сопровождение, профилактика, родители, педагоги, обучающиеся.

Согласно Указу Президента РФ «О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 года», одним из значимых результатов перехода к инновационному социально-ориентированному типу экономического развития является развитие образования, ориентированного на формирование творческой социально ответственной личности. Это возможно только в условиях такой образовательной среды, которая отвечает критериям безопасности для физического и психического здоровья и благополучия субъектов образовательного процесса.

Развитие и формирование качеств личности, в которых нуждается современное общество, внедрение инновационных технологий в систему обучения, ускорение процессов информатизации — все это является ощутимой нагрузкой прежде всего для детей и подростков. В связи с чем отсутствие должного уровня качественных характеристик образовательной среды, в том числе и уровня ее безопасности, может вызвать большие затруднения в достижении требуемого результата.

Категория «психологическая безопасность» имеет интегративный характер, поэтому рассматривается как процесс (психологическая безопасность создается каждый раз заново при встрече участников социальной среды; в нашем случае образовательной); как состояние, обеспечивающее базовую защищенность личности и общества; как свойство личности, характеризующее ее защищенность от деструктивных воздействий и внутренний ресурс противостояния воздействиям» (Суворова, 2017). Поэтому обеспечение безопасности образовательной среды является не только важнейшей за-

дачей в организации деятельности образовательных учреждений, но и условием, позволяющим реализовать все те задачи, которые ставит перед системой образования общество и государство (Габер и др., 2018; Семенова, Семенова, 2018; Психологическое сопровождение..., 2015).

В связи с этим в рамках портфеля проектов «Развитие психолого-педагогической службы региона» региональной Стратегии развития отрасли образования Белгородской области «Доброжелательная школа» специалистами ОГБУ «Белгородский региональный центр психолого-медико-социального сопровождения» был инициирован и реализован проект «Психологическая безопасность образовательной среды», целью которого стало к декабрю 2021 года обеспечить охват не менее 200 000 воспитанников/обучающихся комплексом мероприятий системы профилактики нарушения психологической безопасности образовательной среды в 90% образовательных организаций региона.

Всего в реализации проекта приняли участие 94% образовательных организаций региона.

С целью определения рисков (зон повышенного внимания) в системе обеспечения психологической безопасности образовательных организаций в отношении участников образовательного пространства был разработан «диагностический минимум» для изучения характеристик психологической безопасности образовательной среды. Диагностическими критериями стали следующие характеристики психологической безопасности: удовлетворенность средой взаимодействия, ощущение комфортности, эмоционального благополучия во взаимоотношениях участников образовательного процесса друг с другом.

Результаты первичной процедуры позволили выявить актуальные проблемы в обеспечении психологической безопасности образовательного пространства на административном уровне, имеющиеся расхождения в оценке параметров психологической безопасности руководителями и другими участниками образовательного процесса (недостаточная представленность нормативно-правовой составляющей, регламентирующей психологическую безопасность в образовательной среде, дефицит Служб примирения (медиации) в структуре образовательных организаций, эпизодичность и недостаточная системность деятельности по выявлению, сопровождению и профилактике неблагоприятных проявлений с точки зрения психологической безопасности в родительской среде, наличие необходимости критического переосмысления руководителями образовательных организаций актуальности проблематики психологической безопасности при реализации учебно-воспитательного процесса, планировании мероприятий по повышению психолого-педагогической компетентности участников образовательного процесса).

Изучение состояния психологической безопасности образовательной среды также осуществлялось с помощью социологических опросов для участников образовательных отношений (2 054 педагогов, 10 421 родителя, 4 720 обучающихся 7–11-х классов).

Критериями психологически безопасной среды в рамках реализуемого проекта является свобода от всех видов насилия, качество межличностных отношений, психологический комфорт, в том числе и в информационном пространстве. Поэтому в рамках разработки и внедрения модели деятельности психолого-педагогической службы образовательных организаций были созданы и прошли апробацию в образовательных организациях региона программы позитивной информационной коммуникации для обучающихся 5–9-х классов «FEASYка коннекта», цикл тематических классных часов «Ответственность онлайн-офлайн», «Недели психологической безопасности», единого урока «Обыкновенное чудо».

Оценка эффективности внедрения модели деятельности психолого-педагогической службы образовательных организаций по обеспечению психологической безопасности образовательной среды в дошкольных и общеобразовательных организациях Белгородской области осуществлялась посредством проведения двух срезов мониторинга психологической безопасности образовательной среды региона среди педагогов, родителей и обучающихся общеобразовательных организаций и педагогических работников и родителей дошкольных образовательных организаций в 2020 и 2021 годах. Основу мониторинга составила методика «Психологическая безопасность образовательной среды школы» (Баева, 2020).

Результаты мониторинга позволили не только зафиксировать и осуществить констатацию состояния важнейших параметров психологической безопасности образовательной среды, проследить динамику результативности внедренной в ходе проекта системы мероприятий по обеспечению психологической безопасности образовательной среды, но и выявить «отправные точки» развития психологических ресурсов педагогов, родителей (законных представителей) и обучающихся с целью их оптимизации. Так, внедрение продуктов проекта и реализация комплекса его структурных мероприятий способствовало усилению тенденции к усовершенствованию образовательного и профессионального уровня педагогического состава, развитию социальных компетенций воспитанников, школьников и их родителей; расширению круга участников образовательного процесса, воспринимающих пространство образовательной организации, прежде всего, как места субъект-субъектных отношений, в которых определяющим является взаимное уважение, принятие, разделяющих мнение о привлекательности, психологической комфортности этого пространства; оптимизации параметров восприятия собственной защищенности представителей детских коллективов, педагогов и родительского сообщества от различных видов насилия в образовательной организации.

Таким образом, реализацию проекта «Психологическая безопасность образовательной среды» можно рассматривать как значимый вклад в расширение возможностей психолого-педагогического сопровождения в образовательных организациях Белгородской области. Мероприятия проекта подтвердили свою практическую значимость и эффективность, так как отличаются комплексностью и охватывают все субъекты образовательного процесса, формируют референтную значимость среды и обеспечивают психологическое благополучие включенных в нее участников, строятся на принципах интерактивного социально-психологического обучения, включают обучение жизненно важным компетенциям психологически безопасного взаимодействия.

Литература

Баева И. А. Психологическая безопасность образовательной среды: как ее создать и измерить // Экопсихологические исследования-6: экология детства и психология устойчивого развития. 2020. № 6. С. 280–284.

Габер И.В., Зарецкий В.В., Артамонова Е.Г., Ефимова О.И., Калинина Н.В. Обеспечение психологической безопасности образовательной среды. Методические рекомендации для руководителей общеобразовательных организаций. М.: ФГБНУ «Центр защиты прав и интересов детей», 2018.

Психологическое сопровождение безопасности образовательной среды школы в условиях внедрения новых образовательных и профессиональных стандартов // Сб. научных статей Всерос. заочной науч. интернет-конф. / под ред. И.А. Баевой, Л.А. Гая-

зовой, О.В. Вихристюк, В.В. Коврова. М.: Московский городской психолого-педагогический университет, 2015.

Семенова Е.А., Семенова Н.Н. Проблема психологической безопасности образовательного пространства // Современное педагогическое образование. 2018. № 4. С. 24–28.

Суворова Г.М. Психологические основы безопасности: учебник и практикум для академического бакалавриата. 2-е изд., испр. и доп. М.: Юрайт, 2017.

ОСОБЕННОСТИ Я-КОНЦЕПЦИИ ПОДРОСТКОВ В ВОЗРАСТЕ ОТ 10–11 ДО 13–14 ЛЕТ

Ю.Н. Владимирова

ГБОУ Школа № 1234, ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет»,
г. Москва, Россия

Представлены результаты исследования в развитии Я-концепции у подростков. Анализируются содержательные характеристики. Цель исследования — выявление переходов в развитии Я-концепции в подростковом возрасте. Исследование проведено в 2015/2016 учебном году, в исследовании приняли участие 160 подростков (10–14 лет), учащиеся 4–8-х классов.

Ключевые слова: Я-концепция, подростковый возраст, переживание потребности самопознания, компоненты Я-концепции.

В психологической литературе описаны существенные особенности Я-концепции подростков и характерные для них поведенческие проявления. Установлено, что у подростков наблюдается значительный интерес к общению со сверстниками (Л.С. Выготский, Д.Б. Эльконин, Т.А. Драгунова, Д.И. Фельдштейн, И.С. Кон). Впервые именно в подростковом возрасте возникает устойчивый интерес к собственной внутренней жизни, интенсивно развиваются способности самопознания и делаются определенные попытки самовоспитания и сознательного строительства собственной личности (Л.И. Божович, А.Н. Леонтьев, Э. Эриксон, И.С. Кон, А.М. Прихожан, И.В. Дубровина). Психологическим аспектам становления личности подростка посвящено множество работ. В этом возрасте формируется интеллектуальный аппарат, что делает возможным осмысленное конструирование своего собственного мировоззрения, индивидуальной системы ценностей и Я-концепции. В психологической литературе принято считать, что «образ Я» в подростковом возрасте нестабилен, менее позитивен по сравнению с младшим школьным возрастом, пик этих изменений приходится примерно на 12–13 лет (Кон, 1984). Именно в этот период начинается интеграция и осмысление всей информации, относящейся к «Я». И только к юношескому возрасту Я-концепция становится более устойчивой, но претерпевает определенные изменения, обусловленные целым рядом причин. Одна из них — это развитие когнитивных и интеллектуальных возможностей, что приводит к усложнению и дифференциации Я-концепции, в частности, к появлению способности различать реальные и гипотетические возможности (Бернс, 1986).

Актуальность темы исследования определяется значением Я-концепции как личностного образования, которое структурируется в подростковом возрасте и оказывает влияние на психическое развитие подростка, его поступки, взаимоотношения со взрослыми и сверстниками. В психологии общепризнано, что Я-концепция представляет собой очень сложное психическое образование, которое имеет уровневое строение. Возрастные изменения компонентов Я-концепции: когнитивный, эмоцио-

нально-ценностный, поведенческий в их взаимосвязи, практически не изучены. Содержательные характеристики компонентов Я-концепции в подростковом возрасте нуждаются в дальнейшем исследовании и анализе.

Общая гипотеза исследования. Все компоненты Я-концепции (когнитивный, эмоционально-ценностный, поведенческий) на протяжении подросткового возраста претерпевают изменения, но это происходит неравномерно и неодновременно у подростков 10–14 лет.

Частные гипотезы исследования

1. На протяжении подросткового возраста (10–14 лет) меняются самооценки по разным параметрам всех трех компонентов Я-концепции.

2. Первый переход в развитии Я-концепции происходит в младшем подростковом возрасте (10–12 лет) и характеризуется восприимчивостью к меняющейся социальной ситуации развития, появлением новых требований и ожиданий по отношению к самим себе, к внешней организации школьной жизни, открытостью к взаимодействию с окружающими, интересом к результатам психологического обследования. Ожидаемые изменения могут происходить в эмоционально-ценностном и когнитивном компонентах.

3. Второй переход в развитии Я-концепции (12–14 лет) характеризуется расширением представлений подростков о себе, защите своего внутреннего мира, большей чувствительностью к критике (мнимая открытость и ранимое, защитное описание себя). Изменения можно ожидать во всех компонентах Я-концепции.

4. Наряду с высоким отношением к саморазвитию подросток в возрастном интервале 10–14 лет испытывает трудности в реализации готовности к саморазвитию.

Методы и методики исследования

1. Включенное наблюдение в качестве школьного психолога.

2. Констатирующий эксперимент на основе метода срезов с использованием следующих методик: 1) самоописание по методике «Кто Я?» (М. Кун, Т. Мак-Партланд) — 20 суждений; 2) «Шкала Я-концепции для детей» (Е. Пирс, Д. Харрис в адаптации А.М. Прихожан); 3) «Оцени себя» (Р. Корсии); 4) «Готовность к саморазвитию» (А.М. Прихожан).

Исследование проведено в 2015/2016 учебном году, в нем приняли участие 160 подростков (10–14 лет), учащиеся 4–8-х классов. Среди них: по 32 человека 10 лет, 11 лет, 12 лет, 13 лет, 14 лет.

Анализ результатов

1. Анализ пяти возрастных групп подростков 10–14 лет по всем 25 параметрам трех компонентов Я-концепции: (когнитивного, эмоционально-ценностного (парциальная и общая самооценка), поведенческого) позволил выявить неравномерность развития Я-концепции у подростков.

2. Были выявлены и содержательно описаны высокий, средний и низкий уровни развития компонентов Я-концепции во всех возрастных группах.

3. Характеристика выборки по представленности в каждом возрасте компонентов Я-концепции показала следующее.

По когнитивному компоненту выявлено, что в 10–14 лет высокий уровень мало выражен, что свидетельствует о низкой готовности к самопрезентации. Только 48% подростков демонстрируют способность описывать себя положительно и давать себе позитивные и личные самоописания, 47% подростков всей выборки, испытывают трудности в самопрезентации. Следовательно, большинство 10–14-летних можно отнести к среднему (48%) и низкому (47%) уровням. Отличительным является только то, что подростки в 10 лет не готовы много и разнообразно описывать себя, но это могут делать подростки в 11–14 лет. Качественный анализ самоописаний показал, что в каждой возрастной группе есть подростки всех трех уровней развития когнитивного компонента Я-концепции и значимых различий нет.

По эмоционально-ценностному компоненту выявлено, что большинству подростков 10–14 лет (51%) свойственен высокий адаптивный уровень развития Я-концепции. По данному компоненту выявлены различия по следующим параметрам: самоотношение, тревожность, удовлетворенность жизнью и внешностью, социальная желательность. По параметрам данного компонента только подростки 11 лет отличаются от подростков других возрастов. Им свойственны низкая тревожность, удовлетворенность внешностью и жизненной ситуацией, высокое самоотношение.

По поведенческому компоненту почти вся выборка поделилась на две группы с высоким и средним уровнями готовности к развитию поведенческого компонента Я-концепции. Выявлены различия по ряду параметров. По поведенческому компоненту статистически можно выделить подростков 10–11 лет, которым не свойственно с интересом относиться к поступкам, действиям и переживаниям, характеризующим человека, который готов к саморазвитию.

4. Выявлены значимые различия между возрастными группами только по 9 параметрам из 25, которые относятся к разным компонентам Я-концепции: самоотношение, тревожность, удовлетворенность жизнью и внешностью, социальная желательность, отношение к саморазвитию, самописание позитивного и негативного характера.

Выводы. Позволяет ли данное исследование ответить на вопрос о переходах в развитии Я-концепции у подростков? Согласно нашей гипотезе, все компоненты Я-концепции (когнитивный, эмоционально-ценностный, поведенческий) на протяжении подросткового возраста претерпевают изменения, которые происходят неравномерно и неодновременно у подростков 10–14 лет. Полученные данные в целом подтверждают эту гипотезу. Выявлены уровни развития основных компонентов Я-концепции — когнитивного, эмоционально-ценностного и поведенческого. На каждом из этих уровней находятся дети от 10 до 14 лет. Это свидетельствует о вариативности развития Я-концепции, что затрудняет выделение четких переходов внутри подросткового возраста.

Могут ли уровни развития компонентов Я-концепции свидетельствовать о переходах? Скорее всего, эти уровни подтверждают изменения в Я-концепции, но переходы практически не заметны из-за вариативности данных. Возможно, о переходах свидетельствует выраженность характеристик компонентов (пики и падения) Я-концепции в некоторых возрастах? Полученные данные доказывают наличие неопределенности, неотчетливости, изменении представления о себе, позволяют характеризовать этот возраст — как время поиска своего «Я», конструирования своего образа.

Может быть, переходы трудно выделить из-за вариативности показателей внутри компонентов Я-концепции? Это предположение оправдывает себя, если учесть, что подростки одновременно хотят быть искренними (и сообщают об этом) и в то же время искажают информацию о себе, которую они сообщают в самопрезентации.

А если учитывать, что «Я-концепция» (предпосылка и следствие социального взаимодействия), которая складывается в общении и деятельности, определяется социальным опытом, тогда и разнообразие вариантов социального общения может определять и вариативность Я-концепции в подростковом возрасте.

Непосредственно противоречия представлений о себе и об окружающих в подростковом возрасте затрудняют выявление переходов в развитии Я-концепции и позволяют еще раз подтвердить вариативность, неравномерность, неоднозначность развития личности в подростковом возрасте и усилить внимание к переходным характеристикам данного возраста, что требует продолжения исследования и/или интерпретации данных.

Литература

Кон И.С. В поисках себя. Личность и ее самосознание. М.: Политиздат, 1984.

Бернс Р. Развитие Я-концепции и воспитание. М.: Прогресс, 1986.

Владимирова Ю.Н. Развитие Я-концепции младшего подростка (11–12 лет) // Психологическая наука и образование. 2007. № 5. Специальный выпуск: Молодые ученые — науке и образованию. С. 127–137.

ЛИЧНОСТНАЯ АВТОНОМИЯ И ПРИВЯЗАННОСТЬ К РОДИТЕЛЯМ В ПОДРОСТКОВОМ ВОЗРАСТЕ

К.Д. Галиахметова

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

В статье рассматриваются результаты исследования взаимосвязи личностной автономии и привязанности к родителям в подростковом возрасте. Получено подтверждение гипотезы о том, что личностная автономия подростков связана с показателями привязанности и особенностями взаимодействия детей с родителями. Показано, что надежная привязанность к родителям положительно коррелирует с эмоциональной автономией; тревожная привязанность к родителям отрицательно коррелирует с эмоциональной автономией; избегающая привязанность к родителям связана с когнитивной автономией и общим уровнем автономии; личностная автономия подростка — с особенностями детско-родительских отношений.

Ключевые слова: личностная автономия, привязанность, взаимоотношения с родителями, подростки, детско-родительские отношения.

В современном обществе подростковый возраст считается периодом интенсивного психологического и социального развития, включая формирование личностной автономии и изменение взаимоотношений с родителями. Этот этап жизни характеризуется стремлением к самостоятельности и независимости от взрослых, одновременно сохраняется связь и привязанность к родительской семье. Актуальность исследования взаимосвязи личностной автономии и привязанности к родителям в подростковом возрасте обусловлена их существенным влиянием на психологическое благополучие и адаптацию молодых людей к современному социуму. Личностная автономия определяется способностью индивида принимать самостоятельные решения и контролировать свою жизнь без прямого влияния родителей или других авторитетных фигур. В то же время привязанность представляет собой эмоциональную связь между ребенком и его родителями, которая может варьироваться по степени близости и безопасности. Связь между этими двумя конструктами представляет собой сложную динамику, которая может варьироваться в зависимости от индивидуальных и семейных факторов.

Целью настоящего исследования стало изучение взаимосвязи личностной автономии и привязанности к родителям в подростковом возрасте. Нами были поставлены следующие задачи:

1. Проверка гипотезы о том, что личностная автономия подростков связана с показателями привязанности и особенностями взаимодействия детей с родителями.
2. Исследование связи структуры личностной автономии с типами привязанности к родителям.

Исследование связи личностной автономии с особенностями детско-родительских отношений

Методы статистической обработки информации содержали описательную статистику (подсчет средних значений), сравнительный анализ групп с помощью Т-критерия Вилкоксона. Для анализа взаимосвязей применяли корреляционный анализ с использованием коэффициента ранговой корреляции Спирмена.

Выборку исследования составили 30 подростков — учащихся 8-х классов средней общеобразовательной школы г. Москвы в возрасте от 13 до 14 лет (57% девочек и 43% мальчиков).

Для эмпирического исследования были подобраны следующие *методики*: опросник на привязанность к родителям для подростков в адаптации М.В. Яремчук, опросник автономии О.А. Карабановой, Н.Н. Поскребышевой, опросник ASQ (переведен и апробирован М.А. Улановым) и опросник «Взаимодействие родитель-ребенок» И.М. Марковской.

По итогам обработки данных мы получили следующие результаты исследования. Анализ данных выраженности личностной автономии по опроснику О.А. Карабановой, Н.Н. Поскребышевой показывает, что у большинства подростков преобладает высокий общий уровень автономии. Подростки инициативны, склонны к принятию самостоятельных решений и реализации целеполагания, планирования и волевой регуляции, могут обозначать и выражать свои чувства, способны действовать без необходимости контроля со стороны родителей, чувствуют себя достаточно уверенно, чтобы справляться с мыслительными задачами и способны регулировать свое поведение исходя из собственных мотивов и решений (О.А. Карабанова, Н.Н. Поскребышева, 2014). В группе подростков преобладают показатели когнитивной и ценностной автономии. В меньшей степени выражен показатель поведенческой и эмоциональной автономии. У незначительного числа подростков преобладает низкий уровень автономии.

Анализ данных выраженности типов привязанности у подростков к родителям по опроснику М.В. Яремчук показывает, что в группе подростков преобладает надежный тип привязанности к матери. В меньшей степени выражена избегающая привязанность к матери. По отношению к отцу выявлен также наибольший показатель по типу «надежная привязанность», но он почти равен показателю избегающей привязанности. В меньшей степени выражена тревожно-амбивалентная привязанность к отцу. С одной стороны, подростки, как и по отношению к матери, не склонны испытывать дискомфорт в отношении близости с отцом, они готовы с ним взаимодействовать. Но, с другой стороны, они иногда могут проявлять некоторое безразличие по отношению к отцу (Яремчук, 2005). Проявляется низкий уровень инициативности и ответного поведения в отношении отца.

В группе подростков выявлена статистически значимая положительная корреляция между надежной привязанностью к матери и эмоциональной автономией ($r = 0,52, p \leq 0,05$), отрицательная корреляция между тревожной привязанностью к матери и эмоциональной автономией ($r = -0,40, p \leq 0,05$), между избегающей привязанностью к отцу и когнитивной автономией ($r = 0,46, p \leq 0,05$). Озабоченность отношениями с родителями положительно связана с поведенческой автономией ($r = 0,41, p \leq 0,05$). В целом подросткам свойственна отрицательная связь между потребностью в поддержке и когнитивной автономией ($r = -0,41, p \leq 0,05$), отношениями как второстепенной частью жизни и эмоциональной автономией ($r = -0,55, p \leq 0,05$), общим уровнем автономии и избегающей привязанностью к матери ($r = 0,61; p \leq 0,01$).

Анализ данных по опроснику ASQ в адаптации М.А. Уланова показывает, что в группе подростков преобладают показатели по шкалам «дискомфорт от близости» и «уверенность». В меньшей степени выражены показатели по шкалам «озабоченность отношениями» и «потребность в поддержке». Подростки могут испытывать дискомфорт от близости с родителями, тем не менее они чувствуют себя уверенными в этих отношениях, могут постоять за себя, меньше нуждаются в поддержке. Наименьшие показатели выражены по шкалам «потребность в поддержке» и «отношения как возрастостепенные».

Сравнительный анализ детско-родительских отношений подростков с родителями, согласно опроснику И.М. Марковской, показывает, что в группе подростков по отношению к матери преобладают показатели по шкалам «отвержение-принятие», «отсутствие сотрудничества-сотрудничество», «несогласие-согласие» и «непоследовательность-последовательность». По отношению к отцу преобладают показатели по шкалам «эмоциональная дистанция-близость», «отвержение-принятие», «отсутствие сотрудничества-сотрудничество, несогласие-согласие», «непоследовательность-последовательность» и «авторитетность родителя». В меньшей степени по отношению к отцу преобладают показатели по шкалам «мягкость-строгость» и «согласие-несогласие». По отношению к матери — «мягкость-строгость», «нетребовательность-требовательность» (Марковская, 1999).

В группе подростков выявлена статистически значимая положительная корреляция между особенностями детско-родительских отношений с матерью и автономией, а именно между шкалой «мягкость-строгость» и ценностной автономией ($r = 0,40$, $p \leq 0,05$), шкалой «эмоциональная дистанция-близость» ($r = 0,42$, $p \leq 0,05$), шкалой «непоследовательность-последовательность» и эмоциональной автономией ($r = 0,42$, $p \leq 0,05$). Установлена статистически значимая отрицательная корреляция между шкалой «автономность-контроль» и когнитивной автономией ($r = -0,46$; $p \leq 0,05$), шкалой «авторитетность родителя» ($r = -0,46$, $p \leq 0,05$), шкалой «удовлетворенность отношениями с родителями» и поведенческой автономией ($r = -0,41$, $p \leq 0,05$). В группе подростков выявлена статистически значимая отрицательная корреляция между особенностями детско-родительских отношений с отцом и автономией, а именно между шкалой «автономность-контроль» и поведенческой автономией ($r = -0,43$, $p \leq 0,05$), шкалой «непоследовательность-последовательность», ценностной автономией ($r = -0,41$, $p \leq 0,05$).

Анализ представленных взаимосвязей позволяет сделать следующие выводы.

1. Установлено, что у подростка по отношению к матери выражен надежный тип привязанности, а по отношению к отцу — избегающий тип привязанности. Эти различия статистически значимы.

2. У большинства подростков установлен высокий общий уровень автономии. Средний показатель по группе относится к высокому уровню выраженности. По шкалам автономии выявлено, что у подростков преобладают показатели когнитивной и ценностной автономии.

3. Установлено, что избегающая привязанность к матери (боязнь близости) отрицательно связана с общим уровнем автономии. Надежная привязанность к матери положительно связана с эмоциональной автономией, когда в условиях доверительных и близких отношений подростки становятся более эмоционально независимыми от своих матерей. Тревожная привязанность к матери повышает эмоциональную зависимость от матери.

4. Избегающая привязанность к отцу положительно связана с когнитивной автономией.

5. Потребность в поддержке отрицательно связана с когнитивной автономией, отношение с родителями как второстепенная часть жизни отрицательно связано с эмоциональной автономией, озабоченность отношениями с родителями положительно связана поведенческой автономией.

6. Личностная автономия связана с особенностями детско-родительских отношений и выражается в следующем: мягкость матери в отношении подростка связана с развитием у него ценностной автономии, эмоциональная близость и последовательность — с развитием эмоциональной автономии; контроль матерей в воспитании негативно сказывается на когнитивной автономии, а авторитетность и низкий уровень удовлетворенности отношениями с матерью — на поведенческой автономии; контроль и непоследовательность отцов в воспитании — на поведенческой автономии.

Таким образом, мы получили подтверждение выдвинутой гипотезы о том, что личностная автономия подростков взаимосвязана с показателями привязанности и особенностями взаимодействия детей с родителями. Надежная привязанность к родителям положительно связана с эмоциональной автономией; тревожная привязанность к родителям отрицательно связана с эмоциональной автономией; избегающая привязанность к родителям связана с когнитивной автономией и общим уровнем автономии; личностная автономия подростка связана с особенностями детско-родительских отношений.

Литература

Марковская И.М. Опросник для изучения взаимодействия родителей с детьми // Семейная психология и семейная терапия. 1999. № 2. С. 94–108.

Карабанова О.А., Поскребышева Н.Н. Возрастно-психологический подход в исследовании личностной автономии подростка // Национальный психологический журнал. 2014. № 1. С. 74–85.

Яремчук М.В. Особенности привязанности в детско-родительских отношениях и отношениях любви у старших подростков // Психологическая наука и образование. 2005. № 3. С. 86–92.

КОМПЛЕКСНАЯ ПРОФИЛАКТИЧЕСКАЯ И ПРОФОРИЕНТАЦИОННАЯ ПРОГРАММА РАБОТЫ С ПОДРОСТКАМИ «МОЛОДЕЖНЫЙ ТЕЛЕФОН ДОВЕРИЯ»

Е.К. Гребенюк, Ю.В. Туганова

Общественная организация «Родители против наркотиков» («Прозрение»),
г. Северск, Россия

В статье обсуждается работа с подростками с помощью молодежного телефона доверия. Подростки, как никто другой, нуждаются в психологической поддержке. В силу своего возраста вероятнее всего, что такую помощь они смогут принять именно от своих сверстников, а не от других взрослых людей. Поэтому обученные навыкам поддержки в кризисных ситуациях молодые люди — ресурс, способный помочь подростку в принятии правильного решения, уберечь от деструктивного поведения.

Ключевые слова: подросток, волонтерство, наставничество, поддержка, тренинг, обучение, молодежный телефон доверия.

Общественная организация «Родители против наркотиков» («Прозрение») ЗАТО Северск Томской области с 2010 года является активным участником муниципальных социальных, антинаркотических событий, профилактических и обучающих мероприятий для учащихся, родителей, педагогов образовательных организаций города. Проекты общественной организации позволяют улучшать психологическую ситуацию в молодежной и подростковой среде, развивают волонтерское движение, наставничество и ориентацию молодых людей на здоровый образ жизни (Детский телефон доверия, 2011а; 2011б; Мы можем это сделать, 2001).

На протяжении нескольких лет (с 2017 года) по инициативе организации «Родители против наркотиков» в городе работает «Молодежный телефон доверия». Деятельность проекта направлена на создание молодежной социально-психологической службы взаимопомощи посредством организации непрерывного цикла учебно-практического модуля, который реализуется в течение учебного года; развитие волонтерского движения по привлечению подростков и молодежи к добровольной деятельности по улучшению психологической ситуации в обществе в целом; формирование профессиональных предпочтений у его участников. Проект реализуется при поддержке Фонда президентских грантов и Администрации ЗАТО Северск. Социальными партнерами «Молодежного телефона доверия» являются: Центр занятости ЗАТО Северск, Управление молодежной и семейной политики, физической культуры и спорта Администрации ЗАТО Северск, МАУ ЗАТО Северск «Ресурсный центр образования», АНО Ресурсный центр «Согласие» г. Томск.

В программе «Молодежный телефон доверия» принимают участие старшеклассники школ г. Северска. Еженедельно, в течение учебного года, они участвуют в образо-

вательных семинарах-тренингах по темам психогигиены, психологии общения, личностного развития, профилактики химических и нехимических зависимостей и обучаются элементам социально-психологической поддержки сверстников, основам телефонного консультирования по принципу «равный — равному». Во внеучебное время целевая группа проекта принимает участие в городских и областных мероприятиях, направленных на развитие социальной активности, формирование коммуникативных навыков и профессиональных интересов, профилактику зависимостей.

Хорошей традицией стала организация профилактических встреч ребят с учениками 7–11-х классов г. Северска и г. Томска. Подростки, как никто другой, нуждаются не только в психологической поддержке, но и в психологическом просвещении в вопросах зависимостей. И в силу своего возраста, вероятнее всего, что такую поддержку и информирование они смогут услышать и принять именно от своих сверстников, а не от родителей или других «взрослых» людей. В подростковом возрасте значимыми людьми являются именно сверстники, компании сверстников или молодые люди возрастом немного постарше. Поэтому обученные навыкам поддержки сверстников в кризисных ситуациях молодые люди становятся тем ресурсом, который способен помочь подростку в принятии правильного решения, совершении позитивного жизненного выбора, уберечь от деструктивного, аддиктивного и саморазрушительного поведения (Анн, 2006; Дети и подростки против домашнего насилия, 2012). Встречи в рамках проекта с социальными партнерами «Молодежного телефона доверия» позволяют участникам знакомиться с современными и актуальными методами работы с трудными подростками и особенностями взаимоотношений с молодежью, ведущей асоциальный образ жизни, узнавать о профессиях социального педагога, медиатора, педагога-психолога школы.

После шести месяцев обучения ребята начинают апробацию полученных знаний и навыков в практике оказания профилактической и социально-психологической помощи по принципу «равный — равному». Практика заключается в организации в социальной сети «ВКонтакте» онлайн-консультирования сверстников, обратившихся за психологической поддержкой и помощью, при обязательном сопровождении руководителя и ведущих проекта. После сдачи итогового экзамена по теории и практике психологической взаимопомощи участники проекта проходят 1–3-месячную практику — стажировку на открытом в летнее каникулярное время «Молодежном телефоне доверия» в качестве консультантов.

На протяжении всего периода обучения и практики в проекте принимают участие сверстники-наставники (выпускники проектов общественной организации прошлых лет). Цель наставничества: оказывать социально-психологическое сопровождение членов учебной группы, курируя каждого и его социально-образовательный процесс на семинарах-тренингах и онлайн, в группе проекта, в социальных сетях.

Литература

Анн Л.Ф. Психологический тренинг с подростками. СПб.: Питер, 2006.

Дети и подростки против домашнего насилия. Практическое руководство по проведению занятий по ранней профилактике домашнего насилия для детей и подростков / под ред. М. Пискалевой-Паркер, А. Синельникова. М.: Национальный центр по предотвращению насилия «АННА», 2012.

Детский телефон доверия, работающий под единым общероссийским номером 8 800 200 122. Нормативные и методические материалы: в 3-х т. Т. 2: Для консультанта. М.: Смысл, 2011а.

Там же. Т. 3: Для супервизора. М.: Смысл, 2011б.

Мы можем это сделать. Материалы к проведению профилактики потребления психоактивных веществ у подростков и молодежи / под ред. Ю.И. Прядухина. Северск: Графика, 2001.

СТУДЕНТЫ (СТАРШИЕ ПОДРОСТКИ) С ПОВЕДЕНИЕМ ПРЕДНАМЕРЕННОГО САМОПОВРЕЖДЕНИЯ: КОПИНГ-СТРАТЕГИИ, НЕАДАПТИВНЫЕ ТЕНДЕНЦИИ МЫШЛЕНИЯ И СТЕПЕНЬ АЛЕКСИТИМИИ

С.Н. Ениколопов, А.Г. Ефремов

ФГБНУ «Научный центр психического здоровья» Российской академии
медицинских наук,
г. Москва, Россия

К.Д. Хломов

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

В статье представлено исследование, участники которого заполнили опросники на виды самоповреждений, общую информацию, показатели стилей совладания и характеристик мышления, а также прошли обследование на алекситимию. Были описаны паттерны и методы самоповреждающего поведения и проведено сравнение психометрических показателей между студентами с каким-либо видом аутоагрессивного поведения и без него. Участники с самоповреждениями набрали значительно более высокие баллы по неадаптивным стилям совладания (копинг-стратегиям) и алекситимии (в частности трудностям с определением эмоций). Эти различия особенно были заметны у студентов с повторяющимся и недавним самоповреждением. Неадаптивная направленность мышления и фактор алекситимии оказались наиболее значимыми факторами-предикторами поведения с самоповреждением.

Ключевые слова: несуйцидальное самоповреждающее поведение, алекситимия, негативные эмоции, копинг-стратегии, молодежь.

Постановка проблемы. В настоящее время известно много работ, описывающих несуйцидальное самоповреждающее поведение (НСП, членовредительство), такое как процарапывания, поверхностные надрезы, физическое самобичевание, практикуемые для уменьшения негативного эмоционального возбуждения (Н.Н. Польская, К.В. Чистопольская, Н.В. Зверева, С.О. Кузнецова, Е.Т. Соколова, К.Д. Хломов и др.). Имеющиеся данные по частоте и характеру НСП среди студентов показывают, что в общей сложности их доля колеблется от 17 до 33% в течение жизни, в зависимости от типа НСП, причем более чем один случай НСП преобладают у женщин (Абрамова и др., 2018; Кулешов, 2022). Значительная часть тех, кто применяет НСП, в прошлом подвергалась физическому или эмоциональному насилию (Егиазарян, Ениколопов, Ефремов, 2018). Порезы и царапины были наиболее распространенными формами НСП,

используемыми женщинами, в то время как мужчины чаще всего сообщали о порезах и ожогах. НСП было связано с трудностями в регуляции эмоций. Полученные результаты подчеркивают, что у определенного количества молодых людей такое поведение не прекращается с окончанием подросткового возраста, но может продолжаться у тех, кто так и не развил навыки регуляции эмоций в трудных ситуациях (Кузнецова и др., 2019; Кузнецова и др., 2023).

Теоретическая модель НСП предполагает, что причиняющие себе вред люди имеют тенденцию к избегающему поведению, связанную с импульсивностью, низкой терпимостью к эмоциональному возбуждению и плохими навыками выражения эмоций и управления ими. Предположение о том, что люди, причиняющие себе вред, имеют более низкую толерантность к стрессу, подтверждается исследованиями с использованием показателей физиологического возбуждения и уровня кортизола (Ефремов, 2006). Кроме того, предполагалось, что алекситимия может модерировать связь между жестоким обращением в детстве и последующим членовредительством. Другим модулирующим фактором может быть стойкая и повторяющаяся негативная сосредоточенность на себе.

Цели и задачи. Настоящее исследование преследовало две основные цели: во-первых, получить информацию о методах и моделях НСП, и, во-вторых, изучить возможные связи между НСП и различными когнитивными нарушениями, механизмы которых, как предполагается, поддерживают поведение с преднамеренным самоповреждением. Были выдвинуты гипотезы о том, что учащиеся, сообщившие о любом членовредительстве, наберут более высокие баллы по показателям социального избегания, негативного мышления, эмоционального торможения и алекситимии и более низкие по показателям рационального и отстраненного совладания. Предполагалось также, что эти тенденции будут наиболее заметны у тех, кто сообщает о многочисленных случаях членовредительства и у тех, кто сообщает о самых недавних инцидентах. На данном этапе планирования невозможно предсказать, будут ли обнаружены различия по психометрическим шкалам в зависимости от конкретных способов членовредительства. Еще одна цель исследования состояла в том, чтобы предоставить участникам, в прошлом страдавшим от самоповреждений, возможность анонимно прокомментировать и оценить эффективность работы университетской медико-психологической службы сопровождения учебного процесса и предложить какие-либо свои меры поддержки или альтернативные способы помощи.

Участники. Выборка состояла из студентов разных направлений трех московских вузов, всего приняли участие 617 человек — 475 девушек (77%) и 142 юноши (23%). Из них 400 студентов (65%) изучали психологию, а остальные 217 (35%) — информатику, естественные и социальные науки. Возраст студентов от 17 до 25 лет (средний возраст 23,4 года), каждый студент уже учился в вузе не менее шести месяцев. Студенты психологического направления были мотивированы в участии в исследовании баллами по практическим занятиям, другие студенты были добровольцами, заполнявшими анкету при прохождении плановой диспансеризации.

Методики. Все студенты заполнили три опросника, кроме того, 169 участников (27%, 144 девушек, 25 юношей) заполнили дополнительно Торонтскую шкалу алекситимии.

В исследовании использовались: 1) анкета, в которой указывали пол, возраст, место обучения, опыт преднамеренного самоповреждения в виде порезов, царапин или укусов за кожу, прижиганий, самобичеваний, глотания несъедобных предметов, преднамеренного отравления или передозировки, время начала, в частности, до или после поступления в вуз; 2) шкала на степень угнетающей руминации (постоянные угнетающие негативные мысли) Inhibition-Rumination Scale — I-RS (Roger et al., 2011),

опросник стилей совладания из 41 пункта (Coping Styles Questionnaire — CSQ-3), имеющий три субшкалы стилей совладания — избегание, рациональное совладание и биполярная шкала сосредоточенности на эмоциях/отстраненности; 4) Торонтская шкала алекситимии (Toronto Alexithymia Scale — TAS), включающая три субшкалы: трудности с определением чувств, трудности с описанием чувств и мышление, ориентированное на внешний мир (Taylor et al., 1990).

Результаты

Частота и методы НСП. Из всех участников 166 (27%) респондентов сообщили, что причиняли себе вред когда-либо в своей жизни, 60 участников (9,7% от общей выборки) — уже после поступления в университет; из них 48 участников (31%) — только один раз, еще 31% — о 2–4 инцидентах и 60 участников (38%) — о 5 или более случаях членовредительства. Более высока среди них доля девушек (29%), чем юношей (21%), но различия статистически незначимые. Для студентов, сообщивших о поведении с самоповреждением, наиболее распространенными методами были царапание или покусывание кожи (88,53% от причинивших себе вред), за которыми следовали порезы (76,46%), 31% сказали о передозировке, 14% — о том, что преднамеренно обжигались зажигалкой или зажженной сигаретой, 13% — о проглатывании предметов/самоотравлении и 19% — о других методах, например, самобичевании руками или предметами.

Стиль совладания. Таких стилей со стрессовой ситуацией немного, но они статистически значимо различались у студентов, имевших и не имевших в анамнезе опыт НСП. Выборка дала распределение, близкое к нормальному с минимальным эксцесом при равенстве дисперсий в сравниваемых группах, и был использован *t*-критерий Стьюдента. Как и предполагалось, учащиеся, сообщившие о самоповреждении, набрали значительно более высокие баллы по шкале избегания CSQ-3 ($t = 3,26, df = 590, p < 0,0001$) и значимо ниже по шкале рационального совладания ($t = 4,05, df = 598, p < 0,0001$) по сравнению с теми, кто не сообщал о НСП. Причинившие себе вред показали значимо более низкие баллы по шкале «биполярная отстраненность против эмоционального совладания» ($t = 5,38, df = 567, p < 0,0001$), что указывает на большее внимание к снижению эмоционального возбуждения. Такая динамика оценок по критерию «стили совладания» была особенно заметна у студентов с пятью или более инцидентами и у тех, кто причинял себе вред уже после поступления в университет, по сравнению с остальными студентами.

Навязчивые размышления (руминация) и угнетение эмоционального состояния (методика I-RS). Студенты, сообщившие о любом виде НСП, набрали статистически значимо более высокие баллы как по размышлению ($t = 6,37, df = 549, p < 0,0001$), так и по подавлению эмоций ($t = 2,61, df = 544, p < 0,009$), причем высокие баллы по размышлению были обнаружены у студентов, сообщивших о каждом из трех основных методов самоповреждения (самопорезы, царапины, передозировка).

Алекситимия (методика TAS). Оценка по шкале алекситимии у 169 участников показала, что указавшие на какое-либо самоповреждение набрали значительно более высокие баллы, чем другие учащиеся, по общей шкале алекситимии ($t = 2,54, df = 167, p = 0,012$) и по фактору «трудности с определением чувств» ($t = 3,57, df = 167, p < 0,0001$). У 18 студентов (11% из 169 студентов, заполнивших шкалу алекситимии), которые причиняли себе вред уже после поступления в университет, средний балл составил 59,78, что близко к клиническому порогу для высокой алекситимии (при среднем значении 45,6) (Parker et al., 2003).

Обсуждение

Результаты исследования показывают, что более четверти российских студентов-участников сообщают о причинении себе вреда в прошлом и настоящем времени, и это согласуется с уровнем более ранних исследований (Ениколопов, 2019). Ранее полученные данные о большей распространенности НСП среди женщин не подтвердились, хотя более высокая доля девушек-студенток рассказали о поведении с преднамеренным самоповреждением.

Студенты, которые сообщили о поведении с преднамеренным самоповреждением, больше использовали такие неадаптивные стили совладания, как избегание и концентрация на эмоциях, но стили не проявили себя как независимые предикторы НСП. Более высокий уровень концентрации на негативных размышлениях у молодых людей с НСП оказался значимым для прогнозирования возможного дальнейшего самоповреждения. Авторы (Armeu, Crowther, 2008) предположили, что негативная сосредоточенность на себе может усугублять негативное воздействие у людей с НСП, так как способствует негативному самосознанию и переживанию отвращения. Обнаруженные гендерные различия требуют дальнейшего изучения с участием большего числа мужчин.

Данные из выборки студентов с НСП подтверждают предположения о роли алекситимии в самоповреждающем поведении, так как есть связь между сообщениями о самоповреждении и дефицитом в идентификации эмоций. Баллы по размышлениям и алекситимии в совокупности предсказывают одного из пяти людей с НСП, но требуют проверки на большой выборке. Молодые люди, которым трудно понять свои собственные эмоциональные состояния, менее способны идентифицировать и применять стратегии терпения дистресса или решения основных проблем и, следовательно, использовать самоповреждение для уменьшения аверсивного возбуждения в краткосрочной перспективе (Polk, Liss, 2007).

Литература

Абрамова А.А., Ениколопов С.Н., Ефремов А.Г., Кузнецова С.О. Аутоагрессивное несуицидальное поведение как способ совладания с негативными эмоциями // Клиническая и специальная психология. 2018. Т. 7. № 2. С. 21–40. <https://doi.org/10.17759/crpe.2018070202>.

Егизарян З.А., Ениколопов С.Н., Ефремов А.Г. Самоповреждение у лиц, переживших сексуальное злоупотребление в детском возрасте // Современные проблемы психологии и образования в контексте работы с различными категориями детей и молодежи: сб. материалов II Всерос. с международным участием научно-практич. конф. (26–27 апреля 2018 года, Москва). М.: АНО ВО «Московский информационно-технологический университет — Московский архитектурно-строительный институт», 2018. С. 17–21.

Ефремов А.Г. Системы субъективных значений у лиц юношеского возраста с аутоагрессивными попытками: дисс. ... канд. психол. наук. М.: НЦПЗ РАМН, 2006.

Кузнецова С.О., Абрамова А.А., Ефремов А.Г., Ениколопов С.Н. Исследование особенностей аутоагрессивного поведения у лиц, переживших сексуальное злоупотребление в детском возрасте // Национальный психологический журнал. 2019. Т. 3. № 3 (35). С. 88–100.

Кузнецова С.Ю., Басова А.Я., Залманова С.Л., Хломов К.Д. Образ тела у подростков с суицидальным и несуицидальным самоповреждающим поведением: удовлетворен-

ность собственным телом // Клиническая и специальная психология. 2023. Т. 12. № 2. С. 138–163.

Кулешов А.А., Крылова Е.С., Бебуришвили А.А., Каледа В.Г. Динамика аутоагрессивного поведения в юности в траектории пограничного расстройства личности // Обозрение психиатрии и медицинской психологии имени В.М. Бехтерева. 2022. Т. 56. № 4. С. 77–84.

Armev M.F., Crowther J.H. A comparison of linear versus non-linear models of aversive self-awareness, dissociation, and non-suicidal self-injury among young adults // Journal of Consulting & Clinical Psychology. 2008. Vol. 76 (1). P. 9–14.

Polk E., Liss M. Psychological characteristics of self-injurious behaviour // Personality and Individual Differences. 2007. Vol. 43 (3). P. 567–577.

Roger D., de Scremin L.G., Borril J., Forbes A. Rumination, inhibition and stress: The construction of a new scale for assessing emotional style // Current Psychology. 2011. Vol. 30. P. 234–244. <https://doi.org/10.1007/s12144-011-9117-y>.

Taylor G.J., Bagby R.M., Ryan D.P., Parker J.D. Validation of the alexithymia construct: A measurement-based approach // Canadian Journal of Psychiatry. Revue canadienne de psychiatrie. 1990. Vol. 35 (4). P. 290–297. <https://doi.org/10.1177/070674379003500402>.

Walsh B.W. Treating self-injury: A practical guide. New York: Guilford Press, 2008.

АУТЕНТИЧНОСТЬ И САМООТЧУЖДЕНИЕ В ПРОЦЕССЕ ВЗРОСЛЕНИЯ

В.Г. Ерофеева

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

В исследовании изучали связи между компонентами аутентичности и чертами становящейся взрослости на выборке 339 молодых людей и девушек в возрасте от 18 до 27 лет. Аутентичность оказалась положительно связана с самопознанием и рефлексией, в то время как самоотчуждение — с нестабильностью и дистрессом. В то же время получен неожиданный результат: аутентичная жизнь может восприниматься как стрессовый и переходный период, в котором человек перестает быть сосредоточенным на себе и пробовать новое, что не ассоциируется с самоотчуждением.

Ключевые слова: аутентичность, становящаяся взрослость, самоотчуждение, нестабильность, эксперименты, идентичность, сосредоточенность на себе, ощущение между подростковым возрастом и взрослым.

Аутентичность означает способность быть собой, доверять себе и выстраивать жизненную траекторию в соответствии с собственными целями и ценностями (Nartova-Bochaver, Reznichenko, Maltby, 2021). В современной психологии выделяют три подхода к определению аутентичности как личностной диспозиции — экзистенциальный, субъектный и личностно-ориентированный. В соответствии с экзистенциальным подходом, аутентичность рассматривается как многоаспектный феномен, включающий осознанность, непредвзятое отношение к себе, поведение и отношения с другими людьми (Нартова-Бочавер, Корнеев, Резниченко, 2022). В субъектном подходе аутентичность концептуализируется как единство человека с миром, другими людьми при сохранении чувства собственных границ (Reznichenko, Nartova-Bochaver, Irkhin, 2021). В личностно-ориентированном подходе аутентичность раскрывается в конфликте между первичным опытом человека, его сознанием, реальным общением и поведением, которое утрачивается из-за внешнего влияния, что приводит к самоотчуждению (Nartova-Bochaver, Reznichenko, Maltby, 2021).

Особенно актуальным поиск себя становится в процессе взросления, потому что плотность жизненных событий и личностных переживаний возрастают из-за совершенного выбора, определяющего, как они проживут следующие этапы своей жизни. С одной стороны, взрослеющая молодежь испытывает давление от внешней среды: чтобы успешно социализироваться, они должны соответствовать социальным требованиям. С другой стороны, молодые люди и девушки стремятся находить собственные смыслы и выразить себя. Как найти баланс между этими противоположными тенденциями?

Период жизни от 18 до 29 лет американский психолог Дж.Дж. Арнетт называет становящейся взрослостью, или временем «роли без роли». Основные черты этого этапа — сосредоточенность на себе, поиск идентичности, эксперименты, нестабильность

и ощущение между подростковым возрастом и взрослым (Ерофеева, 2023). Интерес к себе и своей жизни проявляется в виде вопросов о будущем, что создает условия для развития аутентичности. Однако не все становящиеся взрослыми способны развить аутентичность, потому что эксперименты с идентичностью и желание пробовать новое могут приводить к самоотчуждению. В то же время интеграция со своим внутренним Я приводит к развитию аутентичности и отсутствию самоотчуждения (Нартова-Бочавер и др., 2023).

В настоящее время получено недостаточно данных о том, как аутентичность проявляется в процессе взросления, поэтому *цель* исследования состояла в том, чтобы изучить связи компонентов аутентичности и черт становящейся взрослости. Были сформулированы следующие *гипотезы*:

Позитивные аспекты аутентичности (Общий показатель аутентичности, Осознанность, Поведение в соответствии со своими ценностями, Отношения с другими людьми, Непредвзятое к себе отношение, Аутентичная жизнь) положительно связаны с чертами становящейся взрослости, направленными на самопознание и рефлекссию (Поиск идентичности, Сосредоточенность на себе и Эксперименты), и отрицательно с чертами становящейся взрослости, отражающими неопределенность и изменчивость (Нестабильность, Ощущение между подростковым возрастом и взрослым).

Самоотчуждение (Отчуждение, Принятие внешнего влияния) положительно связано с чертами становящейся взрослости, отражающими неопределенность и изменчивость, и отрицательно с чертами, направленными на самопознание и рефлекссию.

Выборку исследования составили 339 (М — 59, Ж — 280) становящихся взрослых от 18 до 27 лет (Mean = 19,55, SD = 1,28), проживающих в городах-миллионниках и получающих или получивших высшее образование. Данные собирали в 2023 году с помощью онлайн-платформы через рекрутинг в социальных сетях. Для измерения аутентичности использовались три шкалы — Московская шкала аутентичности (Reznichenko et al., 2021), Шкала аутентичности Вуда (2008) в адаптации С.К. Нартовой-Бочавер, С.К. Резниченко и J. Maltby (2021), включающая три шкалы — «аутентичная жизнь», «отчуждение», «принятие внешнего влияния»; Опросник аутентичности Керниса-Голдмана (2006) в адаптации С.К. Нартовой-Бочавер, А.А. Корнеева, С.И. Резниченко (2022), включающий четыре шкалы — «осознанность», «непредвзятое к себе отношение», «поведение», «отношения»; Опросник Черты становящейся взрослости в адаптации В.Г. Ерофеевой (2023), включающий пять шкал — «исследование идентичности», «сосредоточенность на себе», «эксперименты», «нестабильность», «ощущение между подростковым возрастом и взрослым». Для оценки связей между параметрами проводился корреляционный анализ.

На первом этапе оценивалась нормальность распределения с помощью значений асимметрии и эксцесса. По всем показателям они не выходили за пределы трех стандартных отклонений от средних значений, что не является существенным отклонением от нормальности. Поэтому на втором этапе связи между показателями оценивались с помощью коэффициента корреляции Пирсона.

Выдвинутые гипотезы подтвердились частично. Позитивные аспекты аутентичности оказались положительно связаны с чертами становящейся взрослости, предполагающими самопознание и рефлекссию (связи общего показателя аутентичности с поиском идентичности $r = 0,13$, $p < 0,05$, экспериментами $r = 0,23$, $p < 0,01$, сосредоточенностью на себе $r = 0,26$, $p < 0,01$, нестабильностью $r = -0,36$, $p < 0,01$; связи отношений с поиском идентичности $r = 0,19$, $p < 0,01$, экспериментами $r = 0,18$, $p < 0,01$, сосредоточенностью на себе $r = 0,12$, $p < 0,05$; связи осознанности с экспериментами

$r = 0,17, p < 0,01$, сосредоточенностью на себе $r = 0,24, p < 0,01$, нестабильностью $r = -0,28, p < 0,01$; связи поведения с экспериментами $r = 0,18, p < 0,01$, сосредоточенностью на себе $r = 0,21, p < 0,01$, нестабильностью $r = -0,26, p < 0,01$; связи непредвзятого к себе отношения с сосредоточенностью на себе $r = 0,1, p < 0,05$, нестабильностью $r = -0,17, p < 0,01$, ощущением между подростковым возрастом и взрослым $r = -0,16, p < 0,01$), а показатели аутентичности, отражающие самоотчуждение — положительно связаны с ситуациями нестабильности и ощущением переходного периода (связи принятия внешнего влияния с нестабильностью $r = 0,12, p < 0,05$, ощущением между подростковым возрастом и взрослым $r = 0,1, p < 0,05$; связи отчуждения с нестабильностью $r = 0,31, p < 0,01$, ощущением между подростковым возрастом и взрослым $r = 0,13, p < 0,01$). В то же время получены неожиданные результаты: так, аутентичная жизнь имела положительные связи с нестабильностью $r = 0,29, p < 0,01$, ощущением между подростковым возрастом и взрослым $r = 0,13, p < 0,05$ и отрицательные с экспериментами $r = -0,14, p < 0,01$, сосредоточенностью на себе $r = -0,24, p < 0,01$.

Как и предполагалось, компоненты аутентичности, отражающие подлинное Я, имели положительные связи с чертами становящейся взрослости, отражающими самопознание и рефлексивность. Показатели самоотчуждения имели положительные связи с чертами становящейся взрослости, характеризующими дистресс и незавершенность перехода к взрослости. Аутентичность в процессе взросления раскрывается преимущественно как самопознание, которое выражается в автономном поведении, осознанности, честном и справедливом отношении к себе, следованиям собственным целям и ценностям.

Кроме того, аутентичность может переживаться и в ситуациях нестабильности и перехода к взрослой жизни. Предыдущее исследование показало, что молодые люди и девушки чувствуют себя аутентично в стрессовых ситуациях, потому что ведут себя естественно и не успевают подумать о том, как действовать (Нартова-Бочавер и др., 2023). Однако получены и неожиданные результаты: аутентичная жизнь имеет отрицательные связи с экспериментами и сосредоточенностью на себе. Это наблюдение можно объяснить тем, что взрослеющая молодежь стремится достичь определенности в жизни и понимать других людей. Но эта интерпретация требует проверки в дальнейших исследованиях.

Таким образом, в процессе взросления можно наблюдать динамику развития аспектов аутентичности, которые связаны как с вниманием к себе, так и с ответственностью перед другими. Возросший интерес к собственным переживаниям приводит к более реалистичному образу себя. Нестабильность не всегда приводит к самоотчуждению, напротив, в такой период возникают возможности для развития аутентичности.

Финансирование. Исследование выполнено за счет гранта Российского научного фонда, проект №20-18-00262, <https://rscf.ru/project/20-18-00262/>.

Литература

Ерофеева В.Г. Черты становящейся взрослости: адаптация опросника в российской культуре // Социальная психология и общество. 2023. Т. 14. № 3. С. 187–204.

Нартова-Бочавер С.К., Корнеев А.А., Резниченко С.И. Краткая версия опросника аутентичности Керниса-Голдмана: адаптация в России // Консультативная психология и психотерапия. 2022. Т. 30. № 3. С. 150–171.

Нартова-Бочавер С.К., Ерофеева В.Г., Байрамян Р.М., Чулюкин К.С. Повседневные представления об аутентичности: от детства к юности // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2023. Т. 20. № 3. С. 523–547.

Nartova-Bochaver S.K., Reznichenko S.I., Maltby J. The Authenticity Scale: Validation in Russian culture // *Frontiers in Psychology*. 2021. Vol. 11. P. 3762.

Reznichenko S.I., Nartova-Bochaver S.K., Irkhin B. Do authentic people care about the environment? A view from two paradigms // *Psychology in Russia: State of the Art*. 2021. Vol. 14 (3). P. 81–102.

ЭМОЦИОНАЛЬНАЯ ЗРЕЛОСТЬ КАК ОСНОВА ОТВЕТСТВЕННОСТИ ПОДРОСТКА: ОПЫТ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ НЕЙРОПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ПОДХОДОВ В РАБОТЕ С ПОДРОСТКАМИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ УЧРЕЖДЕНИИ

Н.Н. Ефремова

АНОО «Гимназия Brosko»,
г. Москва, Россия

Опыт работы нейропсихолога в школьном учреждении показывает, что причины, лежащие в основе выбора подростком девиантного поведения любой тяжести, — в незрелости нижележащих структур головного мозга, что не дает возможности созреть блоку регуляции и контроля. Для эффективных и стойких результатов необходимо найти и устранить причины, что является еще и профилактикой здорового психоэмоционального состояния наших учеников. Для этого разработана авторская методика с использованием нейропсихологических знаний и методов (в частности, групповой сенсорной интеграции) для работы со всеми участниками образовательного процесса (ученики, педагогический коллектив, родители) совместно с другими психологическими методиками, опыт которой представлен в данной статье. Промежуточные результаты показывают, что подростки, начинающие понимать собственные ощущения, начинают лучше разбираться в эмоциях, что ведет к пониманию своего и чужого поведения. Это дает им возможность менять свое поведение в конструктивную сторону самостоятельно, так как они сами начинают понимать, что это их ответственность.

Ключевые слова: онтогенез, сенсорная интеграция, эмоции, эмоциональная зрелость, ответственность, ощущения, подростки, родители.

Принято считать, что эмоциональное состояние подчиняется осознанности, воспитанию, пониманию, саморегуляции и т.п. Поэтому в случаях нарушения поведения психологи используют методы, помогающие подросткам переключить внимание с девиантной модели поведения на конструктивную. В основе этих методов — сравнение последствий, к которым приводит та или иная модель и подведение подростков к самостоятельному выбору лучшей, то есть используется работа того блока мозга, который отвечает за регуляцию и контроль.

Опыт работы нейропсихолога в школьном учреждении показывает, что причины, лежащие в основе выбора подростком девиантного поведения любой тяжести, — в незрелости нижележащих структур головного мозга, что не дает возможности созреть блоку регуляции и контроля. Поэтому дети с «плохим» поведением так трудно поддаются «исправлению». Ведь у них «плохо» работает именно та часть мозга, кото-

рая и отвечает за понимание и контроль своего поведения! Поэтому помощь таким детям должна быть и от нейропсихологов, которые понимают, что именно не работает и как это вернуть в правильное русло.

Для эффективных и стойких результатов необходимо найти и устранить причины, что является еще и профилактикой здорового психоэмоционального состояния наших учеников. Для этого разработана авторская методика с использованием нейропсихологических знаний и методов (в частности, групповой сенсорной интеграции) для работы со всеми участниками образовательного процесса (ученики, педагогический коллектив, родители) совместно с другими психологическими методиками, опыт которой представлен в данной статье.

Существует прямая зависимость характерных трудностей обучения и поведения учащихся от эмоционального состояния, но остается открытым вопрос, что делать, чтобы их эмоциональное состояние поддавалось их же собственному контролю.

В нашей работе с самого начала мы старались разобраться в причинах возникновения того или иного эмоционального состояния. Поскольку мозг развивается «снизу вверх, справа налево», это означает, что причины неправильной работы вышележащих структур, а именно, коры головного мозга, отвечающей за возможность обучаемости и контроля поведения, лежат в отделах, развивающихся раньше и филогенетически, и онтогенетически, то есть подкорково-стволовой области. Эта область относится по А.Р. Лурии к 1-му блоку мозга и отвечает за тонус, энергетическое состояние всего организма, включающее процессы внимания, памяти, эмоций (Лурия, 2012); 1-й блок перерабатывает информацию о собственном внутреннем состоянии, принимает информацию от окружающего мира и сохраняет общее равновесие всего организма. Эмоции (прежде всего, так называемые отрицательные) есть при любом нестандартном поведении. Значит, нарушены и эти структуры.

Практика психологического консультирования и непосредственной работы нейропсихолога привела нас к пониманию, что страдает не сам мозг как орган, но организм не получает полной информации о своем состоянии, что является не органическим поражением, а функциональным нарушением сенсорной интеграции в первую очередь систем вестибулярного и мышечного восприятий, которые и есть слабое звено. Это, в свою очередь, дало возможность предложить две рабочие гипотезы.

Первая гипотеза — основой личной ответственности является эмоциональная зрелость; вторая гипотеза — эмоциональная зрелость находится в прямой зависимости от состояния системы ощущений, которая дает информацию о себе (с помощью внутренних механизмов) и о мире (с помощью внешних анализаторов).

Если гипотезы верны, то с помощью методов сенсорной интеграции можно восстановить функциональные нарушения системы ощущений, следовательно, дать толчок дальнейшему восстановлению работы вышележащих структур в целом, а имеющиеся положительные результаты в работе со взрослыми, при условии пластичности мозга, дают дополнительный стимул к практической работе с учащимися.

С начала учебного года (2023/2024) в гимназии практикуется нестандартный подход сенсорной интеграции, поскольку первичное тестирование учащихся выявило больше всего проблемы именно в этой сфере, среди которых были трудности и в обучении, и в поведении.

Эмоциональной зрелости не наблюдалось не только у тех, кто пошел в школу раньше 6,5 лет. Согласно нашей гипотезе, причины эмоциональной незрелости в несогласованной работе вестибулярного, мышечного аппаратов и лимбической системы головного мозга. Поэтому в первую очередь надо было начать выстраивать систему ощущений,

так как это и есть база, которая дает подростку всю первичную информацию о себе и своем «Я», на ее основе развивается его самостоятельность и ответственность.

Любое знание, любой акт сознания опирается на совокупность ощущений и эмоции не являются исключением. Нами разработан метод групповой работы с нарушениями сенсорной интеграции, с нарушениями вестибулярного анализатора и проприорецепторов, потому что они в онтогенезе первичны, и, если диагностика выявляет такого рода нарушения, рассматривать в качестве причины более поздние структуры не имеет смысла. Мы предположили, что в групповой работе они прорабатываются одновременно с эмоциями (в дальнейшем это подтвердилось), как положительными, так и отрицательными, тогда как в такой же, но индивидуальной работе доминируют положительные эмоции.

Обязательной частью работы является обработка информации о внутренних ощущениях, дающих осознание себя и как объект (тело), и как субъект (самостоятельная личность), которая берет на себя ответственность за свои действия. Подростки начинают понимать свои эмоции (значительно улучшается эмоциональный интеллект), чувства и ощущения и постепенно учатся работать с ними. При необходимости подключаются и другие методы, например, хорошо себя зарекомендовали круги примирения.

Также, чтобы процесс был более эффективным, мы развиваем направление работы с родителями. Включение родителей в любой процесс, касающийся их детей, всегда приносит положительные результаты, но часто сами родители не имеют такого желания. Эта часть авторской методики также построена на нашей гипотезе: если причина девиантного поведения подростков — эмоциональная незрелость, которая, в свою очередь, решается сенсорной интеграцией, можно не затрагивать тему детско-родительских отношений из серии «у самих родителей тоже были детские травмы», и родители более охотно соглашаются сотрудничать. Мы объясняем поведение и проблемы в обучении с точки зрения нейропсихологии, предлагаем конкретный метод работы. Метод непривычен, но он не травматичен и безопасен. А когда родители видят результаты, у них появляется своя собственная мотивация «работать с эмоциями и ощущениями», они начинают лучше понимать мотивы поведения детей, лучше взаимодействовать с ними (и с нами).

В такую же работу мы постепенно включаем педагогов, объясняя те или иные стороны «странного» или откровенно девиантного поведения подростка с той же нейропсихологической точки зрения. Педагоги начинают видеть свою ответственность, меняя свое поведение и отношение к ученику, что сказывается и на взаимодействии с детьми в целом.

Промежуточные результаты показывают положительную динамику в пользу наших гипотез. Подростки, осознающие свои ощущения, начинают лучше разбираться в своих эмоциях, что ведет к пониманию своего и чужого поведения. Это дает им возможность менять свое поведение в конструктивную сторону самостоятельно, так как они сами начинают понимать, что это их ответственность.

Литература

Лурия А.Р. Лекции по общей психологии. СПб.: Питер, 2012.

ПСИХОСОЦИАЛЬНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ПРОФИЛАКТИКИ ДЕСТРУКТИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ В ВУЗЕ

С.Ю. Жданова, А.Д. Попова

ФГАОУ ВО «Пермский государственный национальный исследовательский университет»,
г. Пермь, Россия

В статье обсуждаются вопросы деструктивного поведения обучающихся в вузе. В качестве форм деструктивного поведения рассматриваются угрозы личной и общественной безопасности, причинение вреда себе и другим. Обсуждаются алгоритмы и механизмы поведения в случае чрезвычайных ситуаций, социально-психологические технологии и инструменты профилактической работы в вузе.

Ключевые слова: деструктивное поведение, профилактика деструктивного поведения в вузе, причинение вреда, психологическая безопасность, психологические службы вузов.

В настоящее время особую актуальность в контексте проблем психологической безопасности приобретают вопросы профилактики деструктивных форм поведения обучающихся в вузе. К деструктивному поведению относится поведение, характеризующееся самоповреждением, причинением угрозы жизни себе и другим (Лощаков, Ухова, 2023; Толмачев, 2022). Профилактика деструктивных форм поведения обучающихся в вузе включает в себя управление воспитательной средой, образом жизни, поведением студентов (Смирнов, 2022; Тафинцева, 2023), и особая роль в данном процессе отводится психологическим службам.

Представляя актуальный опыт социально-психологического сопровождения обучающихся и образовательной среды вуза в Пермском государственном национальном исследовательском университете (ПГНИУ), следует сказать, что сотрудниками Центра психолого-педагогической помощи (Центра ППП) были разработаны внутренние локальные акты (Приказы), касающиеся регламента поведения обучающихся и работников в ситуациях угрозы общественной и личной безопасности. Важным направлением работы является также выстраивание внутри сетевого взаимодействия сотрудников Центра психолого-педагогической помощи ПГНИУ с различными структурами университета.

В рамках мер, направленных на оперативное реагирование в условиях экстренных ситуаций, сотрудниками Центра ППП были разработаны инструкции реагирования в условиях чрезвычайных ситуаций в университете для студентов, преподавателей, сотрудников.

К числу важных психосоциальных технологий, направленных на профилактику различных форм деструктивного поведения у обучающихся, следует также отнести информирование студентов об их ответственности, в том числе юридической.

Сотрудниками Центра ППП ПГНИУ осуществляется взаимодействие с управлением общественных связей ПГНИУ. В рамках данного взаимодействия были разработаны рекомендации для администрации университета, как освещать события в СМИ в случаях чрезвычайных ситуаций с целью предотвращения вторичной травматизации субъектов образовательной среды.

С целью предотвращения деструктивного поведения обучающихся в социальных сетях ежедневно осуществляется мониторинг угроз безопасности себе и другим (Шпагина, Чиркина, 2019). Сотрудниками Центра ППП были определены маркеры угроз безопасности в социальных сетях. В рамках взаимодействия с коллегами из Института компьютерных наук и технологий ПГНИУ осуществляется ежедневный мониторинг 80 000 аккаунтов обучающихся, а также мониторинг тональности высказываний студентов о ПГНИУ в социальных сетях.

Одним из эффективных инструментов профилактической работы является диагностика. Сотрудники Центра ППП ПГНИУ проводят диагностику социально-психологической адаптации и личностных параметров развития обучающихся. Цель диагностики — выявление студентов, нуждающихся в психологической помощи и поддержке.

Также ежегодно в соответствии с приказом Министерства науки и высшего образования Российской Федерации от 20 февраля 2020 года № 239 проводится социально-психологическое тестирование. В этом году была использована новая достаточно эффективная методика. Она позволяет делать выводы не только о склонности обучающихся к деструктивным формам поведения, но судить о факторах защиты, ресурсах, на которые следует опираться в работе с обучающимися. Однако следует заметить, что трудности вызывают организационные вопросы, например, в ПГНИУ в настоящее время обучаются 16 000 человек. Обследовать студентов всех форм и уровней обучения (очная, заочная форма, магистратура, аспирантура, а также иностранных студентов) в течение одной недели очень затруднительно. При этом лица, склонные к проявлению деструктивных форм поведения, в силу того, что тестирование является добровольным, могут не принимать в нем участие. В связи с этим, на наш взгляд, эффективным является другой подход, в соответствии с которым тестирование предлагается осуществлять среди студентов первых курсов в первые две недели обучения. При этом в течение одного дня студент может ответить на 10–15 вопросов, порядок вопросов у каждого студента индивидуален. Важно подчеркнуть, что по окончании тестирования студент получает информацию о результатах тестирования, рекомендации, направленные на развитие его личностных качеств. Данный подход способствует мотивированному участию студентов в тестировании, направлен на выявление лиц, нуждающихся в психологической помощи.

Важное направление работы по профилактике деструктивных форм поведения — информационная поддержка студентов. В рамках информационной поддержки на сайте ПГНИУ и в личном кабинете студентов размещены психологические рекомендации, например, как осуществлять коммуникацию с преподавателем, к кому обратиться за помощью и т.д.

Также разработаны информационные продукты, направленные на адаптацию студентов-первокурсников к новым условиям образовательного пространства ПГНИУ. В рамках совместного взаимодействия с Институтом компьютерных наук и технологий ПГНИУ в ближайшее время будет создан специальный Web-портал, где будут размещены видеоролики, памятки, советы и рекомендации для студентов.

В настоящее время совместно с сотрудниками Института компьютерных наук и технологий ПГНИУ осуществляется разработка чат-бота для обучающихся ПГНИУ с

целью оказания им психологической помощи, в том числе связанной с адаптацией к новым условиям образовательного пространства вуза. Уникальность данного чат-бота заключается в том, что он адаптирован к специфике ПГНИУ.

Важным направлением работы является информационная поддержка для преподавателей, которая предполагает психологическое просвещение преподавателей относительно особенностей работы со студентами, в том числе с ОВЗ, иностранными обучающимися, учащимися лица и колледжа при ПГНИУ.

Еще одним направлением работы выступает обучение и психологическое просвещение администрации, профессорско-преподавательского состава, заведующих общежитиями и их сотрудников. Оно включает информацию о возрастных особенностях современных обучающихся, психосоциальных технологиях и специфике взаимодействия с учащимися, в том числе с иностранными студентами, студентами первого курса, студентами с ОВЗ, информацию о способах профилактики асоциального поведения, об информационных проблемах обучающихся и специфике работы с ними при их наличии и т.д.

Важным направлением работы является также анализ и внесение изменений в учебные планы. Так, для аспирантов с целью формирования профессиональных компетенций у будущих педагогов по инициативе сотрудников Центра ППП был включен в новые учебные планы курс «Психология высшей школы». С целью формирования важных жизненных ценностей, психологической безопасности личности у студентов были внесены изменения в учебные планы и включены такие новые дисциплины, как: «Психология» для учащихся Лицея с углубленным изучением отдельных учебных предметов ПГНИУ (курс направлен на адаптацию учащихся к новым условиям образовательной среды), курс «Психология счастья», «Психологические основы информационной безопасности», «Эффективный самоменеджмент для иностранных студентов».

Важным направлением работы являются также мероприятия по созданию безопасной, бесконфликтной образовательной и позитивной пространственной среды в вузе. Это может быть осуществлено за счет организации различных выставок работ студентов, например, картин, фотографий, размещения на стендах портретов студенческих лидеров и информации об их достижениях.

Таким образом, представленный опыт раскрывает алгоритмы и механизмы поведения субъектов образовательной среды в случае чрезвычайных ситуаций, а также социально-психологические технологии и инструменты, направленные на профилактику деструктивных форм поведения обучающихся в вузе.

Литература

Лощаков А.М., Ухова Т.В. Здоровье сберегающая информационно-образовательная среда как основа профилактики аддиктивного поведения обучающихся // Ученые записки университета Лесгафта. 2023. № 3 (217). С. 593–596.

Смирнов А.А., Карпов Д.А., Соловьева Е.В. Диагностика и профилактика деструктивного поведения и оптимизация социальной адаптации студентов вуза // Перспективы науки и образования. 2022. № 6 (60). С. 384–402.

Тафинцева Л.М. Социальная работа в вузе по профилактике деструктивного поведения в молодежной среде // Журнал педагогических исследований. 2023. № 6. С. 21–26.

Толмачев В.В. Способы профилактики деструктивного поведения в образовательных учреждениях // Государственно-правовые исследования. 2022. № 5. С. 261–265.

Шпагина Е.М., Чиркина Р.В. Компетентность педагогов и психологов в области информационной безопасности детей // Психология и право. 2019. Т. 9. № 3. С. 261–277.

ВЗАИМООТНОШЕНИЯ В СЕМЬЕ И ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ БЛАГОПОЛУЧИЕ ПОДРОСТКА

Т.А. Жданова

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

В статье рассмотрена связь отношений в семье и психологического благополучия подростка. Исследованы детско-родительские отношения, а также удовлетворенность родителей своим браком. Выявлены значимые различия в показателях отношений между родителями и детьми в группах высокого и низкого уровней психологического благополучия, обнаружена связь удовлетворенности браком родителей и психологического благополучия подростка.

Ключевые слова: детско-родительские отношения, подросток, психологическое благополучие, удовлетворенность браком, взаимодействие детей и родителей.

В современном мире наблюдаются изменения, охватывающие все сферы жизни человека. Социальная и экономическая нестабильность, новые каналы коммуникаций, целый комплекс изменений, связанных с цифровизацией формируют новые условия, в которых растут и развиваются подростки. Наиболее стабильным институтом во все времена являлась семья. Именно в ней закладываются основные качества каждого ребенка, паттерны взаимоотношений с другими людьми, что в дальнейшем влияет на общество в целом. Вопрос детско-родительских отношений и их связи с развитием ребенка, его психологическим благополучием внимательно изучается исследователями (Авдеева, Хофман, 2019). В то же время рассматривается в основном позиция со стороны ребенка или ребенка и его матери. Привлечение отцов к проведению исследований — весьма трудоемкий процесс, поэтому работ, рассматривающих позицию со стороны обоих родителей, крайне мало (Fagan et al., 2014). Отец — важнейшая фигура при воспитании детей, и его позиция представляет необходимый аспект исследования семейных взаимоотношений. В связи с этим актуален вопрос изучения воспринимаемых детско-родительских отношений как со стороны ребенка, так и каждым из его родителей. Поэтому мы обратили внимание на современных подростков и их родителей и поставили цель изучить связь отношений в семье, в том числе детско-родительских, супружеских отношений и психологического благополучия подростка.

Исследование проводилось среди полных семей с двумя детьми, проживающих в крупных городах РФ (Москва, Санкт-Петербург, Мурманск, Краснодар). В исследовании приняли участие старший ребенок 15–18 лет (35 детей), а также его родители (35 матерей и 35 отцов). Подросткам предлагали следующие методики: Шкала психологического благополучия К. Рифф в адаптации П.П. Фесенко, Т.Д. Шевеленковой; Опросник для изучения взаимодействия родителей с детьми И.М. Марковской (ВРР); для изучения родительской позиции были предложены отдельно матери и отцу подростка

методики: Опросник для изучения взаимодействия родителей с детьми И.М. Марковской (ВРР) и Тест-опросник удовлетворенности браком (ОУБ), разработанный В.В. Столиным, Т.Л. Романовой и Г.П. Бутенко.

Первоначально нами был изучен уровень психологического благополучия подростков в соответствии с концепцией К. Рифф. Структура психологического благополучия в соответствии с данной теорией включает 6 факторов: самопринятие, позитивные отношения с окружающими, компетентность, автономность, цели в жизни, личностный рост. В нашей выборке высокий уровень психологического благополучия наблюдается у 34% респондентов. Такой же показатель выявлен у респондентов со средним уровнем психологического благополучия (34%). Респонденты с низким уровнем психологического благополучия составили 31%.

У подростков группы высокого уровня психологического благополучия преобладают высокие оценки по показателям «позитивные отношения с окружающими», «автономность», «цели в жизни» и «самопринятие». Подростки в этой группе имеют большую самостоятельность, свободу в выборе и принятии решений, у них больше уверенности, принятия себя как есть, со своими достоинствами и недостатками. Они чувствуют свой потенциал, готовность к реализации своих целей. Подростки среднего уровня благополучия показали стабильно средние показатели по всем шкалам опросника. В группе низкого уровня психологического благополучия выявлены сниженные показатели по шкалам «самопринятие», «цели в жизни», «управление средой», «позитивные отношения с окружающими». Это говорит о низкой самооценке, трудностях во взаимоотношениях с другими людьми, в установлении доверительных контактов, неуверенности в своих силах что-либо поменять, сомнениях в личных качествах и отсутствии целей.

Далее нами были изучены результаты диагностики детско-родительских отношений по оценкам со стороны отца, матери и их подростка с применением методики «Взаимодействие родитель-ребенок» (ВРР). Каждый член семьи отдельно заполнял зеркальный опросник, имеющий форму для взрослого и подростка. Подросток заполнял форму относительно отношений с матерью и отцом. Опросник включает параметры взаимодействия родителя с ребенком, которые легли в основу 10 шкал: «автономия-контроль», «отвержение-принятие», «требовательность», «степень эмоциональной близости и привязанности», «мягкость-строгость», «непоследовательность-последовательность», «сотрудничество», «согласие», «авторитетность родителя», «удовлетворенность отношениями с родителем/ребенком» и состоит из 60 утверждений. Далее результаты сопоставлялись в группах высокого и низкого уровней психологического благополучия. Оценка достоверности различий характера детско-родительского взаимодействия и психологического благополучия подростка осуществлялась с применением непараметрического U -критерия Манна-Уитни.

При рассмотрении отношений с матерью по оценкам подростков обнаружены статистически значимые различия по шкалам «близость» ($U = 32,5; p = 0,037$), «принятие» ($U = 7; p = 0,000$), «последовательность» ($U = 12,5; p = 0,000$), «сотрудничество» ($U = 20; p = 0,004$), а также по шкале «автономность» ($U = 32,5; p = 0,037$). У подростков с высоким уровнем психологического благополучия показатели воспринимаемой близости, принятия, последовательности, автономности в принятии решений и сотрудничества с матерью значимо выше, чем у подростков с низким уровнем психологического благополучия.

При сравнении показателей отношений с отцом по оценкам подростков статистически значимые различия выявлены по шкалам «последовательность» ($U = 21,5; p = 0,004$), «близость» ($U = 27; p = 0,016$), «принятие» ($U = 0; p = 0,000$). У подростков из

группы с высоким уровнем психологического благополучия значимо выше показатели по шкалам «близость», «принятие» отца и «последовательность» воспитания со стороны отца, чем у подростков с низким уровнем психологического благополучия.

Сравнение показателей по оценкам матерей подростков групп высокого и низкого уровней психологического благополучия показало статистически значимые различия по параметрам «близость» ($U = 26$; $p = 0,013$), «принятие» ($U = 13,5$; $p = 0,001$), «последовательность» ($U = 17,5$; $p = 0,002$), «сотрудничество» ($U = 9,5$; $p = 0,000$). При анализе результатов опросников отцов статистически значимые различия выявлены по шкалам «последовательность» ($U = 20$; $p = 0,004$), «принятие» ($U = 28,5$; $p = 0,019$). Таким образом, и у матерей, и у отцов подростков высокого уровня психологического благополучия показатели «принятие» и «последовательность» с ребенком значимо выше, чем у подростков с низким уровнем психологического благополучия. Кроме этого, у матерей подростков с высоким уровнем психологического благополучия показатель «сотрудничество» значимо выше, чем у матерей подростков низкого уровня психологического благополучия.

Выявлена рассогласованность оценок родителей и подростков низкого уровня психологического благополучия по шкалам: «мягкость-строгость», «автономность-контроль», «удовлетворенность отношениями». Результаты исследований показали, что родители склонны к более позитивным оценкам своих отношений с подростком.

Далее мы изучили связь психологического благополучия подростков с уровнем удовлетворенности браком отдельно отца и матери. Супруги независимо друг от друга заполнили бланки теста-опросника удовлетворенности браком. Проверка существования связи между удовлетворенностью браком каждого из родителей и психологическим благополучием подростков проверялась с помощью коэффициента ранговой корреляции Спирмена. Обнаружена сильная прямая связь между уровнем удовлетворенности браком матери и психологическим благополучием подростка (коэффициент корреляции $0,781$, $p < 0,01$). Для отца этот показатель менее выражен, коэффициент корреляции $0,686$, $p < 0,01$, что свидетельствует о среднем уровне связи. Исследование связей возраста самого подростка, его матери, отца и психологического благополучия подростка значимых результатов не показало.

По результатам исследования мы наблюдаем тенденции в отношении связи характера взаимодействия с родителями и психологического благополучия подростков. Подростки с высоким уровнем психологического благополучия в отношениях с матерью чувствуют больше сотрудничества, поддержки, принятия, последовательности при взаимодействии, чем подростки с низким уровнем психологического благополучия. В отношениях с отцом подростки высокого уровня психологического благополучия отмечают последовательность воспитательных мер, чувство близости и принятие со стороны отца. Выявлена связь психологического благополучия подростков и удовлетворенности браком их родителей.

Литература

Авдеева Н.Н., Хоффман Б.Я. Актуальные направления исследований взаимоотношений подростков с родителями // Современная зарубежная психология. 2019. № 8 (4). С. 69–78. <https://doi.org/10.17759/jmfp.2019080407>.

Fagan J., Day R., Lamb M.E., Cabrera N.J. Should researchers conceptualize differently the dimensions of parenting for fathers and mothers? // Journal of Family Theory and Review. 2014. Vol. 6 (4). P. 390–405. <https://doi.org/10.1111/jftr.12044>.

ПИЛОТАЖНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ВЗАИМОСВЯЗИ РАСПОЗНАВАНИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНО-ВЫРАЗИТЕЛЬНЫХ ДВИЖЕНИЙ И САМООЦЕНКИ ПОДРОСТКОВ С АФФЕКТИВНОЙ ПАТОЛОГИЕЙ

М.В. Зверева

ФГБНУ «Научный центр психического здоровья» Российской академии
медицинских наук,
г. Москва, Россия

Проведено пилотажное исследование самооценки и успешности распознавания эмоционально-выразительных движений у подростков с аффективной патологией. Использованы модифицированные методики: «Распознавание эмоционально-выразительных движений (поз и жестов)», «Самооценка по Дембо-Рубинштейн» и «Цветовой тест отношений». Получены данные о наличии нозологической специфики и особенностях самооценки и социального восприятия у подростков с аффективной патологией.

Ключевые слова: подростковый возраст, патопсихологическая диагностика, самооценка, аффективная патология, идентичность.

Успешное прохождение подросткового возраста зависит от способности к правильному пониманию эмоционально-выразительных жестов и поз, особенно символических (одинаковый смысл для всех) и экспрессивных (индивидуальное понимание). Наличие внутренней рассогласованности самооценки подростка между тем, что он показывает в социуме и тем, что реально ощущает может приводить к трудностям формирования адекватной взрослой самооценки. При наличии аффективной патологии формирование самооценки также может протекать с особенностями и могут быть трудности социального взаимодействия и понимания социального контекста в общении подростка как со сверстниками, так и со взрослыми.

В исследовании приняли участие подростки обоего пола от 12 до 17 лет с аффективной патологией (F31) — 12 человек, а также нормативные подростки — 32 человека. Использовали следующие методики: «Распознавание эмоционально-выразительных движений (поз и жестов)» (Назаренко, 1990); модификация М.В. Зверевой самооценочных методик — прямая (непосредственная) самооценка по Дембо-Рубинштейн и непрямая (опосредованная) самооценка по цветовому тесту отношений (Зверева, 2016); «Цветовой тест отношений».

Методика «Распознавание эмоционально-выразительных движений (поз и жестов)» — это 24 карточки с выразительными движениями-позами и жестами, а также эмоциями (символическими — 7, экспрессивными — 17), которые предъявляются испытуемому в формате «глухой инструкции» (Назаренко, 1990). Оценку точности ин-

терпретации (ответов) проводили с помощью экспертной оценки (трое экспертов в комиссии) и присвоения баллов от 1 до 4. Символические (7 карточек) — обозначают зафиксированные в общении позы и жесты, которые, как правило, имеют узкое значение, например, «ученик», «класс!», «фига». Экспрессивные (17 карточек) — обозначают позы и жесты, отражающие экспрессивный смысл, с эмоциональной окраской или без нее, осмысленно, например, «плач» (или игра в прятки), «прыжок» (от радости/ в спорте/ в танцах). На всех 24-х карточках показано контурное изображение позы или жеста без выражения лица. Символические жесты оцениваются отдельно от экспрессивных.

Методика самооценки по Дембо-Рубинштейн проводится с использованием четырех классических шкал «здоровье», «ум», «характер», «счастье» по 8 см каждая. Подросткам предлагается отметить свое положение в «реальном» и «идеальном» месте на каждой шкале. Это прямая (непосредственная) самооценка, подросток видит шкалу и выбранные им точки «реального» и «идеального».

Цветовой тест Эткинда используется как дополнение и определение не прямой (опосредованной) самооценки. Подростку после предъявления шкал из Дембо-Рубинштейн предлагается подобрать к выбранным позициям один из восьми цветов для «реальной» и «идеальной» по тем же шкалам: «здоровье», «ум», «характер», «счастье». После выбора по всем шкалам предлагается расположить цвета от неприятных до приятных. И в дальнейшем учитывается ранг выбранных цветов до «реальных» и «идеальных» позиций по шкале неприятно-приятных. Это позволяет рассчитать не прямую (опосредованную) самооценку. В дальнейшем эти показатели прямой и не прямой самооценки сравнивают и высчитывают разрыв между показателями: чем он выше, тем более неустойчивая самооценка по заданным шкалам.

Были получены следующие результаты. Критерий Манна-Уитни показал значимые различия между выборками по следующим показателям самооценки — «ум» ($U = 270,000, p < 0,37$), «характер» ($U = 279,000, p < 0,20$), «счастье» ($U = 288,000, p < 0,01$); по показателям методики «Распознавание эмоционально-выразительных движений (поз и жестов)» — «символические» ($U = 301,000, p < 0,003$), «экспрессивные» ($U = 292,000, p < 0,007$), «эмоции» ($U = 109,000, p < 0,028$). Был проведен кластерный анализ, который разделил на два четких кластера каждую из групп. Кластер 1 «норма» — небольшой разрыв, хорошее распознавание жестов и преобладает отрицательный полюс. Кластер 1 «пато» — большой разрыв по «ум», хорошее распознавание жестов. Кластер 2 «норма» — небольшой разрыв, хуже распознавание жестов, полюс эмоций ближе к положительному. Кластер 2 — «пато» — большой разрыв по «характер», хорошее распознавание жестов и яркий отрицательный полюс эмоций.

Для нормативных подростков характерно равномерное проявление разрывов по прямой и не прямой самооценке по всем параметрам методики, чем для подростков с аффективной патологией. Распознавание жестов в группе нормативных подростков значимо выше, чем в группе подростков с аффективной патологией. У нормативных подростков кластеры отличаются изменением разрывов по всей самооценке и полюсом эмоционального распознавания. У подростков с аффективной патологией кластеры различаются значительным разрывом по одному из параметров самооценки («ум»/«характер»), а также степенью ухода эмоционального распознавания в отрицательный полюс. Подростки, у которых наибольший разрыв по «характеру», чаще приписывают отрицательные эмоции жестам, чем те, у кого больше разрыв по «уму». Можно проследить нозологическую специфику — аффективной патологии во влиянии самооценки и социальном аспекте. Требуется дальнейшее исследование с увеличением выборки и вариантов психической патологии.

Литература

Зверева Н.В., Зверева М.В. Клинические и возрастные особенности применения методики «Распознавание эмоционально-выразительных движений (поз и жестов)» у детей и подростков (по материалам доклада на конференции в 2020) // Медицинская психология в России: сетевой науч. журн. 2022. Т. 14. № 5. <http://mprj.ru> (дата обращения: 28.01.2024).

Зверева Н.В., Назаренко А.Е. Особенности когнитивного и проективного аспектов эмоциональной сферы у младших подростков в норме и при шизофрении // Вопросы психического здоровья детей и подростков. 2008. Т. 8. № 1. С. 41–48.

Зверева М.В. Опыт комплексного использования цветового теста отношений и методики Дембо-Рубинштейн в исследовании личностных особенностей лиц молодого возраста с психической патологией // Психиатрия. 2016. № 3 (71). С. 56–57.

Назаренко А.Е. Распознавание эмоционально-выразительных движений детьми, больными шизофренией: дисс. ... канд. психол. наук. М.: МГУ имени М.В. Ломоносова, 1990.

ВОЗРАСТНЫЕ И КЛИНИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ПОДРОСТКОВ ПРИ ПРОВЕДЕНИИ ПАТОПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ДИАГНОСТИКИ (ИЗ ОПЫТА НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКОЙ РАБОТЫ)

Н.В. Зверева

ФГБНУ «Научный центр психического здоровья» Российской академии
медицинских наук,
г. Москва, Россия

В статье обсуждаются основные принципы проведения патопсихологической диагностики подростков с дизонтогенезом и нервно-психической патологией с акцентом на возрастном и клиническом аспектах. Показано значение несоответствия возрастным показателям развития исследуемых параметров при разных видах психической патологии у подростков (акселерации, ретардация, диссоциация), представлена ориентация на синдромальную клиническую специфику при диагностике подростков.

Ключевые слова: подростки, возрастная специфика, психическая патология, дизонтогенез, патопсихологическая диагностика, норма развития.

В настоящее время клиничко-психологическая и патопсихологическая диагностика подростков является практически «рутинным» делом для психологов, работающих в соответствующих медицинских, педагогических, психологических учреждениях и специалистов частной практики. Психологические факультеты, разнообразные программы повышения квалификации готовят специалистов к большому количеству возможных и актуальных задач патопсихологической диагностики. В научно-практическом направлении можно говорить, как об отдельных средствах диагностики (Семенова, 2011), так и методологии и задачах исследования (Худик, 2019), дифференциальной диагностике отдельных видов нарушенного развития (Зверева, 2011; Строгова и др., 2015; Коробейников, 2016). Анализу подвергаются особенности развития когнитивной сферы (Зверева, Хромов 2014), в том числе с более тонким учетом клинических показателей (Зверева и др., 2018). Все эти работы невозможны без опоры на базовые представления о возрастной периодизации и конкретно, эпохе подростничества, разрабатываемых в отечественной психологии (Эльконин, 1971).

Опыт научно-практической работы в психиатрическом стационаре и в амбулаторной диагностике подростков с нарушениями развития показывает, что психолог должен учитывать важные аспекты при постановке задачи исследования, выборе его средств и квалификации полученных результатов, формулировке рекомендаций по обучению и клиничко-психологическому сопровождению подростков. Перед патопсихологом встают следующие задачи:

- выбор диагностических средств, адекватных возрасту и варианту дизонтогенеза;
- оценка соответствия у подростка его паспортного/биологического/психологического возрастов;

- оценка особенностей развития в связи с акселерацией/ретардацией когнитивного, эмоционально-личностного и социального развития подростка;
- оценка изменения линии психического, моторного и социального развития в связи с пропуском/отсутствием отдельных кризисных периодов возрастного развития;
- оценка изменения психической деятельности под влиянием состояния: кратковременно — при позитивной симптоматике, а также длительно при других выраженных ведущих клинических симптомах (аффективный, неврозоподобный, патологии влечений, нарушений пищевого поведения, психопатоподобный, кататонический и т.п.);
- правильное информирование родителей об особенностях психики подростка, предложения по реабилитации и психологическому сопровождению в случаях необходимости;
- задача дифференциальной диагностики проявлений пубертатного кризиса (при расширенных его границах в настоящее время) и вариантов психического дизонтогенеза, связанного с нервно-психическим заболеванием или особым видом развития (расстройства аутистического спектра).

Основные принципы проведения патопсихологической диагностики предполагают учет индивидуальных особенностей испытуемых (возраст, пол, диагноз, синдром, возраст начала заболевания, образование, социальная и семейная ситуация), создание, по возможности, доверительных отношений с ними. В центре внимания и особенности поведения, и знание соответствующей возрасту испытуемого культуры, что не всегда соблюдается в связи с возможной разницей в возрасте психолога и пациента/клиента подросткового возраста.

Следует особо обратить внимание на возможное несоответствие, диссоциацию внешнего вида подростка и его психического и интеллектуального состояния. В практике бывают случаи, когда пациент выглядит моложе своего паспортного возраста, но личностно или интеллектуально идет с опережением, это приводит к дисгармоничному общему впечатлению от пациента, дает основание предполагать возможное наличие психопатологии, особенно если есть жалобы на режим и странное поведение со стороны родителей. И обратная ситуация, пациент выглядит старше своего возраста, но грубо инфантилен, и не всегда методики, предназначенные для этого возраста, будут доступны пациенту и эффективны в оценке его состояния. А есть методики, которые требуют точного паспортного возраста для последующих выводов, например, количественная оценка с помощью психометрических методов (Wechsler). В этих случаях безусловно требуется комплексное сочетание психометрического, проективного и патопсихологического методов, необходим интегрированный качественный и количественный анализ по результатам применения всех средств патопсихологической диагностики. Таким образом, необходима оценка соответствия различных — номотетических и идиографических — средств диагностики отдельных параметров психической деятельности.

Учет клинических факторов предполагает оценку возрастной динамики развития отдельных сфер психики ребенка в условиях эндогенной и других видов патологии, степени выраженности когнитивного дефицита и видов дефекта в связи с общими клиническими характеристиками. Психологическая квалификация нарушений развития при отдельных видах психической патологии с учетом синдромального подхода, по материалам многолетних клинко-психологических исследований, совместной работы патопсихологов и детско-подростковых психиатров, позволяет дать некоторые ориентиры в плане квалификации психологического состояния и выраженности нару-

шений психики по разным сферам следующим образом. При аффективной патологии по типу гипоманиакальных состояний клинко-психологические данные позволяют высказать предположение о влиянии повышенного аффекта на возможности адаптации в зависимости от формы течения болезни, для детей с непрерывным течением эндогенного процесса такой аффект является скорее неблагоприятным признаком, у детей с приступообразным течением гипомания способствует реализации потенциальных возможностей личности и достаточно хорошей социальной адаптации. При патологии влечений на первый план выступают достаточно грубые нарушения познавательного развития по сравнению с возрастной нормой, а не только изменение мотивации и поведения. Аффективная патология: в клинике первого депрессивного эпизода на первый план, кроме настроения и самооценки, выступает изменение познавательной деятельности в соответствии со знаком аффекта. Для тревожных расстройств в рамках шизофрении — больше проблем с личностным компонентом и самооценкой, мотивационным компонентом познавательной деятельности и в социальной сфере общения. При рисках самоповреждений и суицидальном поведении необходимо пристальное внимание к микросоциальным факторам развития и окружения, школьной ситуации, комплексной оценке семейного фактора, а также устойчивости эмоциональной сферы, подвижной и заниженной самооценки. При нарушениях пищевого поведения, например, нервной анорексии, следует обратить внимание на снижение когнитивных функций в острой стадии болезни в сочетании с нозологическим своеобразием, высокую мотивацию достижений, значение имеют и особенности родителско-детских отношений. Отметим, что наиболее грубые нарушения обнаруживаются во всех сферах психики при кататоническом синдроме.

В рамках общей оценки возрастной и клинической специфики патопсихологической диагностики подростков невозможно перечислить все трудности и нюансы дифференциальной диагностики. При подготовке и переподготовке клинических психологов, при обучении возрастных психологов следует уделять внимание возможным диссоциациям линий физического, когнитивного, эмоционально-личностного и социального развития подростков, выявляемых всеми методами работы (анализ истории жизни, наблюдение, беседа, экспериментально-психологическое исследование и др.). Некоторые из таких диссоциаций являются диагностически значимыми для рекомендаций дальнейшей работы с психиатром. Все это позволит более точно квалифицировать нарушения или особенности развития, выступающие на первый план при обследовании подростка, а также продумывать возможные варианты дальнейшей помощи подростку — динамическое наблюдение, психологическая коррекция и психотерапия (индивидуальная и семейная), консультации других специалистов, определение адекватного образовательного маршрута и др.

Литература

Зверева Н.В. Вопросы дифференциальной диагностики в детской патопсихологии // *Диагностика в медицинской психологии: традиции и перспективы. Коллективная монография по проблемам диагностики в медицинской психологии / под общ. ред. Н.В. Зверевой, И.Ф. Рощиной.* М.: 2011. С. 172–186.

Зверева Н.В., Балакирева Е.Е., Пятницкая Л.Н. Клиническая и психологическая характеристика детей и подростков с разными видами когнитивного дизонтогенеза при шизофрении // *Журнал неврологии и психиатрии им. С.С. Корсакова.* 2018. Т. 118. № 9. С. 4–9.

Зверева Н.В., Хромов А.И. Варианты когнитивного развития при различных формах шизофрении у детей и подростков // Журнал неврологии и психиатрии им. С.С. Корсакова. 2014. Т. 114. № 12. С. 42–47.

Коробейников И.А. Современные задачи и проблемы дифференциальной диагностики нарушений психического развития в детском возрасте // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. 2016. № 3. С. 3–9.

Семенова О.Ф. Идеографический подход в психодиагностике подростка // Экспериментальные методики патопсихологии и опыт их применения (к 100-летию С.Я. Рубинштейн). 2011. С. 136–139.

Строгова С.Е., Зверева Н.В., Хромов А.И., Симашкова Н.В. Психометрическая оценка интеллектуального дефекта при разных вариантах детской шизофрении // Вопросы психического здоровья детей и подростков. 2015. Т. 15. № 1. С. 5–13.

Худик В.А. Клинико-психологические аспекты формирования аномалий личности у детей и подростков с психической патологией // Коррекционно-педагогическое образование. 2019. № 3 (19). С. 57–65.

Эльконин Д.Б. К проблеме периодизации психического развития в детском возрасте // Вопросы психологии. 1971. № 4. С. 6–20.

ШКОЛЬНОЕ БЛАГОПОЛУЧИЕ ПОДРОСТКОВ (НА МАТЕРИАЛЕ ИССЛЕДОВАНИЯ В РАМКАХ РЕАЛИЗАЦИИ РЕГИОНАЛЬНОГО ПРОЕКТА «МЕТАШКОЛА», КРАСНОЯРСКИЙ КРАЙ)

Е.Б. Ильина, П.К. Кузьмичева

Краевое государственное автономное учреждение дополнительного профессионального образования «Красноярский краевой институт повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования», г. Красноярск, Россия

В статье представлены результаты сравнительного анализа о влиянии ряда факторов на степень удовлетворенности жизнью учащихся 6–8-х классов из четырех муниципалитетов Красноярского края, участвующих в региональном проекте «МетаШкола: пространство образовательных трансформаций». Обозначены общие тенденции и различия в разрезе административно-территориальных единиц, школ и возрастов; сделаны выводы о причинах выявленных различий.

Ключевые слова: субъективное благополучие, оценки удовлетворенности жизнью школьников, психология подростка, региональный проект.

С 2022 года в Красноярском крае получил развитие региональный проект «МетаШкола: пространство образовательных трансформаций». В рамках проекта субъективное благополучие подростков рассматривается как базовая ценность и одновременно как образовательный результат.

Для измерения субъективного благополучия личности ученика, его оценки и применения полученных результатов на последующих этапах проекта нами использована многомерная шкала удовлетворенности жизнью (ШУДЖИ) — опросник, предназначенный для оценки удовлетворенности жизнью школьников, разработанный О.А. Сычевым, Т.О. Гордеевой, М.В. Лункиной, Е.Н. Осиным и А.Н. Сидневой в 2018 году на основе опросника Multidimensional Students Life Satisfaction Scale (MSLSS) Е.С. Хюбнера. Данная методика позволяет получить оценку удовлетворенности жизнью по пяти шкалам: «семья», «школа», «учителя», «я сам», «друзья», а также общий показатель удовлетворенности жизнью (УЖ). Основу методики составляет опросник из 30 вопросов, соответствующий обозначенным пяти шкалам (Сычев и др., 2018).

Исследование субъективного благополучия школьников было проведено в четырех муниципалитетах Красноярского края: г. Зеленогорске, г. Железногорске, Курагинском и Ужурском районах. Выборку составили учащиеся 6–8-х классов. Всего в исследовании приняли участие 593 респондента (из них 230 школьников 6-х классов, 265 — 7-х, 98 — 8-х).

Проанализировав данные о субъективном благополучии подростков, мы можем выделить следующие закономерности: во всех муниципалитетах уровень субъективного благополучия школьников находится преимущественно на среднем уровне, то

есть в диапазоне значений 31–50 (когда «в целом все хорошо, но кое-что можно подправить») согласно интерпретации шкал авторами — разработчиками методики.

Особое внимание нами уделено шкалам, характеризующим отношения учеников к школьной действительности. Результаты исследования показали, что у учащихся в целом стабильные отношения с учителями и нейтрально-положительное отношение к учебной деятельности. При этом наблюдается общая тенденция: несмотря на средний уровень удовлетворенности школьников по шкале «школа», он все же заметно ниже относительно шкал «я сам» и «друзья». Например, на выборке семиклассников Ужурского района степень удовлетворенности школьной жизнью меньше степени удовлетворенности отношениями с друзьями на 10,9 ед., с учителями на 3,6 ед., в семье на 1,1 ед. Приведем в качестве примера также данные по выборке школьников 7-х и 8-х классов г. Зеленогорска: степень удовлетворенности школьной жизнью в 7-м классе меньше степени удовлетворенности отношениями с друзьями на 2,3 ед., в семье на 0,4 ед., самим собой на 0,8 ед.; а в 8-м классе — с друзьями на 3,1 ед., самим собой на 3,2 ед. Кроме того, степень удовлетворенности школьной жизнью от 7-го к 8-му классу снизилась на 0,8 ед. Одновременно стоит отметить, что с возрастом у обучающихся также снижается благополучие по шкалам «семья» (на 4,8 ед.) и «учителя» (на 2 ед.). По шкале «я сам» наблюдается прирост показателей благополучия (на 1,6 ед.), а по шкале «друзья» фактически сохраняются значения на одном уровне.

Вероятно, что полученные данные подтверждают, что по мере взросления происходит постепенное снижение влияния на субъективное благополучие элементов, связанных с влиянием взрослых (шкалы «семья» и «учителя»). При этом наблюдается заметный прирост хорошего самочувствия по шкале «я сам», что, предположительно, вызвано осознанным оформлением собственной жизненной позиции в этот возрастной период (7–8-й класс, 13–14 лет), что соответствует теоретическим описаниям подростничества в отечественной психологической науке (Поливанова, 1996).

Вместе с тем обнаружены некоторые особенности по муниципалитетам: показатели степени удовлетворенности школьников г. Зеленогорска и г. Железногорска по шкалам «школа» и «учителя» выше показателей учащихся из Ужурского и Курагинского районов, при этом показатели степени удовлетворенности школьников Курагинского района ниже прочих по всем шкалам. Это может быть обусловлено интенсивностью взаимодействия учеников со школьной средой. Города Зеленогорск и Железногорск — закрытые административно-территориальные образования и довольно компактные города, что создает условия для более тесного контакта учеников друг с другом и учителями. Кроме того, в этих муниципалитетах на высоком уровне организована исследовательская и проектная деятельность учащихся в системе дополнительного образования, практикуются иные форматы организации учебного процесса (предметные погружения, выездные интенсивы, фестивали науки и техники). В отличие от Железногорска и Зеленогорска, между образовательными организациями в Курагинском и, в меньшей степени, Ужурском районах, наоборот, весьма внушительные расстояния, что вынуждает большую часть детей покидать школу чуть ли не мгновенно после окончания уроков, у них нет времени на общение со сверстниками, и тем более с учителями; учебные исследования и проекты на уроках имеют скорее прецедентный характер; репертуар форм организации обучения менее широко представлен.

Итак, результаты проведенного опроса на основе ШУДЖИ показали, что во всех муниципалитетах уровень субъективного благополучия школьников (в том числе и по шкалам «школа», «учителя») находится на уровне, когда «в целом все хорошо, но кое-что можно подправить»; динамика от класса к классу минимальная. С одной стороны,

это свидетельствует о том, что у учащихся в целом стабильные отношения с большинством педагогов и положительное отношение к учебной деятельности. С другой стороны, нейтральная степень удовлетворенности школьной жизнью может свидетельствовать о том, что средняя школа не способствует удовлетворению потребностей подростков в проявлении самости, самореализации и творчестве, что подтверждается рядом серьезных научно-практических исследований. К примеру, как отмечают В.В. Башев и И.Д. Фрумин, «современные педагогические подходы агрессивны по отношению к подросткам и неэффективны как для решения задач обучения, так и преодоления подросткового отчуждения от школы и взрослых» (Башев, Фрумин, 1997).

Полагаем, что полученные нами результаты исследования могут быть учтены при проектировании современной подростковой школы, а именно при выборе педагогических технологий, формировании социальных норм, регулирующих в первую очередь отношения между взрослым и подростком, при реконструкции физического пространства школы.

Литература

Сычев О.А., Гордеева Т.О., Лункина М.В., Осин Е.Н., Сиднева А.Н. Многомерная шкала удовлетворенности жизнью школьников // Психологическая наука и образование. 2018. Т. 23. № 6. С. 11.

Поливанова К.Н. Психологическое содержание подросткового возраста // Вопросы психологии. 1996. № 1. С. 20–33.

Башев В.В., Фрумин И.Д. В поисках подростковой школы // Психологическая наука и образование. 1997. № 1. С. 58–65.

СИНДРОМ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ УЧЕНИКОВ СТАРШЕЙ ШКОЛЫ

Д.С. Израелян

ГБОУ «Школа № 46»,
г. Москва, Россия

П.С. Твилле

ФГАОУ ВО Первый МГМУ им. И.М. Сеченова Минздрава России
(Сеченовский Университет),
г. Москва, Россия

Исследование распространенности выгорания среди 52 учеников 10–11-х классов общеобразовательной школы с использованием адаптированного «Опросника выгорания школьников» показало, что 44,2% испытывают эмоциональное истощение, 38,5% проявляют цинизм по отношению к учебе, 28,8% чувствуют несоответствие предъявляемым требованиям школы. Симптомы выгорания чаще встречаются у девочек (истощение и чувство несоответствия), более выражены у 11-классников, а также у учеников без друзей и с плохими отношениями с учителями. При этом обучение в профильном классе связано с меньшим уровнем выгорания по сравнению с непрофильными классами.

Ключевые слова: эмоциональное выгорание, психоэмоциональное состояние, учебная нагрузка, ученики старшей школы, выпускники, School Burnout Inventory (SBI).

Завышенная важность учебы и хронический стресс, связанный с академической нагрузкой, негативно влияют на психоэмоциональное состояние учеников, что впоследствии может привести к развитию синдрома эмоционального выгорания. Впервые термин «выгорание» (англ. burnout) был введен американским психиатром Гербертом Фрейденом для обозначения потери мотивации и растущего чувства эмоционального истощения, связанных с профессиональной деятельностью (Freudenberger, 1974). Однако современные представления о синдроме эмоционального выгорания свидетельствуют о том, что данная проблема может возникнуть еще во время обучения. Так, зарубежные исследователи, в частности автор диагностического опросника School Burnout Inventory (SBI) профессор К. Сальмела-Аро, полагают, что учебу можно рассматривать как профессиональную деятельность обучающихся, от которой можно «выгореть» (Salmela-Aro, 2012). Таким образом, синдром эмоционального выгорания школьников — это чувство напряжения и хроническая усталость, возникающие в связи с учебой как результат чрезмерной учебной нагрузки. Синдром выгорания школьников концептуализируется как совокупность трех симптомов: эмоциональное истощение, цинизм, чувство несоответствия. Эмоциональное истощение — это недостаточность психологических ресурсов, усталость и «обеднения» эмоций. Цинизм по отношению к школе проявляется в безразличном отношении к школьным занятиям, потере интереса к обучению и утрате его смысла. Чувство несоответствия отражает несоответствие

между возможностями ребенка и требованиями школы. Согласно данным зарубежных исследований, распространенность выгорания среди школьников увеличивается, поэтому изучение данной проблемы является актуальной научно-практической задачей (Grazia, 2022; Raiziene, 2022). При этом выгорание имеет серьезные последствия, в том числе снижение общего благополучия ребенка, низкая вовлеченность в учебу, снижение самооценки и чувства автономии «я могу», плохая успеваемость, повышенный риск отчисления из школы, развитие депрессии, суицидальные мысли, «залипание» в социальных сетях, нарушения сна (Бочавер, 2023). Таким образом, целью данного исследования является определение распространенности эмоционального выгорания среди обучающихся 10–11-х классов государственной общеобразовательной школы и описание факторов, его определяющих.

Материалы и методы исследования. В исследовании приняли участие 52 ученика старшей школы. Средний возраст школьников составил 17 лет (min 15 лет, max 18 лет). Среди респондентов — 34,6% мальчики, 65,5% девочки, 40,4% обучались на момент опроса в 10-м классе, 59,6% — в 11-м. Среди школьников 75% проходили обучение в профильном классе, 25% — в непрофильном классе. Для определения степени эмоционального выгорания у учеников, проведено анкетирование с помощью опросника Александры Бочавер и Оксаны Михайловой «Опросник выгорания школьников» — адаптированного на русский язык международного опросника School Burnout Inventory (Бочавер, Михайлова, 2023).

Результаты исследования. При проведении анкетирования старшеклассников основным оцениваемым показателем были результаты диагностики выгорания школьников по трем шкалам: «истощение», «цинизм», «чувство несоответствия». Среди школьников медианный балл по шкале «истощение» составил 14 (13–16) баллов (высокий уровень); по шкале «Цинизм» — 10 (6–13) баллов (средний уровень); по шкале «Чувство несоответствия» — 7 (5–10) баллов (средний уровень). Далее баллы по шкалам в ответах респондентов были переведены в качественные результаты: низкий, средний и высокий уровни выраженности согласно ключам к анкете. Установлено, что высокий уровень эмоционального истощения испытывали 44,2% школьников, высокий уровень циничного отношения к учебе выявлен у 38,5%, высокий уровень выраженности чувства несоответствия продемонстрировали 28,8% школьников. Высокий уровень эмоционального истощения чаще встречался среди девочек (50%), чем среди мальчиков (33,3%); среди учеников 11-х классов (61,3%), чем среди учеников 10-х классов (19%); среди тех, у кого были плохие отношения с учителями (80% vs 40,4%), среди тех, у кого не было друзей в школе (50% vs 43,7%) и среди тех, у кого было недостаточно времени на отдых (50% vs 43,7%). Среди тех, кто занимался с репетитором, уровень эмоционального истощения, наоборот, был ниже (30% vs 53,1%). Высокий уровень цинизма чаще встречался среди мальчиков (50%), чем среди девочек (32,4%); среди учеников 11-х классов (48,4%), чем среди учеников 10-х классов (23,8%); среди тех, кто занимался с репетитором (100% vs 34,7%); среди тех, у кого были плохие отношения с учителями (60% vs 36,2%), среди тех, у кого не было друзей в школе (75% vs 34,7%). Количество времени на отдых на выраженность цинизма не влияло. Высокий уровень выраженности чувства несоответствия чаще наблюдался среди девочек (32,4%), чем среди мальчиков (22,2%); среди учеников 11-х классов (35,5%), чем среди учеников 10-х классов (19%); среди тех, у кого были плохие отношения с учителями (80% vs 22,9%), среди тех, у кого не было друзей в школе (75% vs 25%); среди тех, у кого было недостаточно времени для отдыха (44,1% vs 0%). Среди тех, кто занимался с репетитором, уровень выраженности чувства несоответствия, наоборот, был ниже (33,3% vs 26,5%).

Далее проведено сравнение распространенности высокого уровня выраженности симптомов выгорания среди учеников профильных и непрофильных классов. Высокий уровень истощения чаще встречался среди учеников непрофильных классов (54,5% vs 41,5%). Для шкалы «цинизм» также было показано, что высокий уровень выраженности характерен для учеников непрофильных классов (72,7% vs 29,3%). Для показателя «чувство несоответствия» установлено, что высокий уровень выраженности характерен для учеников непрофильных классов (45,5% vs 24,4%).

В конце анкетирования респондентам был задан вопрос о том, какие меры по профилактике выгорания они считают наиболее эффективными в условиях старшей школы. Наиболее частым ответом респондентов (69,2%) были дополнительные внеучебные мероприятия: посещение театров, музеев, экскурсии, школьные поездки. Также одними из популярных мнений были предложения о введении специальных курсов для учителей и классных руководителей (25%), с помощью которых учителя смогли бы оказать моральную поддержку ученикам и помочь справиться со стрессом и предотвратить выгорание.

Выводы. Эмоциональное выгорание широко распространено среди учеников старших классов, так в ходе исследования высокий уровень эмоционального истощения диагностирован у 44,2% учеников, циничное отношение к учебе — у 38,5%, чувство несоответствия предъявляемым требованиям — у 28,8%. Истощение и чувство несоответствия были больше характерны для девочек, цинизм — для мальчиков. Все симптомы были более выражены у учеников 11-х классов, чем у учеников 10-х классов, и у тех детей, у кого не было друзей в школе и/или были плохие отношения с учителями. Недостаток отдыха негативно влиял на выраженность эмоционального истощения и чувство несоответствия. Наличие репетитора влияло на выраженность выгорания неоднозначно. Обучение в профильном классе не влияло на наличие выгорания, наоборот, симптомы выгорания были более выражены у учеников непрофильных классов.

Благодарности. Авторы выражают благодарность команде Центра исследований современного детства НИУ ВШЭ за перевод и адаптацию опросника School Burnout Inventory (SBI), что позволило провести исследование выгорания на русскоязычной выборке с использованием международного инструмента. Также авторы выражают свою признательность организаторам IX открытой городской научно-практической конференции школьников «Старт в медицину» (секция «Психология человека и социология»), в рамках которой было инициировано данное исследование.

Литература

Бочавер А.А., Михайлова О.Р. Выгорание школьников: адаптация опросника на российской выборке // Вопросы образования / Educational Studies Moscow. 2023. № 2. С. 70–100. <https://doi.org/10.17323/1814-9545-2023-2-70-100>.

Freudenberger H.J. Burn-out: Occupational hazard of the child care worker // Child care quarterly. 1977. Vol. 6. No. 2. P. 90–99. <https://doi.org/10.1007/BF01554695>.

Grazia V. A longitudinal study of school climate: Reciprocal effects with student engagement and burnout // Psychology in the Schools. 2022. Vol. 59. No. 2. P. 1521–1537. <https://doi.org/10.1002/pits.22691>.

Raiziene S., Pilkauskaitė-Valickienė R., Zukauskienė R. School burnout and subjective well-being: Evidence from cross-lagged relations in a 1-year longitudinal sample // Procedia — Social and Behavioral Sciences. 2022. No. 116. P. 3254–3258.

Salmela-Aro K., Upadaya K. The Schoolwork Engagement Inventory: Energy, Dedication, and Absorption (EDA) // European Journal of Psychological Assessment. 2012. Vol. 28. No. 1. P. 60–67. <https://doi.org/10.1027/1015-5759/a000091>.

ПОДРОСТОК В ЛИЦЕЕ: ОПЫТ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ

Ю.В. Казанцева, Е.С. Первухина

Муниципальное автономное общеобразовательное учреждение
«Многопрофильный лицей № 148 города Челябинска»,
г. Челябинск, Россия

В данной статье раскрывается опыт психолого-педагогического сопровождения обучающихся подростков в МАОУ «Многопрофильный лицей № 148 города Челябинска», которое осуществляется специальной службой лицея и направлено на всех участников образовательных отношений. В статье рассматриваются элементы сопровождения подростков с различными возможностями и способностями. Приведены примеры форматов сопровождения родителей и подростков.

Ключевые слова: подросток, психолого-педагогическое сопровождение, социально-педагогические условия, психологическое благополучие, личность, развитие.

Мегаполисы — точки экономического роста региона. В мегаполисе уровень инновационной активности выше, чем в небольших городах, за счет концентрации на своей территории ведущих вузов страны, работы технопарков и научных центров. В такие города приезжают ученые, инженеры, педагоги, медики и другие специалисты. Это приводит к экономическому развитию мегаполиса, как следствие к росту конкурентоспособности, занятости и доходов (Туленкова, 2017).

МАОУ «Многопрофильный лицей № 148 города Челябинска» функционирует в Челябинске — городе с развитым производством, организации которого активно принимают участие в инновационных проектах (металлургия, медицина, педагогика и т.д.). Требования к образовательным организациям города Челябинска, которые предъявляет действительность, достаточно высоки. Одна из основных задач МАОУ «Многопрофильный лицей № 148 города Челябинска» — создание психолого-педагогических условий для формирования успешности и развития способностей каждого обучающегося в лицее. Для этого была организована Служба психолого-педагогического сопровождения участников образовательного процесса. Деятельность Службы направлена на формирование вокруг обучающихся подростков психологически безопасного, развивающего пространства. Специалистами Службы являются педагоги-психологи, учителя-логопеды, учителя-дефектологи и социальные педагоги.

Сопровождение осуществляется по нескольким направлениям: 1) выявление актуального состояния учащегося (психоэмоциональное состояние, наличие/отсутствие проблем в школьной и/или социальной адаптации; наличие/отсутствие проблем в освоении образовательной программы; наличие/отсутствие проблем в общей социализации подростка); 2) выявление склонностей, способностей, интересов, мотивов и предпочтений для формирования адресной программы развития подростка; 3) со-

провожение учащихся-подростков при реализации индивидуального развивающего маршрута (мероприятия, направленные на коррекцию трудностей в обучении, адаптации и социализации, мероприятия, направленные на развитие интеллектуального и творческого потенциала учеников (проекты, олимпиады, конкурсы).

Особую роль в сопровождении ученика-подростка в лицее играет система психолого-педагогических консилиумов (ППК). В лицее была расширена концепция классического ППК образовательной организации. В работе консилиумов принимают участие не только представители администрации и специалисты службы сопровождения: психологи, логопеды, дефектологи, социальные педагоги, но и руководители школьных методических объединений, методисты, педагоги-организаторы). Обязательно приглашаются представители родительской общественности и специалист по профессиональной ориентации. Такие расширенные консилиумы позволяют скоординировать индивидуальные образовательные траектории обучающихся не только в рамках коррекционной (адаптированной) программы, а также подготовить, скоординировать и утвердить индивидуальный учебный план для способных и высокомотивированных ребят.

Есть опыт приглашения на заседания такого консилиума самого подростка. Это позволяет уточнить его актуальные интересы, намерения и мотивы, а также повышает ответственность ученика при реализации учебного плана/ плана проекта/плана подготовки к конкурсу или олимпиаде. Лицей выстроил систему социальной адаптации и социализации обучающихся/подростков. Человек, принявший окружающий его социум как данность и исполняющий его законы и правила, становится полноправным членом общества, его частью, считается адаптированным в этом обществе, т.е. социализированным (Романова, 2021). Процессы социальной адаптации и социализации формируют у обучающихся социально значимые качества личности. Подростки усваивают социальные нормы поведения и ценности. Ребята принимают культуру той общности, частью которой они становятся (Мирихин, 2023). Социологи отмечают, что индивид в процессе социализации усваивает языковую структуру, речевые нормы, стереотипы речевого поведения. Особое место в системе сопровождения занимает вопрос психологического благополучия подростка в процессе обучения и воспитания. Каждый обучающийся в лицее имеет собственный маршрут развития. Все ключевые моменты в психологическом развитии ребят фиксируются и анализируются специалистами службы психолого-педагогического сопровождения (СППС).

Стоит отметить, что сведения, полученные в результате психологического скрининга, рассматриваются на индивидуальных и групповых консультациях с обучающимися и их родителями. Консультативное сопровождение родителей и старшекласников носит системный характер. Наибольшее количество консультаций с родителями — темы, связанные с проблемами детско-родительских отношений. Особенности подросткового развития, конфликтное поведение в семье и школе, влияние молодежной субкультуры на мировоззрение подростка — темы, прорабатываемые с родителями. Актуальны также проблемы выбора профессиональной траектории развития и роль родителей подростка в ее поддержке. Реализуя консультативное сопровождение, специалисты выявили нюансы родительского отношения к ребенку и его проблемам: 1) дисбаланс в поддержке и контроле поведения подростка (гиперопека — полное игнорирование); 2) несоблюдение «психологических границ» при общении с собственным ребенком или его приятелями; 3) при выборе индивидуальной траектории развития ребенка ориентация только на собственные социальные ориентиры, без учета его потребностей; 4) делегирование ответственности за социальную и академическую

успешность своих детей образовательной организации. Часто используется формат семейного консультирования, в котором участвуют как родители, так и ребята-подростки. Этот формат достаточно эффективен, так как позволяет участниками (родителям и подростку) под контролем педагога-психолога решать наболевший вопрос и придти к единому пониманию ситуации. Консультации могут перерасти в консультативные сессии, которые пролонгированы на учебный период. В данном аспекте стоит обратить внимание на подростков с особыми возможностями здоровья. В сопровождении таких подростков актуальны формат консилиума (по проблемам обучения, по индивидуальной траектории развития) и формат консультативных сессий. Учитываются также особенности подросткового развития. Предложенные формы эффективны для профилактики девиантного и деструктивного поведения. Немаловажную роль играет сообщество самих обучающихся. Психологическое просвещение обучающихся в лицее основного и старшего уровней общего образования построено на основе внеурочной деятельности и элективных курсов. Обучающиеся 5–9-х классов участвуют в программе «SOFT SKILLS», изучая и осваивая навыки эффективного общения и разрешения конфликтов, навыки самоорганизации и самопрезентации, развивают критичность и креативность мышления. В МАОУ «Многопрофильный лицей № 148 города Челябинска» пятый год осуществляется подготовка старшеклассников по профессии «Вожатый». Элективные курсы «Психология детей и подростков», «Основы педагогики», «Коллективное творческое дело» и т.п. позволяют старшеклассникам проявить свои личностные качества, научиться организовывать и обучать младших. В лицее реализуется ряд программ, которые позволяют включить любого учащегося/подростка в мероприятия конкурсно-олимпиадного движения и проектной деятельности. Образование призвано транслировать накопленные социумом ценности, создавать условия для творческого освоения полученной информации и формирования новых жизненных умений и навыков (Петронюк, 2020). Учитываются особенности развития личности подростка, его индивидуальные физиологические аспекты, интересы и способности. Выделены три группы учеников: активные олимпиадники, сосредоточенные исследователи и заинтересованные проектной деятельностью остальные ученики. Таким образом, каждый обучающийся может быть успешен в своем направлении (Собкин, Буреломова, Смыслова, 2011). Проводятся занятия с элементами тренинга. Они позволяют снять эмоциональное напряжение перед олимпиадой, поднять самооценку, научиться принимать неудачи, преодолевать трудности. Подростки-исследователи участвуют в занятиях, проводимых в малых группах сверстников и старшеклассников. Совместно с психологом старшеклассники-исследователи готовят занятия в рамках направления «Старшие младшим», где делятся своим опытом в проведении исследований, взаимодействия с учеными-наставниками и умением осуществлять психологическую саморегуляцию. Остальные ребята могут попробовать свои силы в подготовке индивидуальных и групповых проектов в любой предметной области. Психолого-педагогическое сопровождение заключается в формировании благоприятной, принимающей образовательной среды в лицее, в которой ученику-подростку будет безопасно учиться и развиваться, а также реализовывать свои интересы и способности. Специалисты СППС активно включают в подобные занятия как родителей и педагогов-предметников, так и специалистов ведущих вузов города Челябинска и всего региона.

Таким образом, выстроенная система психолого-педагогического сопровождения в МАОУ «Многопрофильный лицей № 148 города Челябинска» позволяет сформировать у обучающихся подростков качества личности, знания, умения, позволяющие стать конкурентоспособными при поступлении в значимые учебные заведения сред-

него специального и высшего образования в России. Опыт, полученный ребятами на занятиях психолого-педагогического сопровождения (просвещение, коррекция, развитие), позволит им уверенно двигаться по индивидуальному маршруту развития.

Литература

Марихин С.В., Терещенко А.В., Паничева Э.А. Социализация детей и подростков в городах-мегаполисах // Вестник науки. 2023. Т. 4. № 10 (67). С. 532–537.

Петронюк И.С. Современные педагогические концепции воспитания ценностных отношений современных подростков // Академия профессионального образования. 2020. № 2 (93). С. 9–21.

Романова М.А. Инструменты социализации детей и подростков в социокультурном пространстве мегаполиса // Педагогическое образование и наука. 2021. № 5. С. 47–55.

Собкин В.С., Буреломова А.С., Смылова М.М. Представления современного российского подростка о значимых личностных качествах // Социальная психология и общество. 2011. № 1. С. 44–55.

Туленкова Л.И. Мегаполис: понятие и факторы развития // Экономика и бизнес: теория и практика. 2017. № 11. С. 209–212.

ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ ЗДОРОВЬЕ И ПЕРФЕКЦИОНИЗМ В ПОДРОСТКОВОМ ВОЗРАСТЕ

А.А. Кастальская-Бороздина

ФГБУ «НМИЦ психиатрии и наркологии им. В.П. Сербского» Минздрава России,
г. Москва, Россия

И.А. Николаевская

г. Москва, Россия

В работе приведены результаты пилотного исследования. Было выявлено опосредующее влияние субъектной позиции на связь между нормальным перфекционизмом и психическим здоровьем. Отмечена положительная связь нормального перфекционизма с показателями психологического здоровья, а также обратные значимые связи патологического перфекционизма со всеми показателями жизнестойкости и самооффективности.

Ключевые слова: перфекционизм, нормальный и патологический перфекционизм, подростки, субъектная позиция, семья.

Перфекционизм является актуальным феноменом современности, чьи показатели существенно выросли за последние годы. Допустим, исследование (Curran, Hill, 2019) продемонстрировало, что перфекционизм увеличился на 32% в группе студентов колледжей из США, Канады и Великобритании за 1989–2016 годы. Значительный вклад в его распространение вносят культура и СМИ, транслирующие нереалистичные «отретушированные» стандарты, задавая непомерно высокую планку, при этом реальные достижения обесцениваются (Холмогорова, Гаранян, Цацулин, 2019; Curran, Hill, 2019). Их воздействие накладывается на нормативно остро протекающий возрастной подростковый кризис, когда дети формируют свою идентичность. Среди значимых негативных последствий перфекционизма можно отметить его значимую связь с тревожно-депрессивными и суицидальными тенденциями. Способствовать развитию перфекционизма также могут родительские ожидания, сосредоточенные на академических, спортивных или социальных успехах, а не общем благополучии (Curran, Hill, 2019). Исследования перфекционизма являются весьма неоднозначными, что обусловлено отсутствием согласованности в представлениях о его структуре и характере влияния на психологическое здоровье. Ряд исследователей различает нормальную форму, характеризующуюся реалистично высокими стандартами и притязаниями, зрелыми когнитивными схемами, а также патологическую форму, чертами которой являются чрезмерно высокие стандарты и притязания, дисфункциональные когнитивные схемы и поведенческие стратегии (Гаранян, 2010; Frost et al., 1990).

Гипотезы. 1. Нормальный перфекционизм может быть фактором психического здоровья учащихся подросткового возраста. 2. Патологический перфекционизм может выступать predispositional фактором психического нездоровья. 3. Субъектная позиция опосредует связь между перфекционизмом и психическим здоровьем.

В исследовании приняли участие 218 учащихся 9–11-х классов. Исследование проводилось в очной и онлайн-форме в один этап с помощью электронных версий опросников (Трехфакторный опросник перфекционизма, разработанный А.Б. Холмогоровой и Н.Г. Гаранян; Многомерная шкала перфекционизма Хьюитта-Флетта (Multidimensional Perfectionism Scale); Тест жизнестойкости в модификации Е.Н. Осина и Е.И. Рассказовой; Шкала самоэффективности, стандартизированная В.Г. Ромеком; Опросник «Субъектная позиция», разработанный В.К. Зарецким, Ю.В. Зарецким, И.Ю. Кулагиной), созданный на платформе Google. Полученные данные обрабатывались при помощи SPSS Statistics 23. Были применены критерии Спирмена, Колмогорова-Смирнова, Соубела (для моделей опосредования), а также частный коэффициент корреляции, регрессионный анализ (простой и множественный).

Результаты

Связь нормального перфекционизма с показателями психологического здоровья. Высокие стандарты связаны с параметрами самоэффективности ($r = 0,220$ при $p < 0,01$), при этом предсказывает лишь 8% ее дисперсии ($R^2 = 0,077$), и субъектная позиция ($r = 0,419$ при $p < 0,01$), предсказывает 18% ее дисперсии ($R^2 = 0,180$ при $p < 0,001$). Направленный на себя перфекционизм связан с самоэффективностью ($r = 0,262$ при $p < 0,01$), предсказывает 6% ее дисперсии ($R^2 = 0,058$ при $p < 0,01$), и субъектной позицией ($r = 0,382$ при $p < 0,01$), предсказывает 16% ее дисперсии ($R^2 = 0,156$ при $p < 0,001$). Показатели нормального перфекционизма оказались связаны с параметрами патологического перфекционизма (при $p < 0,001$).

Патологический перфекционизм (озабоченность оценками со стороны других, негативное селектирование, социально-предписанный перфекционизм) продемонстрировал сильные и средние обратные значимые ($p < 0,001$) связи со всеми показателями жизнестойкости и самоэффективностью.

Проверка гипотезы о опосредующем влиянии субъектной позиции на связь между направленным на себя перфекционизмом, высокими стандартами и самоэффективностью. Высокие стандарты и субъектная позиция объясняют 28% дисперсии самоэффективности. Анализ опосредующего влияния продемонстрировал высоко значимые ($p < 0,001$) значения: критерий Соубела = 5,29, значение статистики Арояна = 5,27.

Перфекционизм, направленный на себя, и субъектная позиция объясняют 29% ($R^2 = 0,286$) дисперсии самоэффективности. Анализ опосредующего влияния продемонстрировал высоко значимые ($p < 0,001$) значения: критерий Соубела = 4,90, значение статистики Арояна = 4,88.

Выводы

1. Нормальный перфекционизм ассоциирован с показателями психологического здоровья (субъектная позиция, самоэффективность). В то же время нормальный перфекционизм продемонстрировал связь с параметрами патологического перфекционизма, это может указывать на то, что его показатели (высокие стандарты, ориентированный на себя перфекционизм) могут быть связаны как с функциональными, так и с дисфункциональными процессами и механизмами.

2. Повышение показателей патологического перфекционизма (озабоченность оценками со стороны других, негативное селектирование, социально-предписанный

перфекционизм) связано со снижением всех показателей жизнестойкости и самооэффективности.

3. Субъектная позиция является статистически надежным фактором, опосредующим связь между направленным на себя перфекционизмом, высокими стандартами и самооэффективностью. Дальнейший анализ полученных результатов позволил выдвинуть предположение о том, что нормальный перфекционизм может оказывать непосредственное положительное влияние на психологическое здоровье подростка через медиатор в качестве субъектной позиции, что будет способствовать повышению ценностно-смыслового отношения к своей деятельности, а также его активности и внутренней мотивации, эффективности, и подразумевает активное взаимодействие со средой подростка и расширение его индивидуального опыта, содействует самореализации (особенно важно в контексте подросткового возраста). В то же время, основываясь на идеях Л.С. Выготского, мы можем подчеркнуть значимость социальной среды для развития ребенка, взаимодействие с которой задает направление формирования новых личностных свойств и происходит через деятельность и переживания. Субъектная позиция как сложная личностная характеристика, в свою очередь, также формируется под влиянием социального окружения подростка, определенного преимущественно семьей и школьной средой. Поскольку субъектная позиция вносит вклад в связь нормального перфекционизма и психологического здоровья, можно говорить о том, что благоприятная социальная ситуация может способствовать преобразованию перфекционизма в нормальный, тем самым повышая психологическое здоровье подростка. Однако исследование связи социального контекста и разных форм перфекционизма требует дальнейшего изучения.

Ограничения

1. В исследовании показателей перфекционизма была отмечена ненормальность распределения, в связи с чем «озабоченность оценками со стороны других» и «негативное селектирование» были исключены при проведении регрессионного анализа. Параметры «высокие стандарты» и «направленный на себя перфекционизм» были использованы в регрессионном анализе, поскольку имелись косвенные указания на то, что их распределение приближено к нормальному.

2. Преобладающее число респондентов (76%) было женского пола.

Заключение

Таким образом, полученные результаты согласуются с рядом современных теорий о двойственной природе перфекционизма, где он рассматривается не только как исключительно негативный фактор, но и имеющий положительное влияние на психическое здоровье. В то же время высокие стандарты, рассмотренные нами в исследовании как показатель нормального перфекционизма, при высокой их выраженности, невозможности соответствовать своим стандартам, могут также приобретать неадаптивный характер. Особый интерес представляет изучение опосредующего характера влияния субъектной позиции, а также механизма перехода перфекционизма в нормальную и патологическую формы.

Литература

Гаранян Н.Г. Перфекционизм и враждебность как личностные факторы депрессивных и тревожных расстройств: автореф. дис. ... докт. психол. наук: 19.00.04. М.: МГУ имени М.В. Ломоносова, 2010.

Холмогорова А.Б., Гаранян Н.Г., Цацулин Т.О. Динамика показателей перфекционизма и симптомов эмоционального неблагополучия в российской студенческой популяции за последние десять лет: Когортное исследование // Культурно-историческая психология. 2019. Т. 15. № 3. С. 41–50.

Curran T., Hill A.P. Perfectionism is increasing over time: A meta-analysis of birth cohort differences from 1989 to 2016 // Psychological Bulletin. 2019. Vol. 145 (4). P. 410–429. <https://doi.org/10.1037/bul0000138>.

Frost R.O., Marten P., Lahart C., Rosenblate R. The dimensions of perfectionism // Cognitive Theory and Research. 1990. Vol. 14. P. 449–468.

ОСОБЕННОСТИ СВЯЗИ НАРУШЕНИЙ ПИЩЕВОГО ПОВЕДЕНИЯ И ТРЕВОЖНОСТИ У СТАРШЕКЛАССНИКОВ

Е.С. Карлинская

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

В статье приведены результаты изучения связи нарушений пищевого поведения и тревожности у старшеклассников. Исследование проводилось на базе московских городских школ в 2023–2024 годах. В нем приняли участие 107 старшеклассников в возрасте от 16 до 18 лет. Выявлено наличие умеренной положительной связи нарушений пищевого поведения и тревожности.

Ключевые слова: нарушения пищевого поведения, тревожность,

Наблюдается распространение нарушений пищевого поведения среди подростков (Петрова, Харарбахова, Тимофеева, 2023). Эта проблема требует внимания и изучения. По международным данным, нарушениям пищевого поведения наиболее подвержены лица женского пола, пик заболеваемости приходится на подростковый возраст (Hornberger, 2021). При этом вопрос о связи нарушений пищевого поведения и тревожности у подростков остается недостаточно изученным.

Цель исследования заключалась в изучении связи нарушений пищевого поведения и тревожности у старшеклассников.

Гипотезой исследования выступило предположение о том, что существует связь нарушений пищевого поведения и тревожности у старшеклассников.

В ходе исследования использованы теоретические методы (анализ, обобщение и интерпретация научных данных) и эмпирические методы (тест отношения к приему пищи EAT-26, разработанный D.M. Garner в адаптации О.А. Скугаревского, С.В. Сивухи в 2007 году; шкала тревоги Спилбергера-Ханина STAI в адаптации Ю.Л. Ханина в 1978 году; шкала тревоги Дж. Тейлор, TMAS в адаптации Т.А. Немчина 1966 года); методы математической обработки данных (критерий Колмогорова-Смирнова, коэффициент ранговой корреляции ρ Спирмена).

Исследование проводилось на базе московских городских школ в 2023–2024 годах, в нем приняли участие 107 старшеклассников в возрасте от 16 до 18 лет (95 девушек, 12 юношей).

В качестве теоретико-методологических основ выступили культурно-историческая теория Л.С. Выготского, концепция формирования личности в онтогенезе Л.И. Божович, концепция социализации личности А.В. Петровского, концепция отношения к приему пищи David M. Garner, концепции тревожности Ч. Спилбергера, Дж. Тейлор, модель психологического благополучия К. Рифф.

Теоретическая и практическая значимость работы заключается в анализе источников, позволяющем расширить и конкретизировать знания о предмете исследования.

Полученный эмпирический материал и результаты исследования могут быть полезны для практикующих психологов и других специалистов, работающих с подростками по профилактике развития нарушений пищевого поведения.

Результаты, полученные с помощью Теста пищевых установок (EAT-26), помогли выявить у 11% старшеклассников суммарный балл выше критического, что позволяет отнести их в группу риска формирования нарушенного пищевого поведения.

Все участники исследования, у которых выявлен риск формирования нарушенного пищевого поведения — девушки.

У 62% участников шкала личностной тревожности Спилбергера показала высокий уровень тревоги. У 33% старшеклассников шкала тревоги Тейлор выявила средний «с тенденцией к высокому» уровень тревоги и у 42% — высокий уровень (из них у 20% очень высокий).

То есть скрининг показал тенденцию к высокому уровню тревоги более чем у 60% старшеклассников. Согласно исследованиям, современная тревожность возникает на фоне утраты векторов жизненных планов и целей, смятения перед ближайшим будущим и трансформируется в глубинную тревогу, которая в наименьшей степени может быть преодолена (Прихожан, 2000). Возникает психическая нестабильность, личность становится незащищенной при столкновении со стрессорами различных видов, вслед за этим нарастает предрасположенность к невротическим реакциям и психоэмоциональным срывам (Мищенко, 2020). Можно предположить, что одной из таких невротических реакций является развитие нарушений пищевого поведения, так как у всех участников исследования, у которых был выявлен риск формирования нарушений пищевого поведения, — шкала личностной тревожности Спилбергера и шкала тревожности Тейлор показали высокий балл. Возможно нарушения пищевого поведения (переедание, булимия или отказ от еды при анорексии) можно рассматривать как способы совладания с ощущениями неопределенности, беспокойства, внутреннего немотивированного страха, присущих высокой тревожности.

Для проведения математической обработки эмпирических данных использовали критерий Колмогорова-Смирнова, позволяющий определить нормативность распределения выборки, и коэффициент корреляции Спирмена, так как нормативность выборки не подтвердилась. Коэффициент корреляции теста отношения к приему пищи EAT-26 и шкалы личностной тревожности Спилбергера $r = 0,350$; коэффициент корреляции теста EAT-26 и шкалы тревожности Тейлор $r = 0,309$; корреляция значима на уровне 0,01 (двухсторонняя), что соответствует умеренной положительной связи нарушений пищевого поведения и тревожности у старшеклассников.

Далее была рассмотрена факторная структура опросника EAT-26 и корреляции факторов с тревожностью.

В своем исследовании «Тест пищевых установок (EAT-26): оценка психометрических характеристик и факторной структуры на неклинической выборке 876 студенток» авторы (Мешкова и др.) представляют пятифакторную структуру опросника EAT-26 как альтернативу авторской исходной трехфакторной структуре (Dieting, Bulimia and Food Preoccupation, Oral Control), основанной на изучении клинических групп.

В этой модели пять факторов первого порядка свободно коррелируют между собой и детерминируют (нагружают) пункты опросника: фактор 1 — «увлечение диетами» (пункты опросника EAT-26 № 16, 17, 23); фактор 2 — «озабоченность едой» (пункты № 3, 4, 18, 21); фактор 3 — «стремление похудеть» (пункты № 1, 11, 12, 14); фактор 4 — «принуждение к еде» (пункты № 8, 20); фактор 5 — «булимия» (пункты № 9, 25).

Анализ корреляции Спирмена суммарного балла указанных 5 факторов опросника EAT-26 в адаптации О.А. Скугаревского и С.В. Сивухи со шкалами опросников Спилбергера-Ханина STAI и Тейлор TMAS позволяет сделать следующие выводы. Факторы «озабоченность едой» и «стремление похудеть» демонстрируют наибольшее число значимых корреляций с тревожностью. Фактор «озабоченность едой» имеет самый высокий положительный коэффициент с суммарным баллом шкал STAI и TMAS: 0,398 и 0,332 соответственно, фактор «стремление похудеть»: 0,336 и 0,320 соответственно. Корреляция значима на уровне 0,01 (двухсторонняя), что соответствует умеренной положительной связи. Следовательно, высокая тревожность в большей степени связана с такими факторами нарушений пищевого поведения, как «озабоченность едой» и «стремление похудеть».

При этом результаты скрининга показывают, что далеко не все старшеклассники с высоким уровнем тревоги (более 60%) имеют риск формирования нарушенного пищевого поведения (11%). Но у всех 11% старшеклассников, имеющих риск формирования нарушенного пищевого поведения, обе шкалы показали тенденцию к высокому уровню тревоги. Возможно, остальные 49% старшеклассников с высокой тревожностью используют для саморегуляции другие способы совладания. Идеально, если это спорт, но нередко могут быть и злоупотребление психоактивными веществами, самоповреждение и др.

В данном исследовании выявлено существование умеренной положительной связи нарушений пищевого поведения и тревожности у старшеклассников.

Понимание связи, описанных в исследовании явлений, имеет важное значение для разработки стратегий профилактики развития нарушений пищевого поведения и поддержки социального и психологического благополучия старшеклассников и показывает направления для дальнейших исследований.

Для уточнения данных и выявления дополнительных критериев, влияющих на развитие нарушений пищевого поведения у старшеклассников, необходимо провести междисциплинарное исследование на выборках всероссийского масштаба.

Литература

Мешкова Т.А., Митина О.В., Шельгин К.В., Александрова Р.В., Николаева Н.О. Тест пищевых установок (EAT-26): оценка психометрических характеристик и факторной структуры на неклинической выборке 876 студенток // Клиническая и специальная психология. 2023. Т. 12. № 1. С. 66–103. <https://doi.org/10.17759/cpse.2023120104>.

Мищенко В.И. Изучение тревожности старшеклассников в период подготовки к итоговым экзаменам // Педагогика и психология образования. 2020. № 1. С. 208–218. doi: 10.31862/2500-297X-2020-1-208-218.

Петрова Л.А., Харарбахова М.А., Тимофеева М.Г. Выявление расстройства пищевого поведения у подростков // Russian Journal of Education and Psychology. 2023. Т. 14. № 1. С. 112–129. <https://doi.org/10.12731/2658-4034-2023-14-1-112-129>.

Прихожан А.М. Тревожность у детей и подростков: психофизиологическая природа и возрастная динамика. М.: Воронеж, 2000.

Hornberger L.L., Lane M.A. Identification and management of eating disorders in children and adolescents // Pediatrics. 2021. Vol. 47 (1). e2020040279.

КОМПЛЕКСНЫЙ ПОДХОД В РЕШЕНИИ ПРОБЛЕМ ПОДРОСТКА НА БАЗЕ ОТКРЫТОГО ПРОСТРАНСТВА — ЦЕНТРА ДЛЯ ПОДРОСТКОВ «ТУТ ПОЙМУТ», СОСТАВЛЕНИЕ КАРТЫ КОМПЛЕКСНОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ КЛИЕНТА И ПЛАНА РАБОТЫ

А.К. Кирилович

Центр для подростков «Тут поймут на Гоголя»,
Благотворительный фонд «Солнечный город»,
г. Новосибирск, Россия

В статье раскрывается технология комплексного сопровождения подростка или молодого взрослого на примере проекта благотворительного фонда «Солнечный город» — «Тут поймут». Центр «Тут поймут» — это неформальное пространство для подростков и молодых взрослых, проект, который реализуется на базе благотворительного фонда «Солнечный город» с 2020 года в Новосибирске. Целью деятельности Центра является создание условий для полноценного психического и личностного развития детей и молодежи в соответствии с их индивидуальными возможностями и особенностями, повышение их социальной адаптации в современных условиях.

Ключевые слова: профилактика социального неблагополучия, центр для подростков, комплексный подход, неформальное пространство, подростки и молодые взрослые.

Центр «Тут поймут» — это неформальное пространство для подростков и молодых взрослых от 12 до 23 лет. Проект реализуется с 2020 года благотворительным фондом «Солнечный город» в Новосибирске. Центр является уникальным пространством, так как совмещает в себе открытое пространство для подростков, досугово-профилактическое направление (развлекательные мероприятия, обучающие тренинги, спортивные мероприятия) и социально-реабилитационное направление (индивидуальное консультирование, групповые занятия с психологом). В настоящее время через центр прошло уже больше 5000 подростков.

Цель деятельности Центра — создание условий для полноценного психического и личностного развития детей и молодежи в соответствии с их индивидуальными возможностями и особенностями, повышение их социальной адаптации в современных условиях. В своей работе с подопечными мы придерживаемся следующих ценностей: физическая и эмоциональная безопасность, устойчивость и предсказуемость, уважение и соблюдение границ, создание эмоционального поля, взаимная заинтересованность, признание прошлого опыта, конфиденциальность, совместная работа, ответственность и свой вклад в каждый процесс.

Основными задачами деятельности Центра являются:

1. Оказание индивидуально-ориентированной психолого-педагогической, социальной, правовой помощи клиентам (подросткам или молодым взрослым), оказавшимся в трудной жизненной ситуации, их адаптация в обществе путем содействия в решении социальных, правовых и психологических вопросов.

2. Профилактика девиантного, в том числе суицидального поведения, безнадзорности и правонарушений.

3. Организация безопасного и комфортного пространства для обеспечения досуговой занятости подростков и молодежи с целью включения их в деятельность социально-значимой позитивной направленности.

4. Организация просветительской работы с родителями, направленной на повышение их психолого-педагогической компетентности.

5. Развитие партнерства с органами опеки и попечительства, социальной защиты населения, образования, здравоохранения и внутренних дел для координации совместных действий по защите прав детей.

Открытое пространство — это место, в которое может прийти любой подросток и молодой взрослый. В таком пространстве ребята могут сами придумывать себе занятия и заниматься, чем им нравится и хочется. Например, пить чай и общаться, играть в настольные игры, выполнять домашние задания. В рамках своей деятельности они ограничены правилами Центра, которые разрабатываются совместно с посетителями. Пример правила в Центре: «В центре запрещено оскорблять, унижать, обижать себя и других людей».

Досугово-профилактическое направление состоит в организации различных мероприятий, которые отвечают потребностям возраста. Главное условие посещения мероприятий и тренировок — это добровольность и личный интерес участия подростка в этих процессах. Досуг — это важная часть развития личности в подростковом возрасте, поэтому специалисты «Тут поймут» организуют деятельность посетителей, чтобы она способствовала развитию позитивных интересов, формированию ценностных ориентаций и установок, развитию навыков осознания и удовлетворения потребностей социально одобряемым способом. Например, сейчас в Центре на регулярной основе проходят такие тренировки и занятия, как пилатес, мужской клуб, группа поддержки «Анонимные нытики».

Социально-реабилитационное сопровождение заключается в создании условий, обеспечивающих устойчивость подростка или молодого взрослого к воздействию различных патогенных факторов и его нормативное развитие с учетом меняющихся возрастных требований, на основе восстановления утраченных и последовательного развития новых функций, навыков и личностных качеств, расширения возрастного диапазона способов реагирования, обучения подростка или молодого взрослого необходимым навыкам самоконтроля и эффективного взаимодействия с окружающими.

В процессе социально-психологического сопровождения подростка или молодого взрослого и, при необходимости, его семьи специалист определяет форму сопровождения и оказывает ему достаточную (не избыточную) поддержку. Основной целью социально-психологического сопровождения является создание оптимальных условий, способствующих максимально полному развитию потенциала каждого, мобилизации ресурсов, направленных на улучшение ситуации, самоизменение, саморазвитие.

Социально-психологическое сопровождение предполагает вариативность форм сопровождения подопечных, таких как:

- профилактика — превентивная деятельность по предотвращению нежелательных проявлений в психике подростка и молодого взрослого, а также поведения, отклоняющегося от социальных норм;

- диагностика (индивидуальная и групповая), направленная на определение социально-психологических особенностей личности, особенностей ее поведения в социокультурной среде;
- консультирование (индивидуальное и групповое специалистами центра) — создание условий для самостоятельного преодоления подростком или молодым взрослым жизненных трудностей и продуктивного существования в конкретных обстоятельствах;
- коррекционно-развивающая работа (индивидуальная и групповая) — создание условий, в которых подросток или молодой взрослый сможет подняться на оптимальный для него уровень развития, раскрытие его потенциала, формирование или укрепление необходимых социально-психологических качеств, свойств, состояний, приведение их показателей в соответствие с возрастной нормой. Примеры групповых практик: группа поддержки «анонимные нытики», месяц здоровья;
- социально-психологическое просвещение и образование, ориентированное на создание условий для активного усвоения и использования подростком или молодым взрослым в процессе жизнедеятельности социально-психологических знаний. В рамках этого направления существуют такие формы работы, как группы поддержки с психологом, разовые встречи с психологом на определенную тему.

При обращении подопечного к специалистам за помощью кейс рассматривается в трех уровнях неблагополучия: низкий, средний и высокий. Каждый из этих уровней характеризуется определенными маркерами, которые выясняются в процессе диагностических мероприятий.

Процесс социально-психологического сопровождения включает в себя четыре взаимосвязанных этапа:

1. Диагностико-прогностический (прием сигнала; первичная работа с сигналом) — определение исходного реабилитационного потенциала, диагностика состояния; профилактические мероприятия при низком уровне неблагополучия; открытие случая при среднем и высоком уровне неблагополучия.
2. Этап выбора (разработки) оптимальных технологий, форм и методов работы — подбор куратора случая; установление контакта благополучателя со специалистом; комплексная оценка ситуации.
3. Реализационный — сопровождение клиента, реализация комплексных мероприятий по реабилитации, коррекции.
4. Экспертно-оценочный — закрытие случая, систематизация, обобщение и контроль результатов плана сопровождения.

Таким образом, используя комплексный подход всех направлений работы Центра, подопечные получают необходимую помощь и поддержку в рамках одной организации.

ТОП-запросов, с которыми обращаются подростки и молодые взрослые в центр «Тут поймут»: проблемы в переживании чувств и эмоций, проблемы в общении со сверстниками и родителями, зависимость, РПП, психиатрический диагноз, буллинг, самоповреждающее поведение, насилие, проблемы с учебой и профориентацией.

В рамках технологии работы со случаем специалисты ориентируются на прописанные алгоритмы действий с учетом проблемы подростка, например, что делать: если подросток столкнулся с насилием, если у подростка самоповреждающее поведение, если у него проявления психиатрического поведения и т.п.

ПРЕДСТАВЛЕНИЯ ПОДРОСТКОВ О ДРУЖБЕ В ИНТЕРНЕТЕ

О.В. Коваль, В.С. Смурова

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

В статье отражены аспекты работы, посвященной изучению представлений подростков о виртуальной дружбе и реальной дружбе и особенностей их взаимодействия с реальными и виртуальными друзьями. Тема была продиктована актуальной ситуацией в современном мире, когда социальные сети и интернет стали неотъемлемой частью жизни подростков, что несомненно оказывает влияние на понимание дружбы в подростковом возрасте в целом.

Ключевые слова: дружба, виртуальная дружба, дружба в интернете, дружба в подростковом возрасте.

Значение дружеских отношений достигает своего максимума в подростковом возрасте. В данный возрастной период общение со сверстниками приобретает совершенно исключительную значимость. Когда мы говорим о дружбе в современном мире, необходимо обратить внимание на зарождение нового типа дружбы, а именно — виртуальной. Значительная часть социальной активности современных людей реализуется в рамках взаимодействия в интернет-сообществах и, прежде всего, социальных сетях, таких как «ВКонтакте», «Одноклассники», «Мой мир» и др. (Баранова, 2012). Отмечается определенная нехватка информации о том, что представляет собой дружба в интернете, каковы ее характеристики и особенности, какие представления подростков о ней, чем такое взаимодействие отличается от традиционного понимания дружбы. В эпоху информатизации и цифровизации понятие дружбы наполняется новым содержанием, которое приводит не к «оскудению», а к усложнению дружбы и делает данный феномен многоаспектным (Дубовская, Жернакова, 2022). По мнению исследователей (Посыпанова, Посыпанова, 2015), виртуальная дружба — мощный инструмент подростковой социализации. Именно поэтому целью данной работы было изучение представлений подростков о виртуальной дружбе и реальной дружбе и особенности их взаимодействия с реальными и виртуальными друзьями.

В исследовании приняли участие 33 подростка 12–16 лет — 20 женского пола и 13 мужского. Исследование проводилось очно в компьютерном классе при помощи программы «Google Формы».

Подросткам предлагались следующие методики: социально-демографическая анкета, анкета о дружбе, методика «Двадцать утверждений» М. Куна и Т. Макпартленда (модификация Т.В. Румянцевой), модифицированный вариант для исследования представлений о реальном друге «Двадцать определений “реального” друга» и вариант «Двадцать определений “виртуального” друга». Социально-демографическая анкета содержала вопросы о поле, возрасте, использовании социальных сетей, количестве

друзей в реальной и виртуальной дружбе, времени взаимодействия с друзьями в реальной жизни и в интернете, об отношениях, в которых состоят подростки в реальной жизни с друзьями из интернета. Вопросы анкеты о дружбе были составлены с целью выявления общих представлений о дружбе подростков, содержания и различий между двумя видами дружбы, представлений подростков о виртуальной и реальной дружбе. Были использованы вопросы открытого типа. Выделены четыре содержательных блока, направленных на выявление представлений о друге и дружбе.

1. Общие представления о дружбе: что подростки понимают под дружбой, кто для них друг, каковы ее компоненты и особенности, какими характеристиками обладают их имеющиеся друзья.

2. Представления о реальной дружбе: особенности коммуникации, мотивы дружбы, особенности содержания, особенности совместной деятельности, эмоциональная близость; характеристики друга, совместные интересы, периодичность общения, соответствие дружбы представлениям о доверии другу.

3. Образ виртуального друга (критерии аналогичны выделенным для блока 2).

4. Реальная и виртуальная дружба: сопоставление подростками, что вызывает большую симпатию и почему, отличаются ли друзья в реальном мире от друзей в виртуальном, в чем выражаются данные отличия.

В инструкции даны определения реального друга как «человека, с которым вы знакомы лично, вы видите и общаетесь в реальной жизни (в школе, на улице, в кафе, дома)», и виртуального друга как «человека, с которым вы познакомились и общаетесь в интернете, но не знакомы лично (не виделись в реальной жизни, не сидели рядом и т.д.)».

Полученные результаты были подвергнуты тематическому анализу, в ходе которого выявлены наиболее часто затронутые подростками темы: «Интимные и доверительные отношения»; «Дружеская помощь и поддержка как компонент коммуникации»; «Сходство в интересах и совместная деятельность»; «Эмоциональная насыщенность»; «Значимость дружеских отношений»; «Общение и коммуникация»; «Принятие»; «Различия».

Анализ описаний «Представления о реальной дружбе» у подростков, позволил выявить следующие темы: «Прогулки и путешествия как основной вид совместной деятельности»; «Социальные институты как пространство для возникновения дружеских отношений»; «Общение и коммуникация повышают опыт»; «Эмоциональная насыщенность общения, включающая способность выражать непосредственно переживаемые эмоции»; «Наличие конфликтных ситуаций»; «Поддержка друга как потребность в коммуникации»; «Времяпровождение в гостях»; «Совместное принятие пищи как компонент близкого общения».

«Представления о виртуальной дружбе» выявляют следующие темы: «Интернет-платформы как пространство для возникновения дружеских отношений»; «Возможность регулировать динамику коммуникации и степень включения в нее»; «Доступность общения при отсутствии возможности очной встречи»; «Фото- и видеоматериалы как инструмент для общения»; «Виртуальные игры как вид совместной деятельности в дружеских отношениях»; «Анонимность и ощущение свободы»; «Переписка в чатах социальных сетей как способ коммуникации»; «Дружеская помощь и поддержка как потребность от общения с виртуальным другом»; «Более низкий уровень значимости в сравнении с реальными отношениями»; «Низкое чувство стеснения в общении с виртуальными друзьями из-за отсутствия прямого контакта с человеком и большей анонимности»; «Проведение прямых эфиров на интернет-сервисе как вид совместной деятельности»; «Прерывание общения с помощью блокировки и ограничения доступа пользователю»; «Поверхностность общения».

Сопоставление и описание «Реальной и виртуальной дружбы» позволило выявить темы: «Приоритетность реальной дружбы, вследствие большего уровня доверия человеку, с которым установлен зрительный и физический контакт»; «Приоритетность реальной дружбы из-за более насыщенной и привлекательной для подростков совместной деятельности»; «Приоритетность реальной дружбы из-за значимости физического контакта в дружеских отношениях»; «Приоритетность реальной дружбы в связи с более высокой степенью ощущения близости»; «Отсутствие эмоционального контакта в виртуальной дружбе как негативно воспринимаемый факт в сравнении с реальной дружбой»; «Приоритетность реальной дружбы вследствие высокой динамики коммуникации»; «Низкое чувство стеснения в общении с виртуальными друзьями из-за отсутствия прямого контакта с человеком и большей анонимности»; «Виртуальная дружба не приравнивается к реальной и не может ее заменить».

В ходе проведения исследования было выявлено, что в виртуальной и в реальной дружбе ключевую роль играет совместная деятельность. По оценке самих подростков, совместность в деятельности они больше чувствуют, когда общаются с другом очно. С виртуальным другом «совместность» ощущается во время компьютерной игры, в которой они персонажами могут одновременно присутствовать и взаимодействовать. Наиболее значимой для виртуальной дружбы является коммуникация. Она играет ключевую роль в таком взаимодействии, раскрывая главную функцию виртуальной дружбы — общение. Друзья переписываются в чатах, обмениваются видеороликами и фотоснимками, созваниваются. Общение с виртуальным другом часто становится более доступным и мобильным в силу занятости подростков.

Социальные сети характеризуются большей анонимностью личности и ее «бес-телесностью», из-за чего молодые люди испытывают дефицит эмоций в виртуальной дружбе. При этом у пользователей есть возможность регулировать динамику общения и степень включения ее: выйти из сети, ограничить доступ, игнорировать общение и др. В реальной дружбе подростку сложно «спрятать» свои аффективные состояния, эмоции, которые являются неотъемлемой составляющей общения (регулирующей и направляющей).

Для подростков реальная дружба — это более доверительные и близкие отношения из-за наличия зрительного и физического контакта, которые являются для них очень значимы. Однако, взаимодействуя с виртуальным другом, подросток может чувствовать меньше стеснения из-за анонимности, что позволяет сделать общение более свободным, поэтому им становится проще общаться. Реальная дружба характеризуется большей искренностью, подлинностью вербальных и невербальных проявлений. Виртуальный же друг кажется подросткам закрытым и загадочным. Реальная и виртуальная дружба не приравнивается подростками, они разводят два данных понятия. Реальная дружба, в случае если она есть у подростка, имеет для него бóльшую ценность.

В заключении считаем необходимым подчеркнуть, что, по нашим результатам, в исследуемой группе виртуальная дружба, скорее, является альтернативным видом подростковой коммуникации, в то время как реальная дружба остается приоритетной для подростков формой межличностных отношений.

Литература

Баранова Ю.М. Общение подростков в социальных интернет-сетях как особый вид коммуникации // Научные проблемы гуманитарных исследований» 2012. Вып. 4. С. 105–110.

Дубовская Е.М., Жернакова Д.А. Сравнительный анализ понятий «реальной» и «виртуальной» подростковой дружбы // Новые психологические исследования. 2022. № 3. С. 110–133.

Посыпанова О.С., Посыпанова С.О. Виртуальная дружба подростков как психологический феномен // Психология и психотехника. 2015. № 11. С. 1179–1187.

ВЗАИМОСВЯЗЬ ТОЛЕРАНТНОСТИ К НЕОПРЕДЕЛЕННОСТИ И СОВЛАДАЮЩЕГО ПОВЕДЕНИЯ У ПОДРОСТКОВ

С.О. Кузнецова, С.Е. Строгова

ФГБНУ «Научный центр психического здоровья» Российской академии
медицинских наук,
г. Москва, Россия

В данном исследовании рассматривались особенности взаимосвязи совладающего поведения и толерантности/интолерантности к неопределенности в подростковом возрасте. Выборку составили 178 человек в возрасте от 18 до 23 лет. В результате проведенного исследования были получены статистически значимые положительные и отрицательные корреляции между толерантностью к неопределенности и различными копинг-стратегиями у подростков.

Ключевые слова: совладающее поведение, толерантность к неопределенности, подростки.

В последнее время социальная ситуация характеризуется значительной неопределенностью. Большинству людей (и подростки — не исключение) пришлось адаптироваться к новым условиям жизни. В связи с этим исследования копинг-стратегий в ситуации неопределенности в современных реалиях снова приобретают свою актуальность. Определяя совладающее поведение как поведенческие, когнитивные и эмоциональные усилия, направленные на преодоление стрессовой ситуации, нам кажется актуальным исследовать взаимосвязь совладающего поведения и толерантности к неопределенности, поскольку в различных исследованиях показано, что толерантность к неопределенности способствует выбору эффективных копинг-стратегий (Волкова, Михайлова, 2018).

Цель нашего исследования состояла в изучении совладающего поведения и толерантности/интолерантности к неопределенности в современных реалиях у подростков, используя онлайн-формат диагностики.

Материал и методы. В данном исследовании приняли участие 178 человек мужского и женского пола в возрасте от 18 до 23 лет (средний возраст — 19,44 лет), которые были студентами московских вузов. Исследование проводилось дистанционно с использованием Google Форм. В данном исследовании был использован внутрисубъектный экспериментальный план.

При разработке методического комплекса, использованного в данной работе, учитывались следующие принципы: 1) возможность фиксации как количественных, так и качественных характеристик, исследуемых в данной работе; 2) валидность и надежность методик.

Для реализации поставленной цели использовались следующие методики: 1) опросник «Способы совладающего поведения» Р. Лазаруса для определения копинг-стратегий, используемых людьми в ситуации неопределенности (таких как конфронтационный копинг, дистанцирование, самоконтроль, поиск социальной поддер-

ки, принятие ответственности, бегство-избегание, планирование решения проблемы и положительная переоценка). Данный опросник может применяться в исследовании особенностей поведения в стрессовых и проблемных ситуациях, выявляя характерные для человека способы совладания со стрессом; 2) новый опросник толерантности к неопределенности использовался с целью диагностики толерантности к неопределенности. В опроснике представлены три шкалы: толерантность к неопределенности, интолерантность к неопределенности и межличностная интолерантность к неопределенности. Статистическая обработка данных была проведена с помощью компьютерной программы SPSS Statistics.

В результате проведенного исследования и корреляционного анализа было получено, что существует статистически значимая положительная корреляция между толерантностью к неопределенности и стратегией «Планирование решения проблемы» ($r = 0,34$; $p < 0,04$). Остальные копинг-стратегии не имели значимых корреляций с толерантностью к неопределенности. Кроме этого, была выявлена статистически значимая положительная корреляция между интолерантностью к неопределенности и такими копинг-стратегиями, как «Конфронтационный копинг» ($r = 0,552$; $p < 0,05$), «Самоконтроль» ($r = 0,467$; $p < 0,05$), «Планирование решения проблемы» ($r = 0,534$; $p < 0,05$) и «Положительная переоценка» ($r = 0,324$; $p < 0,05$). Значимых связей между интолерантностью к неопределенности и такими копинг-стратегиями, как: «Бегство-избегание», «Дистанцирование», «Поиск социальной поддержки» и «Принятие ответственности» выявлено не было. Анализ связи межличностной интолерантности к неопределенности с копинг-стратегиями показал, что существует статистически значимая положительная корреляция с «Принятием ответственности» ($r = 0,546$; $p < 0,05$), а также статистически значимая отрицательная корреляция «Положительной переоценкой» ($r = -0,362$; $p < 0,05$).

Кроме этого, проводился анализ полученных данных между юношами и девушками. Значимых корреляций между полом и копинг-стратегиями, а также полом и толерантностью к неопределенности не было выявлено. В результате корреляционного анализа исследуемых показателей с возрастом было установлено, что отмечается положительная статистически значимая корреляция между возрастом и только двумя копинг-стратегиями: «Конфронтационный копинг» ($r = 0,425$; $p < 0,04$) и «Бегство-избегание» ($r = 0,563$; $p < 0,01$).

Полученные нами данные согласуются с результатами других исследований, релевантных данной теме (Говоркова, Крюкова, Екимчик, 2020). Результаты можно использовать для эффективной организации психологической помощи и реабилитационной работы в условиях современной ситуации. В качестве дальнейших направлений нашего исследования можно рассматривать выявление специфических и неспецифических характеристик взаимосвязи совладающего поведения и толерантности к неопределенности в подростковом возрасте.

Литература

Волкова А.В., Михайлова И.В. Возрастные особенности совладания со стрессом мужчин и женщин // Вестник МГОУ. Серия «Психологические науки». 2018. № 3. С. 6–18.

Говоркова А.М., Крюкова Т.Л., Екимчик О.А. Стресс в ситуации новой угрозы здоровью (пандемии COVID-19) и совладание с ним // Личностные и регуляторные ресурсы достижения образовательных и профессиональных целей в эпоху цифровизации: сб. ст. М.: Знание-М, 2020. С. 843–852.

СНИЖЕНИЕ СОПРОТИВЛЕНИЯ РЕФЛЕКСИИ КАК СРЕДСТВУ СНИЖЕНИЯ ТРЕВОЖНОСТИ ВЗРОСЛЕНИЯ

М.Э. Кушниц

Школа антропологии будущего, Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации (РАНХиГС), г. Москва, Россия

Для взрослеющего человека неопределенность влекут как внешние изменения, так и внутренние. Рефлексия помогает осознать себя и тем самым облегчает оценку своей готовности к изменениям, снижает тревожность. Разработана модель рефлексивной практики, которая ориентирована на снижение сопротивления рефлексии при регулярном использовании в образовательном процессе.

Ключевые слова: рефлексия, рефлексивные практики, сопротивление рефлексии.

Взросление как эволюционно трансформационный процесс неизбежно сопряжен с тревожностью — следствием неопределенности. Рефлексия в качестве инструмента познания себя могла бы снизить уровень неопределенности, но, как показало исследование, централизованно инициированные рефлексивные практики, которые могли быть более эффективными, более продуктивными, чем интуитивная самостоятельная рефлексия, повсеместно сталкиваются с сопротивлением (Кушниц, Рабинович, Заведенский, 2022).

Исследование этими авторами проводилось по итогам пилотного проекта по проверке полезности разрабатываемой в Школе антропологии будущего модели личностного развития в рамках массовой образовательной деятельности (Кушниц и др., 2021), в частности модель «Алмаз личности» (Кушниц, Рабинович, Заведенский, 2022). В ней предусмотрена структура направленности внимания при рефлексии своей деятельности (личной и групповой) по пяти параметрам: iSPEC (изначально) или ЯРИЛО (в версии 2023 года).

В качестве основных причин сопротивления рефлексии, проводимой под руководством внешнего фасилитатора, можно выделить:

- неопределенность трудозатрат и результата,
- несогласованность результата и потребности в нем,
- однообразность рефлексивных практик,
- нудность рефлексивного процесса.

Сопротивление возникает не только в лице учеников, но и в лице педагогов. Помимо преодоления сопротивления учеников, педагоги чувствуют себя неуверенно в роли фасилитатора рефлексивной практики. Бурные дискуссии в российском дискурсе о «правильной» и «неправильной» рефлексии создают для традиционно тревожных учителей дополнительный психологический барьер, стимул избегать упреков в некомпетентности. В англоязычной аудитории таких дискуссий нет. Вероятно, потому что

«рефлексия» — это оптический эффект «отражения» и любое иное его употребление уже метафора, которая не может быть неправильной.

Гипотеза, что наши пять параметров внимания при рефлексии будут достаточной поддержкой учителю для работы, не подтвердилась на практике. Поэтому структура была дополнена процедурной цепочкой и рекомендациями по балансировке нагрузки при выполнении ее этапов.

Процедура построена на основе популярных в англоязычной литературе трех вопросов Терри Бортона (мы их назвали «треугольник Бортона»), которые в переводе звучат как «Что?», «И что?», «И что теперь?», т.е. описание произошедшего, анализ произошедшего и осознание новой ситуации после всего произошедшего. Применение их к каждому из пяти наших направлений внимания обеспечивает достаточно глубокую проработку произошедшего даже без особых познаний в практиках рефлексии. Но и не мешает фасилитатору действовать в рамках любой модели рефлексии, если он относится к особо подготовленным лицам в этих вопросах.

Этап описания предлагается органично встроить в текущий учебный процесс.

Этап анализа можно проводить коллективно по итогам освоения целостного блока программы, только по желанию и при наличии подготовленной в процессе фактологии на этапе описания, чтобы не было трудозатрат по воспоминаниям.

Этап осмысления нового состояния предлагается проводить либо самостоятельно с опорой на коллективное обсуждение (на этапе анализа), либо в переписке с учителем.

Рабочей гипотезой группа считает возможность вовлечь в коллективный рефлексивный процесс учеников, которые при иной модели оказывали бы сопротивление: если собирать только заинтересованных в обсуждении изученной темы, то самим фактом интересного обсуждения они привлекут тех, кто в пограничной зоне.

Любой уровень вовлеченности ученика в такую практику оказывает ему поддержку в самостоятельном рефлексивном процессе, поскольку даже при полной исключенности из централизованной рефлексивной практики он помимо своей воли запомнит структуру внимания и этапность анализа.

Литература

Кушнир М.Э., Рабинович П.Д., Заведенский К.Е., Базарова Г.Т., Царьков И.С. Модель образовательного профиля личности для управления образовательной деятельностью и развития личностного потенциала // Информатика и образование. 2021. № 8. С. 13–20. doi: 10.32517/0234-0453-2021-36-8-23-31 .

Кушнир М., Рабинович П., Заведенский К. «Алмаз личности»: возможность развития образовательной субъектности школьников // Образовательная политика. 2022. № 3 (91). С. 8–15. <https://doi.org/10.22394/2078-838X-2022-3-8-15> .

ТРУДНОСТИ ОДАРЕННЫХ ШКОЛЬНИКОВ: ПРОЯВЛЕНИЕ, ПРИЧИНЫ, АЛГОРИТМ, СПОСОБЫ РАБОТЫ (НА ПРИМЕРЕ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ФИЗИКО-МАТЕМАТИЧЕСКОЙ ШКОЛЫ-ИНТЕРНАТА ФГАОУ ВО «СИБИРСКИЙ ФЕДЕРАЛЬНЫЙ УНИВЕРСИТЕТ»)

Н.Ф. Логинова, П.В. Иванникова, Ю.С. Варфоломеева
ФГАОУ ВО «Сибирский федеральный университет»,
Физико-математическая школа-интернат,
г. Красноярск, Россия

В статье раскрываются психологические особенности одаренных учащихся, специфика характеризующих их психологических проблем, способы и форматы поддержки учащихся. Основные трудности учащихся связаны с состоянием истощения, тревогой и беспокойством относительно своего будущего, трудностями профессионального самоопределения, заниженная самооценка. Обсуждается схема, на основе которой реализуются направления поддержки учащихся в рамках решения данных трудностей.

Ключевые слова: одаренность, психологические особенности, самоопределение, сопровождение.

В статье рассматривается практика Физико-математической школы-интерната Сибирского федерального университета (далее — ФМШ СФУ) через призму работы с трудностями одаренных школьников — удерживая в фокусе внимания одаренных школьников с их трудностями и переживаниями.

Под одаренностью мы понимаем формирующиеся на основе задатков (анатомо-физиологических особенностей человека) индивидуально-психологические особенности, отличающие одного ученика от другого и определяющие успешность его деятельности (Теплов, 1985).

В качестве особых условий окружающей среды в ФМШ СФУ мы выделяем следующие: высокая конкуренция среди сверстников; высокая интенсивность учебной деятельности, насыщенность образовательного пространства школы; установка школы работать «на результат» и «достижение»; тип школы — школа-интернат, предъявляет особые требования к самостоятельности школьников, их коммуникативным умениям, конфликтной компетентности; большое количество новых и разных по позициям (и нормам взаимодействия) взрослых — учитель, воспитатель, преподаватель университета, ведущий спецкурса, научный руководитель, классный советник и др., включающихся в разные деятельности учеников.

Для изучения вопроса индивидуальных психологических особенностей учащихся были сделаны два полных цикла исследований (2022–2024) индивидуальных траекторий учеников. По данным исследований, чаще всего учащиеся отмечают следующие трудности:

1. Состояние истощения, которое проявляется в эмоциональной и физической усталости, и как следствие — астении и пониженной концентрации внимания, ощущении подавленности (до 48% учащихся).

2. Тревога, беспокойство относительно своего будущего (до 82%).

3. Трудности профессионального самоопределения (58%).

4. Как правило, заниженная самооценка (56%).

Эти трудности чаще всего становятся основой запроса от школьников на индивидуальные личные консультации и групповых психологических форматах работы.

Возможные направления поддержки учащихся в рамках решения этих проблем мы предлагаем рассматривать по следующей схеме:

1. Формулировка «жалобы»; сигналы, по которым можно опознать ту или иную трудность.

2. Выстраивание линии индивидуальной работы с такими учащимися (персональный уровень).

3. Какие действия необходимо осуществить для сопровождения учащихся на уровне школы (общешкольный уровень).

Рассмотрим реализацию предложенной схемы на примере работы с трудностью самоопределения.

Пример. Трудности профессионального самоопределения

1. Жалоба школьника, как правило, звучит следующим образом: «Не знаю, куда поступать», «Сложно определиться с вузом», «Страшно, что я уже столько времени посвящаю математике, физике, информатике, а вдруг это не мое? И я уже столько потерял и потеряю дальше», «Не знаю, чего хочу», «Хочу одного, а родители — совсем другого».

Эту трудность также можно «заметить» при работе с индивидуальными образовательными программами учащихся (далее — ИОП), когда ученики затрудняются ответить на вопрос о возможной будущей профессии или указывают большое количество вариантов.

2. На персональном уровне в рамках индивидуальной консультации у нас есть возможность совместно с учеником заняться исследованием его «тупика» в определении своей будущей профессии.

Один из возможных шагов — расширить рамку самоопределения относительно профессии до самоопределения в более широком смысле — к личностному и жизненному. Профессиональное самоопределение предполагает ответы на вопросы: «Кем быть?» (выбор профессии, способа и места обучения, пути профессиональной самореализации), личностное — «Каким быть?» (выбор отношения к себе и к людям, определенного поведения, пути личностного развития) и жизненное самоопределение — «Как жить?» (выбор стиля жизни, способа построения отношений).

Безусловно, эти виды самоопределений находятся в связке друг с другом. Так, личностное самоопределение может быть опорой для ученика относительно самоопределения профессионального. Мы можем отвечать на вопросы: «А что уже про меня известно? Что уже точно мне близко?» Иными словами, мы ищем в более широком контексте то, на что во мне самом уже можно опереться. Можем обсуждать со школьником — позволяет ли та или иная профессиональная область реализовать ему его ценность, реализовать то, что ему близко?

В рамках этого же контекста для нас открывается возможность предложить учащимся мысль, что можно выбирать не столько профессию, сколько набор компетент-

ностей, которые ему хотелось бы в себе сформировать, каким возможным делом он мог бы заниматься. Это может позволить нам снизить напряженность от вынужденной «спешки» в выборе конкретного вуза или стремлении совершить выбор, лишь бы «прекратить эти муки» (за счет того, что можно заниматься «делом», имея смежное образование, особенно если речь идет о междисциплинарных видах деятельности).

Еще один возможный ход — это помощь школьнику в «обустройстве» ситуации выбора. Например, когда мы совместно проходим путь «выбора»: изучаем сайты с информацией о требуемых экзаменах и проходном балле, образовательные программы и список дисциплин для освоения разных профессий, иницилируем возможность посещения данных мест (увидеть, как устроен кампус, какие есть форматы работы), знакомимся с историями выпускников или задаем уточняющие вопросы студентам этих направлений.

3. На уровне школы мы реализуем и продолжаем развивать такие возможные поддерживающие форматы, как встречи с выпускниками ФМШ, где обсуждаемой темой является обучение в различных вузах страны (детали образовательной программы, требования и условия обучения, варианты стажировок для студентов), экскурсии в вузы (знакомство с условиями обучения, формами, преподавателями, имеющимся оборудованием и технологиями), наличие спецкурсов, которые ведут преподаватели университета, ученые, и возможности реализовывать индивидуальный проект в течение года как возможность осуществить реальную пробу в рамках профессии, области научной деятельности, взаимодействовать с действующими представителями профессии, учеными, возможность корректировки и реализации индивидуальной образовательной программы (особый режим учебы с учетом подготовки и участия в олимпиадах, перераспределение плана учебы), системная работа по сопровождению ИОП учащихся (работа с форматом программы в рамках персональных обсуждений с классным советником, в рамках общих рефлексивных сессий, где разворачивается анализ пройденного этапа и постановка задач на следующий период).

Таким образом, можно сделать следующие выводы:

1. Насыщенное образовательное пространство специализированной школы, с одной стороны, может выступать как возможность для развития школьника, реализации его образовательных запросов, самореализации и переживания чувства успешности, с другой стороны, может стать фактором, провоцирующим восприятие себя как неуспешного, не умеющего сделать выбор, не понимающего собственные перспективы и т.д.

2. Только совместная работа психологов, педагогов и администрации может обеспечить комплексность в работе со школьниками, испытывающими психологические трудности, и устойчивость достигаемых результатов.

Литература

Комаров Р.В. Психологические аспекты одаренности учащихся: специфика, преграды успешности, инновационный инструментарий // Системная психология и социология. 2014. № 3. С. 62–69.

Маркелов Е.В., Юркевич В.С. Организация школы для особо одаренных детей и подростков // Психологическая наука и образование. 2004. № 2. С. 92–96.

Матюшкин А.М. Загадки одаренности. М.: Директ-Медиа, 2003.

Романова Е.С., Решетина С.Ю. Профессиональная ориентация с позиций концепции самодиагностики // Прикладная психология. 2001. № 3. С. 19–40.

Теплов Б.М. Избранные труды: в 2-х т. Т. 1. М.: Педагогика, 1985.

ЧТО ЗНАЧИТ «БЫТЬ ПЕРВЫМ» В ВОСПРИЯТИИ УЧАСТНИКОВ «ДВИЖЕНИЯ ПЕРВЫХ»

М.В. Мерсиянова

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

В 2022 году по инициативе руководства страны было создано Общероссийское общественно-государственное движение («Движение Первых»), которое должно было объединить детей и молодежь от 6 до 25 лет. Насколько подростки понимали и разделяли миссию и ценности «Движения Первых», что значит для них «быть первым», — было выяснено в ходе исследования, проведенного в Центре исследований гражданского общества и некоммерческого сектора НИУ ВШЭ.

Ключевые слова: движение первых, активисты, школьники, подростки, волонтерство, контент-анализ.

«Движение Первых» — общероссийское общественно-государственное движение, созданное в 2022 году и призванное объединить детей и молодежь на территории всей страны, консолидировать возможности органов исполнительной и законодательной власти различного уровня и инициативы крупнейших детских организаций России. Глава государства В.В. Путин, поддержавший идею создания и ставший председателем наблюдательного совета «Движения Первых», важнейшей задачей этого движения назвал создание равной, доступной, интересной среды для развития и самореализации детей и молодежи по самым разным направлениям.

Насколько подростки понимали и разделяли миссию и ценности «Движения Первых», когда оно создавалось? Задача выяснить это была поставлена в ходе исследования на основе письменных ответов на вопрос: «Что значит быть первым?», ответили 3417 школьников. Ответы были получены в рамках всероссийского онлайн-марафона «14 дней в Движении», направленного на то, чтобы познакомить школьников с миссией «Движения Первых», ценностями и направлениями его деятельности. Первым заданием для участников онлайн-марафона стало ответить на вопрос: «Кто такие первые и что нас объединяет?». Комментарии участников были проанализированы в Центре исследований гражданского общества и некоммерческого сектора НИУ «Высшая школа экономики». Выборка составила 3417 комментариев, по одному от каждого респондента. Ответы были собраны в период с 27 по 31 января 2023 года, в онлайн-марафоне приняли участие подростки в возрасте от 14 до 17 лет. Метод исследования — контент-анализ.

Что значит «быть первым»? Для большинства участников онлайн-марафона это означает «быть примером, наставником, лидером для других» — такое мнение отражено в 41% комментариев. Две трети респондентов (65%), выразивших такую мысль, и сами хотели бы стать лидером, примером для других.

Многие ребята (38%) отмечают, что быть первым трудно, для этого надо много работать. Большинство из них, однако, считают, что это не только сложно, но и очень интересно, и круто. Каждый третий респондент (33%) отмечает, что быть первым — это нести ответственность за свои дела и за других людей, и почти каждый четвертый (23%) считает, что «первые» всегда находятся в движении и не должны останавливаться на достигнутом. Девочки чаще, чем мальчики, отмечали, что быть первым — это быть примером и наставником, что это нелегко, а мальчики чаще выражали мнение, что быть первым означает стремиться сделать мир (жизнь, страну, город) лучше.

Также среди представлений подростков о том, что значит быть первым, по частоте упоминания можно выделить следующие:

- не останавливаться на достигнутом/быть в движении — 23%;
- быть Человеком — помогать, быть справедливым, благородным — 16%;
- быть лучшим (первым) в своем деле (профессии, хобби и проч.) — 12%;
- быть первопроходцем/создателем/инноватором — 9%;
- заниматься саморазвитием, самореализацией — 8%;
- быть смелым/не бояться нового, ответственности и т.п. — 8%;
- быть первым — это круто, здорово — 6%.

Прочие мнения упомянули по 5% и менее участников онлайн-марафона.

В чем подростки сами хотят быть первыми? Участники онлайн-марафона высказали самые разнообразные мнения. Чаще всего респонденты, однако, говорили о помощи и поддержке другим людям: это отметили 19% участников. Комментаторы рассказывают, что хотели бы первыми приходить на помощь родным и близким, помогать нуждающимся, а также стать людьми, на которых в первую очередь можно рассчитывать в трудной ситуации. Многие выразили мысль, что любые достижения в учебе, спорте, карьере бессмысленны, если человек не умеет дружить, если на него нельзя положиться в трудную минуту.

На втором месте оказалось желание быть первым в учебе — его проявили 15% респондентов. Примерно каждый седьмой опрошенный (14%) не хочет ставить перед собой ограничений и сообщает, что хотел бы стать первым во всех своих занятиях, а еще столько же, напротив, говорят об одной конкретной мечте, которую желают реализовать. Мечты у школьников самые разные: побывать на Марсе, побить мировой рекорд по одиночному кругосветному плаванию на яхте, создать инновационное лекарство от эпилепсии или открыть сеть бесплатных столовых для нуждающихся. Среди тех, кто стремится исполнить определенную мечту, более половины упоминают, что для ее реализации они хотели бы преуспеть в создании собственного бизнеса. Кроме того, 13% комментаторов еще не определились с конкретной сферой приложения своих усилий, но говорят, что хотели бы стать первыми в любимом деле, найти свое призвание и следовать ему. Стать первыми в самом Движении или в другой общественной деятельности хотели бы 13% респондентов.

Большинство комментариев, отвечающих на вопрос, в чем участник онлайн-марафона хочет быть первым, содержат указание на конкретное направление Движения. Самым популярным направлением оказалось «Волонтерство и добровольчество»: его упоминали 40% респондентов. На втором месте — «Труд, профессия и свое дело», направление, которое отметили 37% опрошенных. Девочкам в большей степени, чем мальчикам, интересны волонтерство и добровольчество, образование и знания, тогда как юноши чаще упоминали спорт и здоровый образ жизни, науку и технологии.

Также комментарии школьников были проанализированы в разрезе их мотивации. Чаще всего подростки в своем желании стать первым в чем-либо ориентированы

на личностное саморазвитие, хотели бы полноценно реализовать себя в той или иной сфере (49%). Для 42% комментаторов важную роль также играет стремление преуспеть в профессии, в конкретном виде деятельности. Альтруистическими мотивами, отражающими стремление помогать людям, нуждающимся, быть полезными своей школе, городу, стране, руководствуются 27% комментаторов. 22% респондентов связывают свое желание стать первым со взаимодействием с другими людьми: коллективной деятельностью, дружбой, возможностью проявить себя как лидер, наставник или пример для подражания.

Миссия «Движения Первых» сформулирована в официальных документах следующим образом: «Быть с Россией, быть человеком, быть вместе, быть в Движении, быть Первыми». Насколько она отражалась в ответах респондентов? По понятным причинам чаще всего в ответах респондентов звучал призыв «Быть первым» — 89% посылов, данных в рамках темы «Что значит “быть первым”»/73% — в рамках темы «В чем хочу быть первым». На втором месте — «Быть человеком» — 59%/32%. Далее следуют: «Быть вместе» — 19%/16%, «Быть с Россией» — 8%/4%. Таким образом, установки из миссии «Движения Первых» получили большее отражение в ответах по теме «Что значит “быть первым”», чем по теме «В чем респондент хочет быть первым».

В «Движении Первых» имеется 11 ценностей. Из них наибольшее отражение в ответах респондентов демонстрирует ценность «Созидательный труд» — 77% посылов по теме «Что значит “быть первым”»/53% — по теме «В чем хочу быть первым». Столь высокий показатель связан с тем, что формулировка ценности объединяет широкий спектр комментариев, связанных с желанием хорошо учиться, совершенствоваться в своем деле, стремиться стать лучшим в профессии и т.п. На втором месте «Добро и справедливость» — 59%/36%. На третьем месте «Взаимопомощь и взаимоуважение» — 49%/18%. Далее следуют ценности: «Мечта» — 26%/37%, «Жизнь и достоинство» — 24%/20%, «Патриотизм, Служение Отечеству» — 8%/3%, «Дружба» — 4%/4%, «Крепкая семья» — 3%/3%. Такие ценности, как «Единство народов России» и «Историческая память» были отражены в единичных комментариях. Таким образом, практически все ценности «Движения Первых» (кроме ценности «Мечта») получили большее отражение в комментариях по теме «Что значит “быть первым”» уже на этапе его создания.

Как мы видим, чаще всего участники онлайн-марафона отвечают, что хотят быть первыми в поддержке нуждающихся, а наиболее часто упоминаемое направление — волонтерство и благотворительность. Ребята понимают важность ценностей созидательного труда, добра и справедливости, именно они отражаются в их ответах наиболее часто. Это говорит о том, что подростки видят роль Движения не только в создании возможностей для самореализации или проведения досуга, им также важно принести общественную пользу, помогать другим людям.

НЕСУИЦИДАЛЬНОЕ САМОПОВРЕЖДАЮЩЕЕ ПОВЕДЕНИЕ У ПАЦИЕНТОВ МОЛОДОГО ВОЗРАСТА, СТРАДАЮЩИХ ДЕПРЕССИЕЙ

М.И. Олейчик

ФГБНУ «Научный центр психического здоровья» Российской академии
медицинских наук,
г. Москва, Россия

В тезисах рассматривается важность комплексного лечения депрессий, сопровождающихся несуицидальным самоповреждающим поведением (далее НССП) у пациентов молодого возраста. В настоящее время НССП, проявляющееся в разнообразии форм, является серьезной медицинской и общественной проблемой. В данной работе освещается комплексный подход к лечению депрессивных состояний с НССП, включающий психотерапию, психофармакотерапию и социальную поддержку.

Ключевые слова: несуицидальная аутоагрессия, самоповреждения, депрессия, аффективные расстройства, психотерапия, комплексный подход.

НССП (распространенное явление среди пациентов молодого возраста, страдающих депрессией) — это причинение вреда или боли самому себе. Этот аспект психических нарушений остается малоизученным, несмотря на множество исследований, посвященных данной проблематике. Настоящая работа посвящена изучению НССП у пациентов молодого возраста, страдающих депрессией.

НССП является одним из наиболее значимых предикторов будущей суицидальной попытки. Проблема самоубийств, особенно среди молодежи, весьма актуальна для нашей страны, которая занимает одно из ведущих мест в мире по количеству случаев самоубийств на душу населения (более 15 на 100 000 человек). При этом наибольшее число случаев самоубийств происходит именно в подростково-юношеском возрасте, в 2,5 раза превышая такие показатели в США (World Health Organization, 2014). Один из путей профилактики самоубийств заключается в выявлении лиц и групп с повышенным риском суицидальных действий (в том числе с НССП) с последующим проведением профилактической работы с ними.

Проведенные ранее исследования свидетельствуют о том, что НССП чаще всего наблюдаются в подростковом возрасте, особенно после 14 лет. Начиная с 14–15 лет возникает резкий рост суицидальной активности, достигающей максимума в возрасте 16–19 лет. В то же время данные А.Г. Амбрумовой (1978), основанные на обследовании 770 детей, подростков и молодых людей с суицидальным поведением, показали, что до 13 лет лишь 14,4% предпринимали попытку самоубийства, в 13–16 лет число возрастает до 51,3%, а в 17–18 лет составляет 33,8%.

Основное различие между НССП и суицидальной попыткой заключается в том, что при НССП отсутствует намерение причинить себе смерть. Тем не менее следует отметить, что некоторые акты самоповреждения, особенно у подростков, могут при-

вести к смертельным исходам вследствие неосторожности. Также важно подчеркнуть, что оба вида поведения могут сопутствовать друг другу: люди, совершающие суицидальные попытки с целью ухода из жизни, могут также прибегать к НССП, и наоборот. На практике весьма сложно определить наличие истинных суицидальных намерений, что создает затруднения при дифференциации этих двух типов поведения. Тем не менее, несмотря на то что НССП весьма нередкое явление, данные о его распространенности значительно разнятся в зависимости от страны и региона. Это связано с методологическими особенностями исследований, характеристиками выборки и многими другими факторами (Давидовский, Игумнов, 2021).

Существует множество исследований, свидетельствующих о тесной связи между депрессией и НССП у пациентов молодого возраста. Депрессия способствует формированию негативных мыслей и эмоций, таких как отчаяние, безнадежность и страх, которые могут служить стимулом для самоповреждений. Методы НССП крайне разнообразны: самокусы, самопорезы, самоожоги и т.д. Все они — попытка справиться с интенсивными эмоциями, избавиться от эмоциональной боли или привлечь внимание окружающих.

Несмотря на сложность изучения НССП, существуют некоторые факторы, которые бесспорно влияют на развитие тенденций к самоповреждению у пациентов молодого возраста, страдающих депрессией. Семейный анамнез НССП, наличие стрессовых событий, высокий уровень тревоги, низкая самооценка и эмоциональная неустойчивость, трудности произвольного контроля, а также негативные социальные и культуральные факторы — все это может влиять на вероятность развития самоповреждающего поведения.

НССП, сопровождающее эндогенную депрессию у девушек, подробно исследовались в ФГБНУ НЦПЗ (Левченко, Николаева, Олейчик, 2019), в результате чего были выделены следующие клинические варианты НССП на основании его мотивов:

1. НССП наказания, которое является следствием идей вины и собственной малоценности.
2. НССП облегчения, характеризующееся попыткой справиться с «эмоциональной болью» путем причинения себе физических страданий.
3. Деперсонализационное НССП, которое служит методом преодоления отчуждения и отрыва от окружающего мира, стремлением путем причинения себе боли ощутить реальность своего «Я».
4. Демонстративное НССП, при котором самоповреждение совершается с целью продемонстрировать окружающим «тяжесть» и «глубину» своего состояния, вызывая сочувствие и внимание близких людей.
5. Адаптивное НССП, применяемое как способ возможной социализации в рамках определенной молодежной группы, попытка стать «своим», «принятым».

Исследование НССП у пациентов молодого возраста, страдающих депрессией, является важной задачей, предполагающей анализ и понимание всей совокупности факторов, влияющих на данное поведение. Этот анализ дает возможность разработки эффективных стратегий диагностики, профилактики и лечения депрессии у пациентов молодого возраста с акцентом на предотвращении НССП и суицидальных тенденций.

Кроме того, необходимо обратить внимание на важность адекватной диагностики и эффективной терапии депрессии у пациентов молодого возраста, особенно с наличием НССП. Без адекватного вмешательства депрессия и НССП могут стать хроническими и сопровождать пациента на протяжении всей его жизни или привести к фатальному итогу.

При лечении пациентов с НССП и депрессией необходим комплексный подход, который включает в себя психотерапию, психофармакотерапию (в ряде случаев в стационаре), поддержку со стороны семьи и близких людей.

Психотерапия является одним из ключевых компонентов лечения, поскольку она помогает пациентам понять и изучить свои эмоции, мысли и поведение. Когнитивно-поведенческая терапия (КПТ) и особенно диалектическая поведенческая терапия (ДПТ) — два широко применяемых метода психотерапии, которые показали свою надежность и эффективность для улучшения психологического благополучия пациентов с НССП при депрессии.

Психофармакотерапия также играет важную роль в лечении депрессии и связанного с ней НССП. Антидепрессанты напрямую влияют на общий аффективный фон, снижают уровень тревожности и способствуют регулированию эмоций. Однако выбор конкретного препарата и его дозировки должны быть определены врачом на основе индивидуальной клинической картины каждого пациента.

Кроме того, поддержка со стороны семьи и близких людей играет не менее важную роль в процессе лечения пациентов с НССП при депрессии. Эмоциональная поддержка и понимание со стороны окружающих могут помочь пациенту чувствовать себя защищенным, и, как следствие, снижают вероятность актуализации самоповреждающих и суицидальных тенденций.

Наконец, стационарное лечение может потребоваться в тех случаях, когда НССП представляет непосредственную угрозу для жизни пациента. В условиях стационара специалисты могут обеспечить непрерывное наблюдение, безопасность, тщательный подбор психофармакотерапии и интенсивную психотерапевтическую поддержку.

В заключение можно сказать, что изучение особенностей проявлений и мотивов НССП у пациентов молодого возраста, страдающих депрессией, играет крайне важную роль в разработке эффективных программ лечения и психологической поддержки таких больных. Более глубокое исследование этого явления поможет улучшить качество жизни пациентов и предотвратить возможные негативные последствия подобного поведения.

Литература

Амбрумова А.Г., Жезлова Л.Я. Методические рекомендации по профилактике суицидальных действий у детей и подростков. М., 1978.

Давидовский С.В., Игумнов С.А. Несуицидальное самоповреждающее поведение у подростков // Вопросы психического здоровья детей и подростков. 2021. Т. 21. № 1. С. 90–101.

Левченко Н.С., Николаева Е.Р., Олейчик И.В. Особенности эндогенных депрессий, протекающих с явлениями несуицидального аутоагрессивного поведения у девушек // Сб. материалов конф. «Психиатрия и наркология в эпоху новых социальных вызовов». Кемерово: Изд-во «Иван Федоров», 2019.

World Health Organization. Preventing suicide: A global imperative. Geneva: WHO Press, 2014.

СТЫД И БЕССТЫДСТВО КАК ФЕНОМЕНЫ ГРУППОВОЙ РАБОТЫ С ПОДРОСТКАМИ

Т.В. Павлова, Д.В. Дмитриева

г. Москва, Россия

Предлагаемый вашему вниманию текст является обобщением и осмыслением нашего опыта ведения терапевтических групп для старших подростков (14–18 лет). Мы рассматриваем динамику, феномены и особенности групповой работы с подростками в рамках гештальт-подхода. В центре нашего внимания — наблюдение за тем, как происходит проживание и репрезентация стыда как феномена поля, способы обхождения со стыдом, а также личные ценности, которые могут быть обнаружены, осознаны и интегрированы участниками группы в ходе работы. Мы предлагаем исследовать проявления стыда диалогически — через его антитезу «бесстыдство». В контексте данной работы мы рассматриваем бесстыдство не как отсутствие стыда на фоне принятой подростком системы антисоциальных ценностей, а как специфическую форму проживания стыда.

Ключевые слова: подростки, групповая терапия, стыд, бесстыдство, провокативное поведение.

Проводя групповую психотерапевтическую работу с подростками, мы как гештальт-терапевты особенно внимательны к полю — для нас неоспоримо то, что за подростком стоит семейная система, с которой он непрерывно сверяется или от которой отталкивается, при этом также имеет большое значение сам факт наличия или отсутствия семьи. Подросток «приносит с собой» семейную систему, ее ценности, правила, ключевые конфликты, тайны и противоречия и т.п.

Нередко родители напрямую «делегировать» различными способами свой стыд подростку уже при записи на группу, на собеседовании, замалчивая важную информацию или искажая ее. Например, родители могут скрывать наличие у сына или дочери психиатрического диагноза, завышать или занижать паспортный возраст подростка, не говорят о различных травматических событиях в семье и серьезной дезадаптации и т.д.

В ситуациях, когда есть некоторая стыдная история семьи или самого подростка (то, что он сам считает постыдным и требующим сокрытия), мы можем наблюдать в группе «миграцию» стыда. Непроговоренная стыдная история отражается на разных этапах ведения группы, затрагивая всех участников, включая ведущих.

Стыд может быть нормативным переживанием или же токсическим.

Нормативный стыд в нашем понимании — это регулятор поведения, средство остановки возбуждения. Нормативный стыд помогает человеку обнаружить, что он какими-то словами или поступками вступает в противоречие с разделяемыми им морально-этическими ценностями. Разбираясь с причиной возникновения нормативного стыда, мы как раз можем понять, какими ценностями руководствуемся, наши ли это ценности или же ценности, которые нам навязывают и которые мы, возможно, некритично приняли.

Токсический стыд затрагивает личность в целом: плох или аморален уже не поступок или высказывание, а я целиком. Переживание токсического стыда — это ощущение себя плохим, ужасным, недостойным быть, и при этом изменить ничего в себе я не могу или же никакое изменение не сделает меня хорошим человеком.

Переживания стыда в обоих случаях является довольно сложным, порою даже мучительным, в случае токсического стыда у подростков нередко суицидальные тенденции.

Нормативный стыд выполняет полезную функцию в формировании Self подростка, позволяя замечать значимые ценности, выстраивать взаимодействие с миром, соотносясь с ними.

В этом контексте бесстыдство становится интересной антитезой стыду. В данном случае мы говорим о ситуациях, когда речь идет не об отсутствии стыда, а о провокативном поведении, нарочитой демонстрации бесстыдства, за которым стоит именно стыд, с которым подросток не знает, как обойтись. Оговоримся, что за провокативным поведением может стоять не только стыд, но и другие переживания — тревога, страх, возбуждение, смущение или вина. А также провокативное поведение может быть связано с острым состоянием подростка или же с отсутствием у него просоциальных ценностей и т.д.

Однако если проследить, как одно состояние переходит в другое — стыд («Я так стыжусь, что не могу быть») в бесстыдство («Я здесь есть, а вы все не имеете значения»), мы заметим, что оба эти состояния регулирует осуществление контакта организма со средой, точнее, прерывают его.

В стыде участник может замирать, стараться исчезнуть, стать незаметным для других, нуждаясь в контакте с ними, но считая себя недостойным и невыносимым для других («Я не могу реализовать свою потребность, потому что мне важны отношения, а отношений с таким “гадким” человеком, как я, никто не захочет»).

В бесстыдстве участник не замирает, а напротив, испытывает очень сильное возбуждение, очень хочет быть предьявленным. Одновременно он не критичен к форме этого предьявления. Отчаянно нуждаясь в контакте, подросток уходит в другую крайность — игнорирует собственную чувствительность и уязвимость и чувствительность Другого («Я заставлю вас себя замечать, и мне все равно, что вы будете при этом чувствовать»).

Интересно, что и стыд, и бесстыдство, имея в своей основе стремление к контакту, фактически препятствуют его осуществлению. Что приводит нас к основной проблеме участника — невозможности контактирования.

Показное бесстыдство (провокации на группе, грубое нарушение заявленных норм и правил, в принципе, общепринятых норм поведения, неприкрытый цинизм, «нападение» на ведущих или участников) часто является маркером токсического стыда.

Нам представляется важным улучшение контакта со стыдом и, насколько это возможно, преобразование токсического стыда в нормативный.

Основной конфликт в работе со стыдом связан с тем, что в стыде необходимо присутствие Другого, разделение одиночества, преодоление чувства оставленности, но призвать этого Другого невозможно (Кепнер, 2020; Робин, 2017), так как стыдящийся чувствует себя недостойным быть среди людей.

На наш взгляд, возможность работы со стыдом и бесстыдством на группе определяется несколькими факторами.

1. Наличие психологически безопасного пространства, которое строится совместными усилиями ведущих и участников. Для психологической безопасности важ-

но совпадение ценностей ведущих и участников или хотя бы отсутствие у участников группы антисоциальных ценностей; четкие и ясные границы и правила, не допускающие различные формы злоупотребления и насилия; умение ведущих выдерживать и обрабатывать собственный стыд, поддержка в групповом процессе дифференциации между чувствами, мыслями и действиями (мы можем чувствовать и думать разное, мы имеем право быть услышанными, но у нас всегда есть задача поиска хорошей формы донесения своих переживаний, потребностей, размышлений). Также очень важно признание права участников ощущать небезопасность и приглашение их к активному исследованию континуума «небезопасность-безопасность» в противовес требованию доверия ведущим и группе.

2. Замечание ведущими того, что именно стыд старается сделать подростка невидимым, необсуждаемым в пространстве группы, и готовность поднимать эти темы через прямое обсуждение или различные упражнения или творческие задания с последующей рефлексией.

3. Сталкиваясь с бесстыдством, нам важно не только устанавливать или поддерживать некоторые границы допустимого, но и быть готовыми обсуждать их.

4. Готовность исследовать, что за чувства и потребности лежат за тем или иным неуместным, бесстыдным проявлением, и признавать важность этих чувств и потребностей, но предлагать участнику какие-то другие формы их предъявления в группе.

5. Прояснение ценностей, чтобы отграничить провокативное поведение, возникающее в связке «стыд-бесстыдство», от наличия у участника асоциальных ценностей, несформированности представления о моральных нормах или острого состояния.

6. Легализация права участника не вступать в контакт, а просто быть.

7. Возможность для обсуждения того, что переносимо, а что непереносимо в контакте для каждого и нормализация личных ограничений.

8. Готовность ведущих помогать участникам в дифференциации смущения, вины и стыда. Нередко подростки путают между собой три эти чувства.

9. Способность ведущих обходиться с темой сексуальности, которая в обязательном порядке присутствует как минимум в фоне подростковой группы. Темы, связанные с осознанием своей сексуальности, обращения с ней в любом случае вызывают у подростков много смущения, а нередко и стыда, так как это территория интимности.

10. Понимание ведущими, что они могут быть объектами для различных проекций или даже для проективной идентификации у подростков (Кернберг, 2017), готовность встречаться с этими проекциями и работать с ними, не впадая в отреагирование и исследуя их совместно с подростком.

11. Работа ведущих состоит не в том, чтобы избавить подростков от чувства стыда, а в том, чтобы легализовать стыд, сделать его выносимым и сделать это переживание инструментом для исследования и обнаружения значимых для подростка моральных и нравственных ценностей.

Литература

Дмитриевский П.В., Завалишина М.А., Кондрашкин А.В., Подушкина Т.Г., Привезенцева А.У. Групповая работа с подростками. М.: Центр «Перекресток», 2014.

Кепнер Д.И. Задачи исцеления: Психотерапия со взрослыми, пережившими в детстве насилие. М.: 2020.

Кернберг О. Тяжелые личностные расстройства: Стратегии психотерапии. М.: Независимая фирма «Класс», 2017.

Немиринский О. Стыд и диалог // Гештальт гештальтов. Евро-Азиатский вестник гештальт-терапии. 2006. № 2. С. 10–20.

Робин Ж.-М. Стыд // Гештальт-терапия в клинической практике. От психопатологии к эстетике контакта / под ред. Дж. Франчесетти и др. М.: Институт общегуманитарных исследований, 2020. С. 220–237.

КОРРЕЛЯТЫ ПОКАЗАТЕЛЕЙ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ С ЛИЧНОСТНЫМИ ЧЕРТАМИ ПОДРОСТКОВ

А.А. Печеркина, Г.И. Борисов, К.Д. Катькало

Уральский федеральный университет имени первого президента России
Б.Н. Ельцина,
г. Екатеринбург, Россия

Сохранение эмоционального благополучия подростка является одной из задач современного образования. Целью нашей работы стало определение личностных коррелятов эмоционального благополучия подростков. В исследования приняли участие 310 подростков. В результате было обнаружено, что эмоциональное благополучие имеет прямую связь с экстраверсией, дружелюбием, добросовестностью и открытостью опыту и обратную связь с нейротизмом.

Ключевые слова: эмоциональное благополучие, подростки, личностные черты, личность, школа.

Современное школьное образование направлено на формирование зрелости личности подростка, которое связано не только с овладением академическими навыками и актуализацией интеллектуальных способностей, принятием личной ответственности за свое образование и развитием социальных компетенций, но и с созданием благополучной личности как потенциала дальнейшего профессионально-образовательного развития.

Благополучие личности — это многомерный феномен, охватывающий области эмоционального, когнитивного и субъективного функционирования человека. В контексте школьного образования роль эмоционального благополучия личности подростка обладает особой актуальностью, так как эмоции и переживания выступают детерминантами реализуемой учебной деятельности, отражают мотивированность, отношение ученика к своей деятельности и удовлетворенность ее реализацией. Таким образом, эмоциональное благополучие в подростковом возрасте можно рассматривать в качестве феномена, который выступает как детерминанта успешности деятельности, так и детерминанта удовлетворенности собой.

Вместе с тем важно отметить, что эмоциональное благополучие — сложно операционализированный феномен, который в зависимости от подхода может отражать как успешность эмоциональной саморегуляции, так и совокупность позитивных эмоций, настроения, счастья и удовлетворенности. Мы рассматриваем эмоциональное благополучие подростка как переживание позитивных эмоций и удовлетворенности от учебной и внеучебной деятельности.

Школа как один из институтов формирования личности — место, где подросток обретает эмоциональное благополучие. Поэтому актуализируется вопрос о личностных чертах, связанных с ним, а именно о том, какие черты позволяют быть эмоционально благополучным.

Цель нашего исследования — определение личностных коррелятов эмоционального благополучия подростков.

Методология и методы. В исследовании приняли участие 311 подростков 6–7-х классов, обучающихся в школах г. Екатеринбурга (180 девочек, 131 мальчик).

Для сбора эмпирических данных использованы следующие психодиагностические методики:

- Опросник «Многомерная шкала удовлетворенности жизнью школьников» (MSLS/ШУДЖИ) (С. Хюбнер, в адаптации О.А. Сычева, Т.О. Гордеевой, М.В. Лункиной, Е.Н. Осина и А.Н. Сидневой) для оценки удовлетворенности по важным для школьников сферам жизни: «Семья», «Школа», «Учителя», «Я сам(а)», «Друзья» (Сычев и др., 2018).

- Методика «Шкалы позитивного и негативного аффекта» (ШПАНА) для оценки позитивного и негативного аффекта (Осин, 2012).

- Опросник «Большая Пятерка — детский вариант» (BFQ-C)» (К. Барбарнелли, Г. Капрара, А. Рабаска, К. Пасторнелли, в адаптации С.Б. Малыха, Т.Н. Тихомировой, Г.М. Васина) для оценки личностных черт школьника по шкалам: «экстраверсия», «дружелюбие», «добросовестность», «нейротизм», «открытость опыту» (Малых, Тихомирова, Васин, 2015).

Полученные данные были обработаны при помощи коэффициента корреляции Пирсона.

Результаты. С помощью корреляционного анализа обнаружены связи на уровне значимости 0,01.

Экстраверсия у подростков имеет прямую связь с удовлетворенностью семьей ($r = 0,5$), школой ($r = 0,38$), учителем ($r = 0,43$), собой ($r = 0,61$), друзьями ($r = 0,51$), позитивным аффектом ($r = 0,66$) и обратную связь с негативным аффектом ($r = -0,36$). Экстраверсия в модели «Большой пятерки» объединяет в себе общительность, активность, позитивные эмоции и сердечность. Чем выше у подростка экстраверсия, тем больше он способен испытывать позитивные эмоции, удовлетворен собой, друзьями и семьей, учителями и школой и меньше испытывает негативные переживания. Исходя из силы связей, можно рассмотреть экстраверсию как черту, больше связанную с позитивными эмоциями, с самовосприятием и отношениями, выходящими за рамки школы.

Доброжелательность у подростков обладает прямой связью с удовлетворенностью семьей ($r = 0,45$), школой ($r = 0,52$), учителем ($r = 0,62$), собой ($r = 0,46$), друзьями ($r = 0,37$), позитивным аффектом ($r = 0,53$) и обратной корреляцией с негативным аффектом ($r = -0,26$). Доброжелательность подразумевает доверие, альтруизм, скромность и непредубежденность. Чем выше доброжелательность, тем больше позитивных эмоций проявляется у подростка, тем выше его удовлетворенность учителем, школой, собой, семьей и друзьями. Также установлена обратная связь доброжелательности с негативным аффектом, но она очень слабая. Доброжелательность позволяет подростку легче выстраивать взаимоотношения с учителями и, как следствие, лучше оценивать свою школу.

Добросовестность у подростков обладает прямой связью с удовлетворенностью семьей ($r = 0,54$), школой ($r = 0,59$), учителем ($r = 0,62$), собой ($r = 0,55$), друзьями ($r = 0,37$), позитивным аффектом ($r = 0,59$) и обратной связью с негативным аффектом ($r = -0,27$). Добросовестность объединяет организованность, компетентность, стремление к достижениям и самодисциплину. Чем выше добросовестность, тем выше удовлетворенность подростка учителями, он испытывает больше позитивных эмоций; удовлетворенность школой, собой, семьей и друзьями становится выше. Обратная связь

добросовестности с негативными эмоциями очень слабая. Добросовестность обладает средними связями практически со всеми областями удовлетворенности, а также позитивными эмоциями, что может говорить о сознательном отношении к своей жизни.

Нейротизм у подростков обладает обратной связью с удовлетворенностью семьей ($r = -0,37$), школой ($r = -0,33$), учителем ($r = -0,16$), собой ($r = -0,34$), друзьями ($r = -0,34$), позитивным аффектом ($r = -0,3$) и прямой связью с негативным аффектом ($r = 0,75$). Нейротизм ассоциируется с такими личностными качествами, как тревожность, импульсивность, ранимость и склонность к рефлексии. Чем выше нейротизм у подростка, тем меньше он удовлетворен семьей, собой, друзьями, школой и испытывает меньше позитивных переживаний. Обратная связь с удовлетворенностью учителем очень слабая и, как следствие, не рассматривается. Нейротизм наиболее сильно связан с негативными эмоциями у подростка.

Открытость опыту у подростка обладает прямой связью с удовлетворенностью семьей ($r = 0,48$), школой ($r = 0,52$), учителем ($r = 0,53$), собой ($r = 0,56$), друзьями ($r = 0,37$), позитивным аффектом ($r = 0,63$) и обратной связью с негативным аффектом ($r = -0,28$). Открытость опыту включает в себе умение генерировать идеи, проявлять воображение, быть восприимчивым к новым знаниям. Чем больше подросток открыт опыту, тем больше он испытывает позитивные эмоции, удовлетворен собой, учителем, школой, семьей и друзьями. Открытость опыту наиболее связана с позитивными эмоциями, удовлетворенностью собой, учителями и школой, что позволяет ее рассматривать как черту, ориентированную на школу. Открытость новому и готовность проявлять активность в учебной деятельности позволяет подростку испытывать большую удовлетворенность собой в учебной деятельности за счет включенности в нее.

Заключение. В результате нашего исследования было установлено, что показатели эмоционального благополучия связаны с такими личностными чертами, как экстраверсия, доброжелательность, добросовестность, открытость опыту и нейротизм.

Анализ результатов указывает на то, что эмоциональное благополучие подростка связано со способностями к межличностной открытости, доверию и отсутствию предубеждения, сознательности и готовности к восприятию нового, способности к эмоциональной регуляции.

Финансирование. Исследование выполнено при финансовой поддержке Российского научного фонда в рамках научного проекта № 23-28-01515 «Эмоциональное благополучие школьника: особенности индивидуальных различий и академическая успешность».

Литература

Сычев О.А., Гордеева Т.О., Лункина М.В., Осин Е.Н., Сиднева А.Н. Многомерная шкала удовлетворенности жизнью школьников // Психологическая наука и образование. 2018. Т. 23. № 6. С. 5–15. <https://doi.org/10.17759/pse.2018230601>.

Осин Е.Н. Измерение позитивных и негативных эмоций: разработка русскоязычного аналога методики PANAS // Психология. Журнал высшей школы экономики. 2012. Т. 9. № 4. С. 91–110.

Малых С.Б., Тихомирова Т.Н., Васин Г.М. Адаптация русскоязычной версии опросника «Большая пятерка — детский вариант» // Теоретическая и экспериментальная психология. 2015. Т. 8. № 4. С. 6–12.

ГОРОДСКАЯ ГРАМОТНОСТЬ ПОДРОСТКА И ЕГО БЕЗОПАСНОСТЬ В ПРОСТРАНСТВЕ ГОРОДА

В.К. Пичугина, А.Е. Иванова

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

В современном научном мире тема грамотности(ей) стала одной из значимых и притягательных. Безопасность в городе — один из важнейших компонентов городской грамотности, которая складывается из того, насколько обеспечена безопасность в реальных и/или виртуальных пространствах города и насколько ощущается значимость собственной безопасности. Процесс измерения конструкта «Безопасность в городе» опирается на методологию доказательного дизайна. Созданный и апробированный инструментарий реализован в форме заданий сценарного типа.

Ключевые слова: городская грамотность, пространство города, безопасность в городе, задания сценарного типа.

В современном научном мире тема грамотности(ей) — одна из значимых и притягательных. В рамках New Literacy Studies (NLS) один из актуальных вопросов — какие пространства мы признаем значимыми для формирования того или иного типа грамотности: виртуальные, реальные и/или пространства, где первые объединяются со вторыми? В данном контексте одной из грамотностей, актуализирующей вопрос о безопасности горожанина во всех перечисленных типах пространств, является городская грамотность. Городская грамотность опирается на сложную природу чтения и письма, предлагая рассматривать город как особый тип текста, меняющийся в зависимости от возраста тех, кто его «читает/пишет». Она объединяет способы понимания прочитанного и написанного в самом широком понимании чтения и письма: от правильного «чтения» дорожных знаков младшим школьником по пути в школу до «написания» маршрутов для посещения интересных мест подростком, путешествующим по стране.

Безопасность в городе — один из важнейших компонентов городской грамотности, которая складывается из того, насколько обеспечена безопасность в реальных и/или виртуальных пространствах города (внешняя сторона) и насколько ощущается значимость собственной безопасности (внутренняя сторона). Это совокупность знаний, навыков, ценностных установок и отношений, направленных на распознавание потенциально опасных ситуаций в пространстве города, выбор способов безопасного поведения и оценку роли субъектов и структур, обеспечивающих безопасность в пространстве города.

По мнению Питера М.Дж. Пола, безопасность является основным фактором привлекательности города (van den Berg et al., 2019). Очевидно, что эта «привлекательность» имеет ряд особенностей для подростка, поскольку связана с его жизненным

опытом, психоэмоциональным состоянием, состоянием здоровья и т.д. Один ребенок может чувствовать себя в большей безопасности на улице, другой — в школе, а третий — исключительно в пространстве своего дома. В пространстве города существуют многочисленные угрозы и риски, связанные с выбором подростком неверной поведенческой стратегии в потенциально опасной ситуации (на городском мероприятии, на дороге, в общении с незнакомым взрослым и т.п.) или демонстративным предпочтением деструктивных моделей поведения. Безопасность в городе — это процесс и результат реализации безопасного поведения, которое отражает личностные особенности подростка и специфику его социальных ролей.

Процесс измерения конструкта «Безопасность в городе» опирается на методологию доказательного дизайна (ECD, Evidence Center Design). Созданный и апробированный инструментарий реализован в форме заданий сценарного типа. Сценарий представляет собой ситуацию, максимально приближенную к повседневной деятельности подростка, в которой предлагается решить серию отдельных задач, связанных с взаимодействием с городской средой. Сценарий предполагает использование разных цифровых технологий, и для ребенка они выглядят как визуальная новелла, при этом включает несколько взаимосвязанных заданий разного формата: задания с выбором одного или нескольких ответов из ряда предложенных в текстовом или графическом виде, задания на заполнение пропусков и др. Дополнительно инструментарий включал в себя анкету с вопросами, фиксирующими установки и отношения ребенка, касающиеся его безопасности в городе.

В докладе представлена методологическая схема изучения безопасности подростка в пространстве города как одного из важнейших компонентов городской грамотности, а также исследовательский инструментарий, позволивший выявлять и оценивать навыки безопасного использования подростком городской инфраструктуры и участия в городских мероприятиях, а также его способность идентифицировать ситуации, требующие повышенного внимания и быстрого выбора способа безопасного поведения.

Литература

Van den Berg L., Pol P.M.J., Mingardo G., Speller C.J.M. The Safe City: Safety and Urban Development in European Cities. New York: Taylor & Francis Inc., 2019.

НЕКОТОРЫЕ СОЦИАЛЬНО-ДЕМОГРАФИЧЕСКИЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ И ОСОБЕННОСТИ СТРУКТУРЫ СЕМЕЙ ДЕВОЧЕК-ПОДРОСТКОВ С ФУНКЦИОНАЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ МЕНСТРУАЛЬНОГО ЦИКЛА

Т.Ю. Ратов

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

М.Ю. Борисенко

ФГБУ «НМИЦ АГП им. В.И. Кулакова» Минздрава России,
г. Москва, Россия

У.С. Петецкая

Центр экстренной психологической помощи МЧС России,
г. Москва, Россия

В.А. Черненко

ГБОУ «Центр образования № 57»,
г. Москва, Россия

С.А. Бронфман

ФГАОУ ВО Первый МГМУ им. И.М. Сеченова Минздрава России
(Сеченовский Университет),
г. Москва, Россия

В статье представлены результаты сравнительного изучения социально-демографических данных и некоторых особенностей структуры семей девочек 15–17 лет с функциональной гипоталамической аменореей (ФГА). В частности показано, что среди пациенток с ФГА преобладали жительницы мегаполисов (86%), учащиеся средних школ с программами обучения повышенной сложности (лицеи, гимназии и проч.) (64%). Также отмечены особенности sibлинговой позиции пациенток с ФГА.

Ключевые слова: девочки-подростки, вторичная функциональная аменорея, функциональная гипоталамическая аменорея, sibлинговая позиция, семейная система, неполная семья, социально-демографические характеристики.

Распространенность стойкой вторичной аменореи у здоровых молодых женщин, то есть исчезновение менструальных циклов в отсутствии клинически явных нарушений в системе «гипоталамус-гипофиз-яичники» или других эндокринных системах, со-

ставляет не менее 2%, а среди студенток вузов и старшеклассниц — от 3,5 до 5% (Бронфман и др., 2012; Борисенко и др., 2016). Однако вопросы этиологии функциональных нарушений, в частности вторичной аменореи, остаются предметом дискуссии.

Считается, что главной причиной функциональной аменореи являются функциональные гипоталамические расстройства, а именно расстройство импульсной секреции гонадотропин-рилизинг гормона (ГнРГ) гипоталамусом, которое проявляется в снижении частоты и/или амплитуды импульсов лютеинизирующего гормона (ЛГ) гипофиза. Однако механизм уменьшения импульсов ГнРГ остается невыясненным. Наиболее вероятным механизмом считается возможное ингибирующее воздействие на клетки гипоталамуса избытка таких медиаторов, как дофамин и эндорфины, при недостатке серотонина и норадреналина, обычно наблюдающееся при депрессивных и тревожных расстройствах, а также расстройствах пищевого поведения, часто коморбидных расстройствах настроения. Эти данные согласуются с клиническими наблюдениями, что второй наиболее частой причиной функциональной аменореи является снижение массы тела.

Менструальный цикл высших приматов, в отличие от эстрального, предполагающий ежемесячную возможность зачатия, определяет также и уязвимость репродуктивной функции к неблагоприятным воздействиям средовых факторов, основным из которых является стресс. Однако, как было показано в последние годы в исследованиях разных авторов, для подавляющего большинства пациенток с ФГА раннего репродуктивного возраста характерно не только и не столько присутствие стрессового фактора в преморбиде. Не диагностированное, как правило, до дебюта ФГА психическое и/или личностное расстройство — расстройства настроения, тревожные расстройства, а также расстройства пищевого поведения, главным образом, атипичные — встречаются не менее чем у 80% пациенток с этим диагнозом (Бронфман и др., 2012; Волель и др., 2016). Предварительные данные клинко-психопатологического и психометрического исследования пациенток старшего подросткового возраста с вторичной функциональной аменореей показывают результаты, сходные с полученными в вышеперечисленных исследованиях (Борисенко и др., 2016; Агарков и др., 2012). Некоторыми авторами показано, что для пациенток с ФГА характерно не увеличение общего числа травматических событий в анамнезе в сравнении с девушками из группы контроля (по данным опросника LEQ-2), а значительное повышение среднего балла оценки влияния того или иного события (который получен с помощью методики ШОВТС). Иными словами, у пациенток с вторичной функциональной аменореей наблюдается низкая «стрессоустойчивость», свидетельствующая об их особой эмоциональной уязвимости (Агарков и др., 2012; Бронфман и др., 2012).

Снижение веса вследствие различных вариантов расстройств пищевого поведения у пациенток с ФГА связано с недовольством внешностью, что может свидетельствовать о бессознательном отрицании женственности и взросления, а также о чувстве стыда из-за телесного несоответствия «идеальному телу». Чувство стыда и отчуждения может быть связано с перфекционистскими установками, которые чаще всего являются результатом нарушений внутрисемейной коммуникации, а также влияния таких факторов, как ранние сепарации, развод родителей, рождение сиблингов, нарушения эмоционального контакта с первичными объектами (матерью) на разных этапах становления женской идентичности (Агарков и др., 2012).

Цель данного исследования — выявить некоторые особенности социально-демографических характеристик и семейной структуры девочек-подростков с ФГА.

Материал и методы. В исследовании принимали участие 97 девочек-подростков 15–17 лет, среди них 81 пациентка с вторичной функциональной аменореей и 16 дево-

чек без нарушений менструального цикла. Исследование проводилось на базе отделения гинекологии детского и юношеского возраста ФБГУ «НМИЦ АГП им. В.И. Кулакова» Минздрава России.

Результаты исследования. Среди обследованных пациенток преобладали жительницы городов (86%). Все девочки исследуемых групп имели незаконченное среднее образование. Среди пациенток с ФГА, обучающихся по стандартной программе общеобразовательной школы всего 22%, по программе специальных школ (лицеев, гимназий и других учебных заведений с программами обучения повышенной сложности) — 64%, остальные оформили семейное обучение или обучаются в колледже (4%). Среди девочек из группы контроля, напротив, обучающихся по программам повышенной сложности не было.

46% пациенток с ФГА живут в полной семье, 50% — только с матерью (развод, смерть отца и др.), 4% — с бабушками (по семейным обстоятельствам или из-за работы/отъезда родителей). Структуры семей девочек из группы контроля имели сходные характеристики (в полной семье живут около 40% обследованных).

Из 81 пациентки, находящейся под нашим наблюдением, 25 пациенток (31%) не имели сиблингов, среди остальных в семье чаще было двое детей (40 пациенток). Из 56 пациенток, имевших одного и более сиблингов, 40 пациенток (71%) были старшим ребенком в семье. Нам кажется важным указать на следующее наблюдение: среди пациенток, имевших младших сиблингов, возрастная разница с ближайшим по возрасту младшим сиблингом менее 4-х лет была у 70%, среди девочек без нарушений менструального цикла таких было 25%.

Обсуждение результатов. По данным М.Ю. Борисенко (2016), на нарушения менструального цикла приходится не менее 50% всех гинекологических заболеваний подростков 15–18 лет, опережая воспалительные заболевания органов малого таза (ВЗОМТ) в 2,5 раза. Известно, что девушки, проживающие в сельской местности, в 1,5 раза реже имеют нарушения менструального цикла (НМЦ), чем жительницы городов. Можно думать о том, что это связано с воздействием стрессовых и сверхинтенсивных информационных факторов, которые реже встречаются в сельской местности; предполагается, кроме того, что достоверно более низкой распространенности НМЦ способствует также и «правильность» циркадных ритмов и, как следствие, нормальный синтез мелатонина у жительниц сельских районов. Дистресс у жительниц городов, а особенно у старшеклассниц и студенток младших курсов, может быть связан с субъективно значимыми факторами: стремлением к успеху и достижениям, перфекционистскими установками и претензией на лидерство. Поступление в школы, ориентированные на высокий уровень интеллектуальных способностей (лицеи, гимназии и другие учебные заведения с ранней специализацией и высокой учебной нагрузкой, ожидающие от учеников успехов в олимпиадном движении и на выпускных экзаменах), и престижные вузы обычно подразумевает нехватку времени на общение со сверстниками, постоянную усталость и недостаточное количество сна. Известно, что функциональная гипоталамическая аменорея у студенток встречается в 3–4 раза чаще, чем в среднем в популяции женщин раннего репродуктивного возраста. Приравнивание по уровню стресса и эмоциональных переживаний старшеклассниц современных российских мегаполисов и выпускниц школ к студенткам младших курсов нам кажется релевантным.

В нашем исследовании показано, что 64% пациенток с аменореей обучались в лицеях, гимназиях и школах с программами обучения повышенной сложности (в группе контроля таких девочек не было вовсе), что в 3–4 раза превышает средний процент

подростков, обучающихся в таких школах (по данным Министерства образования), подтверждая приведенные выше наблюдения.

По данным Т.А. Густоваровой, НМЦ не менее чем в 4 раза чаще встречаются у девочек, родившихся и воспитывающихся во внебрачных семьях, чем у девочек, которые знают своих отцов (Густоварова и др., 2014). Около 50% пациенток с аменореей в нашем исследовании проживали (на момент исследования) в неполной семье, однако сам этот факт не говорит о появлении девочки на свет вне брака. Более того, мы согласимся с мнением психодинамически ориентированных исследователей, что травматичным для ребенка любого пола обычно оказывается не факт физического отсутствия отца, а невозможность представления (репрезентации образа) мужчины-отца как объекта сексуального и нарциссического желания в психическом пространстве матери (Агарков и др., 2012). Таким образом, само по себе внебрачие матери, на наш взгляд, не может быть фактором риска возникновения вторичной аменореи, что подтверждается отсутствием отличий в структуре семей девочек с ФГА и девочек из группы контроля.

Мы в своем исследовании обратили внимание на иной феномен, связанный с семейной системой, а именно сиблинговую позицию пациенток исследуемой группы. Кроме того, мы сосредоточили внимание на возрастной разнице пациенток с ближайшим младшим сиблингом в связи с возможной травмой «частичной ранней сепарации», вызванной прерыванием особой близости с объектом ранней привязанности (матерью), которая в раннем возрасте (до 3–4 лет) является «регулятором тревоги» благодаря неотрывному присутствию (постоянству объекта привязанности) (Агарков и др., 2012; Бронфман и др., 2012). Такая частичная сепарация может стать основой формирования тревожного типа привязанности. Частичная депривация отношений с матерью в критические периоды развития может вызвать снижение «резерва либидо» — анаклитическую депрессию (депрессию разлуки, потери объекта привязанности), при которой страдает базовое доверие, тем самым делая неизбежным повышение уязвимости к психоэмоциональным переживаниям в будущем.

В нашем исследовании 40 из 81 пациентки были старшими в семье, из них 70% (28 пациенток) имели возрастную разницу с младшим сиблингом менее 4 лет. Таким образом, можно принять во внимание и продолжить исследования сиблинговой позиции как предиктора особой психической уязвимости и, как следствие, фактора риска функциональной аменореи в старшем подростковом и раннем репродуктивном возрасте.

В доступной литературе исследований сиблинговой позиции как фактора риска ФГА нам не встретилось.

Заключение. Факторами риска ФГА у девочек старшего подросткового возраста являются: сверхинтенсивные информационные воздействия, неизбежные в условиях мегаполиса (86% пациенток с ФГА — жительницы больших городов); перфекционистские установки и их реализация в учебных программах повышенной сложности (64% девочек с ФГА против 0% среди девочек из группы контроля); сиблинговая позиция (возрастная разница с младшим сиблингом менее 4 — 70% у девочек с ФГА против 22% у девочек без нарушений менструального цикла).

Литература

Агарков В.А., Бронфман С.А., Кудаева Л.М., Уварова Е.В. Психологические аспекты патогенеза функциональной аменореи // Психическое здоровье. 2012. № 7. С. 70–78.

Борисенко М.Ю., Петецкая У.С., Уварова Е.В. и др. Нарушение гендерной идентичности у девочек-подростков с вторичной аменореей // Вестник новых медицинских технологий. Электронный журнал. 2016. № 4. С. 1–8.

Бронфман С.А., Азарков В.А., Кудаева Л.М., Уварова Е.В., Самохвалова К.В. Ларвированная депрессия и атипичные расстройства пищевого поведения у девочек-подростков с вторичной нормогонадотропной функциональной аменореей (обзор литературы) // Репродуктивное здоровье детей и подростков. 2012. № 5. С. 77–85.

Волель Б.А., Рагимова А.А., Бурчаков Д.И., Бурчакова М.Н., Кузнецова И.В. Стресс-зависимые нарушения менструального цикла // Consilium medicum. 2016. Т. 18. № 6. С. 8–13.

Густоварова Т.А., Сивакова О.В., Шестакова В.Н., Марченкова Ю.В. Репродуктивное, соматическое здоровье и стиль воспитания девочек, проживающих в неполной семье // Профилактическая и клиническая медицина. 2014. № 3. С. 18–22.

СТРАТЕГИИ ОСВОЕНИЯ ПОДРОСТКАМИ ГОРОДСКОЙ СРЕДЫ

А.Н. Россинская

Московский городской педагогический университет,
г. Москва, Россия

Авторы поставили перед собой задачу выявить, какие стратегии используют московские подростки, осваивая городскую среду. Для этого было проведено качественное исследование письменных работ 30 подростков от 14 до 17 лет — участников городского лагеря. Были выявлены две группы стратегий — стратегии исследования, включающие наблюдение, «углубление», вопрошание и поиск информации, и стратегии оценки городских объектов по характеристикам или по функции.

Ключевые слова: подростки, городская среда, стратегии, исследовательские стратегии, освоение городской среды, оценка городской среды.

Продолжая наши исследования освоения подростками городской среды (Борусяк, Россинская, 2022; Борусяк, 2022), мы обратились к письменным работам школьников 14–17 лет для выявления их неформальных исследовательских стратегий. Для этого был проведен качественный анализ методом конденсации смыслов 30 письменных работ подростков от 14 до 17 лет. В письменных работах им было предложено выполнить следующее задание: «Попробуйте создать свою ментальную карту города. Прислушайтесь к себе, к своим эмоциям и физическим ощущениям и вспомните пять точек, в которых вы чувствуете себя: уютно, на своем месте, как дома, свободно, неуместным (чужим, лишним), незаметным. К каждой локации напишите короткий комментарий». Анализ ответов позволил составить карту эмоционального восприятия Москвы подростками и выявить две группы их исследовательских стратегий.

Анализ полученной карты показал, что и положительно, и отрицательно эмоционально-окрашенные места концентрируются в центральной части города, что свидетельствует о том, что там подростки проводят много времени и осваивают ее более подробно по сравнению с другими частями. Интересно отметить, что никто не назвал места в Северо-Восточном, Восточном и Юго-Восточном округах, хотя были названы несколько мест за пределами МКАД, но ни одного в Новой Москве. При этом из работ видно, что респонденты не являются жителями центра Москвы, а приезжают туда на учебу или провести свободное время.

Многие места, где подростки чувствуют себя уютно, свободно и как дома, находятся в центре и тяготеют к юго-западу, но есть такие места и в различных спальных районах, и даже за пределами МКАД. Интересно, что уютные места сосредоточены в основном в самом центре, в пределах Садового кольца, а места, где подростки чувствуют себя свободно и как дома, выходят из центра и размещаются в пределах Третьего транспортного кольца и в жилых районах, причем не всегда это районы, где живут респонденты.

Места, которые назвали подростки, — очень разного масштаба: от маленьких кафе и магазинчиков до целых районов, от конкретных дворов до улиц, часто называют парки и набережные, чаще других — Парк Горького, Замоскворечье и Пресню.

В результате анализа также бы ли выявлены две группы стратегий освоения подростками городской среды: исследования городской среды и оценки городских объектов и пространств. Среди стратегий исследования были выделены: наблюдение за объектами, людьми, событиями, «углубление» в городскую среду, «вопрошание» и поиск информации. Оценку города подростки осуществляют на разных основаниях — по характеру места, которое они ищут, и по видам деятельности или функциям, которые они хотели бы там реализовать.

Рассмотрим подробнее стратегии исследования подростками городской среды: самыми распространенными оказались наблюдение и поиск информации. При этом наблюдение часто имеет регулярный характер и позволяет заметить изменения. Порой его можно охарактеризовать как «вглядывание», то есть длительное внимательное рассматривание объекта или людей в городской среде.

Наблюдения в городской среде вызывают у подростков любопытство и желание узнать больше. Это стремление реализуется сначала в «вопрошании» (городская среда побуждает задавать вопросы), а затем и в действиях по поиску информации. Подростков интересуют общие вопросы устройства городской среды, природа городских противоречий, социальные процессы, происходящие в городе. Они задают себе вопросы о том, что вызывает у них противоречивые чувства или кажется возможным источником конфликта. Вопросы могут быть вдохновлены и интересом к единичному объекту или явлению городской жизни, иногда касаются собственного места в городе, своего поведения в городской среде, возможностей, которые она дает.

Многие подростки отмечают, что любят последовательно и досконально исследовать определенные районы или улицы. Это могут быть районы, где они живут, или места в городе, где они любят проводить много времени. Такую стратегию можно назвать «углубление в городскую среду», поскольку исследование города происходит не вширь, а как бы послойно — от главной осевой улицы района во дворы, от общего представления к деталям. Такое внимательное знакомство с городской средой позволяет подросткам чувствовать себя в этих местах уверенно и больше ценить их.

Осваивая городское пространство, подростки ищут в нем места для реализации различных потребностей. Это может выражаться в поиске мест с определенными характеристиками или для определенных видов деятельности. Анализ письменных работ показал, что подростками наиболее востребованы места, которые они описывают «как дома», места уединения, а также «принимающие» места, то есть те, где можно найти единомышленников, свое сообщество, делать то, что нравится. Можно сказать, что наличие или отсутствие характеристик, присущих таким местам, является для подростков критерием отбора мест для посещения.

Во многих работах отмечается потребность в обретении места в городе, где можно чувствовать себя как дома или как в другом комфортном месте, например, в гостях у друга. При этом такие места необязательно должны быть расположены непосредственно рядом с домом, но обладать характеристиками, присущими дому, которые описываются через ощущения или события.

Предсказуемо, что многие респонденты отмечали, что места, где они чувствуют себя неуместными и чужими — это места большого скопления людей, например, вокзалы и автовокзалы, Москва-Сити, набережная в Парке Горького, оживленные площади у станций метро. Толпа в транспорте и на улице — городское явление, которого подростки стараются избегать, поэтому многие ищут места уединения, где будут чувствовать себя спокойно.

Интересно отметить, что, говоря об уединении, подростки не всегда имеют в виду прогулки в одиночестве, часто они говорят об отделении от других горожан в компании своих друзей. Естественно, что важную часть в освоении подростками городской среды занимает общение. Многие, рассказывая о любимых местах в городе, отмечают, что это должны быть пространства, где их принимают, где можно найти свое сообщество и заниматься делами по душе.

Любопытно, что выбор мест для посещения часто связан с приятными воспоминаниями о детстве, о времени, проведенном там с семьей и друзьями. В такие места хочется возвращаться.

Конечно, есть и критерии отказа от посещения тех или иных мест. Чаще всего их описывают как места, присвоенные другими людьми, даже если они находятся рядом с местом жительства или на повседневных маршрутах. Эти места маркируются как непривлекательные, если там находятся люди, которых подростки описывают как чужих.

Литература

Борусяк Л.Ф., Россинская А.Н. Московские подростки: как они проводят свой досуг // Подросток в мегаполисе: новая реальность. сб. трудов XV Междунар. научно-практич. конф. (5–6 апреля 2022 года, Москва). М.: НИУ ВШЭ, 2022. С. 19–22.

Борусяк Л.Ф. Подростки в городе: стратегии освоения городского пространства // UniverCity: Города и университеты. сб. статей / под ред. С.Н. Вачковой, Н.И. Кондратьевой. Вып. 6. М.: ООО «Грин Принт», 2022. С. 85–97.

ФОРМИРОВАНИЕ СИСТЕМЫ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ У ПОДРОСТКОВ С СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ДЕЗАДАПТАЦИЕЙ

К.Г. Семенова

Федеральный координационный центр по обеспечению психологической службы в системе образования Российской Федерации, ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет», г. Москва, Россия

В статье показана важность формирования определенной системы ценностных ориентаций у несовершеннолетних, в том числе у подростков с социально-психологической дезадаптацией. Представлен диалогический метод как эффективный способ формирования ценностей у подростков. Приведен пример работы с текстом в рамках представленного метода. Обозначены основные преимущества диалогического способа взаимодействия между участниками диалога и ведущим.

Ключевые слова: диалогический метод, сократический диалог, подросток, ценностные ориентации, формирование ценностей.

Формирование общепринятых ценностных ориентаций в подростковом возрасте является одним из приоритетных направлений в современной системе образования и вызывает особый интерес в психологической и педагогической науках. Принятие определенных ценностей происходит именно в подростковом возрасте, а система ценностных ориентаций становится фундаментальным новообразованием на данном возрастном этапе. От системы ценностных ориентаций зависит, как будет проходить процесс социализации подростка в обществе, а также в целом развитие определенных его личностных структур (Фокина, 2010).

Ценностные ориентации подростков и молодежи необходимо не только изучать, но способствовать их формированию, так как от ценностей будущего поколения зависит общественное развитие, как отдельно взятой страны, так и мирового сообщества в целом.

Важным является то, что в ряде уже имеющихся научных исследований, как отечественных, так и зарубежных психологов, было установлено, что подростки с социально-психологической дезадаптацией обладают достаточно специфической структурой ценностных ориентаций. Такие подростки, прежде всего, ориентированы на материальную сторону жизни, на гедонистические ценности и личную свободу. Чувства ответственности, долга, сострадания и терпимости к другим не входят в структуру ценностей у подростков с дезадаптивной формой поведения (Коваль, 2013). Такая специфика ценностных ориентаций, их дальнейшее изучение и дифференциация в связи с конкретными формами отклоняющегося поведения может стать фундаментом для разработки форм и методов работы с системой ценностных ориентаций подростков с

признаками социально-психологической дезадаптации в целях ее предупреждения и предотвращения.

Одним из способов формирования определенных ценностей является метод диалога или сократическая беседа, в ходе ее ведется разговор на важные темы, которые должны эмоционально откликаться и побуждать интерес у всех участников диалога. Данный метод работы с подростками — достаточно эффективный и результативный, что уже неоднократно доказано благодаря проведенным научно обоснованным теоретико-методологическим исследованиям. Метод диалога, или сократический диалог, в работе с ценностными ориентациями способствует самостоятельному освоению знаний морально-нравственного характера. В данном методе мировоззрение формируется благодаря специально выстроенной системе слов (Гвалдин, 2017).

Особенность данного метода то, что это организованное пространство, а не хаотичная беседа, где подросток — прежде всего участник диалога, а не пассивный слушатель. В ходе диалогического обсуждения подростки обозначают собственную точку зрения и в достаточно доступной форме приводят свою аргументацию в ее пользу, также в ходе обсуждения подростки прислушиваются к суждениям других и имеют возможность принять для себя близкую позицию и изменить свою точку зрения.

Ключевой момент в диалогическом методе — техника постановки вопросов специальным образом, на которые нет конкретного и прямого ответа. Вопросы являются прежде всего наводящими и стимулируют к дальнейшим рассуждениям и качественно новым умозаключениям.

В работе с подростками один из эффективных способов к стимуляции дальнейшего диалога — это работа с текстом, который несет в себе ключевую идею тематической направленности занятия. На основании текста и на его ключевом послании формулируются вопросы для обсуждения. Далее сам диалог возможно провести в групповом формате или посредством фронтального опроса. В ходе формулирования ответов на вопросы и дальнейшего рассуждения начинают обозначаться новые проблемные моменты, которые еще больше разворачивают проблему и дают новый виток заявленной тематике.

Примером данного формата работы может послужить представленный алгоритм по работе с текстом философской направленности — «Правило человеческого счастья» (Андрианов, 2003), где основной смысловой нагрузкой является приоритет духовных ценностей над материальными. Непосредственно перед началом работы подросткам необходимо внимательно ознакомиться с текстом, далее в совместной работе выделить ключевую мысль текста, где обозначены две основные направленности: выбор духовных либо материальных ценностей. В процессе обсуждения в группе и на собственных примерах подростки определяют, что для них представляют духовные и материальные ценности.

В ходе обсуждения содержания представленного текста возможно задать следующие вопросы: «Как вы считаете, что лично для вас важнее — быть материально обеспеченным или жить в окружении открытых и доброжелательных людей? Что может являться причиной холодного, неприязненного отношения между людьми? Почему люди восточного города оказались счастливыми? Что вы можете сказать про людей восточного города? Что имел в виду мудрец, когда говорил о них? Что является обманчивой красотой, на ваш взгляд? Как такая красота влияет на человека? Считаете ли вы и почему, что вопросы духовного являются важными? Трудно ли вам было отвечать на вопросы?».

Обсуждение предложенных вопросов даст новый виток размышлениям подростков. В завершении участники диалога выражают свое отношение к героям притчи и

дают свой ответ на центральный по смыслу вопрос, который не имеет однозначного ответа: действительно ли духовное важнее материального?

В ходе диалога подростки не только высказывают свое собственное мнение, но и встречаются с альтернативными взглядами; на основе диалога они совместно формулируют основную проблему, исследуют ее и, возможно, в ходе исследования и обсуждения уже меняют сложившуюся точку зрения.

Подростки в работе методом сократической беседы не получают информацию в готовом виде в качестве конкретного факта, а, основываясь на собственном мировоззрении, самостоятельно конструируют свою точку зрения.

Более того, благодаря работе методом сократического диалога решаются и сопутствующие задачи:

- происходит освоение новой коммуникативной модели, где подростки и ведущий выступают на равных позициях в процессе обсуждения;
- благодаря процессам рассуждения и анализа происходит развитие мышления у подростков;
- благодаря аналитической деятельности в ходе всего процесса обсуждения у подростков развиваются способности к рефлексии над процессом самой деятельности, а не только над уже имеющимся результатом;
- у подростков развиваются способности к рефлексии (Мединцев, 2005).

Метод сократического диалога является полезным и эффективным не только для подростков, но и в определенном смысле активизирует личностный и творческий потенциал самого ведущего, в роли которого выступает педагог или психолог.

Таким образом, подводя итог, мы можем констатировать, что формирование конкретных ценностных ориентаций в подростковом возрасте представляет собой достаточно сложный процесс, в особенности если речь идет о подростках с социально-психологической дезадаптацией, так как в данном случае уже имеется сформированная определенная, достаточно специфическая структура ценностей. Метод диалога в данном случае позволяет органично, в рамках групповых занятий, сформировать определенные ценности и их направленность в соответствии с принятыми ценностями в обществе, а также открыто озвучивать свою позицию, приводить аргументацию, отстаивать собственную точку зрения или принять иное мнение, высказанное участниками диалога. Помимо достижения основной цели, он дает возможность развивать творческий потенциал и критическое мышление у участников диалога.

Литература

Андрианов М.А. Философия для детей в сказках и рассказах. Пособие по воспитанию детей в семье и школе. Минск: Современное слово, 2003.

Гвалдин А.Ю. Теоретические подходы к диалогичности воспитания // Вестник Череповецкого государственного университета. 2017. № 2. С. 143–149.

Коваль В.В. Подростки «группы риска»: особенности ценностных ориентаций // Мир науки, культуры, образования. 2013. № 6 (43). С. 209–211.

Мединцев В.А. Диалогическое моделирование психологических взаимодействий // Вопросы психологии. 2005. № 5. С. 50–57.

Фокина И.В. Специфика ценностных ориентаций подростков с девиантным поведением // Вестник института: преступление, наказание, исправление. 2010. № 9. С. 61–63.

СТИЛИ ПРИНЯТИЯ РЕШЕНИЯ В НЕОПРЕДЕЛЕННОЙ СИТУАЦИИ У ПОДРОСТКОВ С РАССТРОЙСТВАМИ СПЕКТРА ШИЗОФРЕНИИ: АПРОБАЦИЯ МЕТОДИКИ «ТЕСТ КОГНИТИВНОЙ СКЛОННОСТИ»

А.А. Сергиенко

ФГБНУ «Научный центр психического здоровья» Российской академии
медицинских наук,
г. Москва, Россия

В статье представлены результаты апробации методики «Тест когнитивной склонности», направленной на исследование составляющих управляющих функций. Апробация проводилась на группе подростков с расстройствами шизофренического спектра. Полученные результаты указывают на достаточно высокую дифференцирующую способность «Теста когнитивной склонности» как дополнительного инструмента исследования управляющих функций.

Ключевые слова: стили принятия решения в неопределенной ситуации, тест когнитивной склонности, шизофрения, подростковый возраст, управляющие функции.

Методика СВТ (Cognitive Bias Test) — тест когнитивной склонности — предложена Э. Голдбергом (2003), является одним из инструментов исследования управляющих функций. Методика чувствительна в плане дифференциальной диагностики при выявлении проблем свойств внимания и когнитивно-стилевых особенностей у различных категорий испытуемых (детей, взрослых, больных нарушением психики различного генеза). Э. Голдберг выделяет контекстно-зависимый и контекстно-независимый стили принятия решения. Исследования Э. Голдберга (2003) и Е. Ординарцевой, А. Сергиенко (2020) показывают, что в условиях неопределенности наибольшие трудности наблюдаются у испытуемых с повреждением лобных отделов, они же испытывают склонность к контекстно независимой стратегии поведения.

Краткое описание методики. Испытуемому предъявляют геометрическую фигуру (цель), а затем предлагают две другие геометрические фигуры (выборы), задача — посмотреть на цель и выбрать из двух ту фигуру, которая респонденту больше нравится. В действительности фигуры подобраны так, что испытуемые имеют две возможности: основываться либо на свойствах фигуры-цели (которые изменяются от одного испытания к другому), либо на некотором устойчивом предпочтении, не относящемся к цели (например, любимый цвет или форма). Таким образом, выявляется склонность к определенной стратегии принятия решения в неопределенной ситуации: контекстно-зависимой или контекстно-независимой. Контекстно-зависимая стратегия приня-

тия решений: испытуемые осуществляют свой выбор в соответствии с целью, и если цели меняются, то меняется и их выбор. Контекстно-независимая стратегия принятия решений: испытуемые делают свой выбор, основываясь на устойчивых предпочтениях, независимо от цели. Они всегда выбирают голубое или красное, или круглое, или квадратное и т.п.

В пилотажном исследовании принял участие 21 подросток, средний возраст 13,8 лет, 13 мальчиков 8 девочек, все правши (по руке). 10 человек с диагнозом F21 (шизотипическое расстройство), 4 — с F20.3 (шизофрения недифференцированная), 2 человека — с F20.8 (шизофрения детский тип).

В результате проведенного пилотажа выявлено:

1. У 60% подростков с расстройствами спектра шизофрении вектор стилей принятия решений в неопределенной ситуации склоняется в сторону контекстно-независимой стратегии. Это означает, что их выбор основан на личностных устойчивых предпочтениях и не меняется в зависимости от цели или предлагаемого контекста деятельности.

2. Подавляющее большинство подростков (7 из 10 — 77%) с контекстно-зависимой стратегией принятия решений в неопределенной ситуации попало в группу с диагнозом F21 (шизотипическое расстройство).

Таким образом, пилотажные исследования выявляют тенденцию к контекстно-независимому выбору у детей с расстройствами круга шизофрении, но, по-видимому, разной степени в зависимости от диагнозов (F21; F20.8; F20.3). Полученные результаты, во-первых, подтверждают гипотезу гипофронтальности у больных спектра шизофрении и указывают на достаточно высокую дифференцирующую способность «Теста когнитивной склонности» как дополнительного инструмента исследования управляющих функции. Во-вторых, по-видимому, тест позволяет предоставлять сведения врачам-психиатрам для более точной дифференциальной диагностики внутри расстройств шизофренического спектра. Последнее утверждение требует дополнительных исследований на более широкой выборке испытуемых.

Литература

Голдберг Э. Управляющий мозг: Лобные доли, лидерство и цивилизация. М.: Смысл, 2003.

Ординарцева Е.В., Сергиенко А.А. Исполнительные функции и произвольная деятельность (общепсихологический и нейропсихологический подход): обзор современных представлений // Наука. Исследования. Практика: сб. избр. статей Междунар. науч. конф. (декабрь 2020 года, Санкт-Петербург). СПб.: ГНИИ «Нацразвитие», 2020. С. 59–65.

КОГНИТИВНАЯ СЛОЖНОСТЬ КАК ФАКТОР ДИФФЕРЕНЦИАЦИИ ОНЛАЙН- И ОФЛАЙН-ПРОСТРАНСТВ

Г.У. Солдатова, Е.А. Алексеева

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

Работа посвящена анализу восприятия множественной реальности современного мира у 14-летних подростков ($N = 36$) с разным уровнем когнитивной сложности. Респонденты совместно с интервьюером работали с модифицированным вариантом методики Дж. Келли «Репертуарные решетки», направленной на диагностику когнитивной сложности при дифференциации разных жизненных пространств, существующих в контексте цифрового общества. Удалось установить, что подростки, обладающие высоким коэффициентом по когнитивной сложности, используют больше категорий при дифференциации разных жизненных пространств, в которых они обычно находятся.

Ключевые слова: когнитивная сложность, когнитивная простота, подростки, реальность.

Феномен когнитивной сложности понимается как особая способность личности воспринимать окружающий мир и людей многомерно, с разных сторон и точек зрения (Kelly, 1963). Это индивидуальная психологическая характеристика когнитивной сферы человека, которая во многом связана с субъективным опытом, получаемым в процессе деятельности человека в различных сферах (Шкуратова, 2004). Исследователи считают, что люди с высоким коэффициентом когнитивной сложности используют множество понятий и признаков при дифференциации различных субъектов и объектов окружающего мира. Кроме того, формируемые ими конструкты можно представлять в форме сложной и связной системы, отражающей их иерархию. В свою очередь, когнитивно простые люди будут обладать слабо дифференцированной структурой понятий с небольшим числом связей между ними. Также эти понятия зачастую могут повторяться при описании разных субъектов и объектов. Это, в свою очередь, объясняет некоторые трудности в определении различий между ними из-за сложности формирования отличных друг от друга конструктов (Федорова, 2004; Шкуратова, 2004).

Когнитивная сложность, как и любая другая психологическая характеристика, формируется по мере взросления человека. Отмечается, что именно в возрасте 13–14 лет происходят кардинальные изменения когнитивной сферы человека. В этот момент наблюдается тенденция к ее усложнению и перестраиванию (Калинкина, Поярова, Яблокова, 2021). В связи с чем было принято решение изучать именно этот возрастной диапазон респондентов как репрезентативный для анализа когнитивной сложности.

Стоит отметить, что окружающий мир также усложняется. Это может быть обусловлено процессом цифровизации и использованием новых технологий в повседнев-

ности. Помимо дома, школы, города подросток активно осваивает пространства социальных сетей, приложения, различные программы цифровых устройств. Каждый второй ощущает себя жителем смешанной реальности — социального и психологического пространства, определенного конвергенцией двух главных существующих реальностей — онлайн и офлайн (Солдатова, Войскунский, 2021). В связи с этим возникает необходимость в изучении восприятия подростками новой сложной и множественной реальности.

Цель работы — проанализировать особенности дифференциации разных жизненных пространств у подростков с разным уровнем когнитивной сложности.

В данном исследовании проверяется следующая *гипотеза*: подростки с большей когнитивной сложностью используют больше категорий для дифференциации разных жизненных пространств и видят больше различий между онлайн- и офлайн-пространствами.

Выборка. В исследовании приняли участие 36 подростков 14 лет, все они учащиеся средних школ 8-х классов города Москвы. Среди них были 21 девочка (58%) и 15 мальчиков (42%).

Методики исследования. В качестве основной методики был выбран тест Дж. Келли «Репертуарные решетки». Данная методика была модифицирована для задач исследования, а затем прошла экспертную оценку и апробацию. В результате респондентам предлагалось заполнить методику по обычным правилам, но объекты для сравнения были заданы экспериментаторами изначально. Эти объекты представляли собой различные пространства, которые подразделялись на онлайн-реальность (например, социальная сеть, интернет) и офлайн-реальность (например, улица, секция, школа). Отдельно была выделена смешанная реальность, которая объяснялась как совмещение цифровых и нецифровых активностей (например, общение вживую с друзьями и просмотр новостной ленты в социальной сети). Всего для оценивания было предложено 11 пространств: внутренний мир, дом, компания друзей, школа, секция, улица, социальная сеть, интернет, смешанная реальность, смартфон, игра.

Процедура исследования. Респондентам перед выполнением задания зачитывали инструкцию, которая объясняла специфику тестирования. Им предоставлялось по три карточки, с которыми они работали на основе принципа бинарной оппозиции. Таким образом, респонденты объединяли две карточки и называли их связующее качество (конструкт), а затем определяли качество, на основе которого отделяли третью карточку. Подобным образом происходило сравнение всех пространств и занесение ответов в протокол.

Полученные результаты были обработаны и проанализированы методом контент-анализа, с помощью которого выявлялись ключевые категории конструктов при восприятии реальности подростками. Кроме того, количественный анализ осуществлялся с помощью коэффициента корреляции Спирмена и непараметрического критерия Краскала-Уоллиса. Анализ данных проводился с использованием IBM SPSS 24.

Результаты. По результатам обработки бланков теста Дж. Келли «Репертуарные решетки» были посчитаны коэффициенты когнитивной сложности (индекс Бири и индекс Крокетта), с помощью которых удалось разделить подростков на когнитивно простых и когнитивно сложных. Чтобы можно было использовать данные коэффициенты как равнозначные между ними был посчитан коэффициент корреляции. В результате удалось установить, что данные значения обладают взаимосвязями с высокой значимостью ($p = 0,677$, $p < 0,001$), поэтому в исследовании проводился анализ по двум коэффициентам.

При анализе индекса Крокетта было установлено, что 19 подростков (52,8%) обладают высоким коэффициентом по когнитивной сложности, а 5 подростков (13,9%) — низким. Кроме того, в группу со средним коэффициентом по когнитивной сложности было выделено 12 подростков (33,3%). Однако анализ индекса Бири показал следующие результаты: 21 школьник (58,3%) обладает высоким коэффициентом по когнитивной сложности, 10 (27,8%) — средним коэффициентом, а 5 (13,9%) — низким. В дальнейшем анализе были учтены оба критерия.

Далее осуществлялся контент-анализ предложенных подростками конструкторов для оценивания различных пространств. Все конструкторы были разделены на обобщающие их категории в зависимости от их смысла по всем пространствам. Содержание категорий было предложено для проверки и утверждения экспертам для дальнейшего анализа. Удалось установить, что по индексу Бири нет значимых различий между категориями у подростков с разной когнитивной сложностью ($\chi^2 = 3,473$, $p = 0,176$). Однако аналогичный анализ по индексу Крокетта показал другие результаты: было установлено, что у подростков с высоким уровнем когнитивной сложности, в среднем, обнаруживается больше категорий, по которым они оценивали различные предложенные им пространства ($\chi^2 = 12,986$, $p = 0,002$).

Обсуждение результатов. Результаты данного исследования показывают, что число категорий, в которые включались создаваемые подростками конструкторы, выше у подростков с высоким уровнем когнитивной сложности. Эти школьники описывают пространства онлайн- и офлайн-мира, а также смешанной реальности с разных сторон, затрагивая больше аспектов при их восприятии. Например, подростки с высоким коэффициентом когнитивной сложности оценивали пространство по широкому набору категорий, например, «регламент», «погружение», «многозадачность», «однозадачность», «мобильность», «эмоции», «ограничения» и др. А когнитивно простые, в свою очередь, использовали меньшее число категорий, которые также были учтены другими подростками с более высокими коэффициентами когнитивной сложности. Например, это категории «общество», «личное», «получение новых навыков», «интересы», «комфорт». Похожие результаты о более «сложном» восприятии когнитивно-сложных школьников были получены в одном из исследований, где изучались особенности восприятия сверстников у подростков с помощью анализа когнитивной сложности (Калинкина, Поярова, Яблокова, 2021).

Выводы. Таким образом, наши данные показали, что подростки с большей когнитивной сложностью используют больше категорий для дифференциации разных жизненных пространств и видят больше различий между онлайн- и офлайн-пространствами. Возможно, когнитивная сложность — одна из важных личностных особенностей, позволяющая более адекватно воспринимать сложную смешанную реальность современного мира, что, свою очередь, возможно позволяет подросткам более эффективно действовать и взаимодействовать в таком пространстве.

Финансирование. Исследование выполнено за счет гранта Российского научного фонда № 23-18-00350 (<https://www.rscf.ru/project/23-18-00350/>).

Литература

Калинкина Е.М., Поярова Т.А., Яблокова А.В. Учет динамики когнитивной сложности у подростков при построении образовательного процесса // Проблемы современного педагогического образования. 2021. Т. 72 (4). С. 328–331.

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

Федорова Е.В. Взаимосвязь идентичности и когнитивной сложности личности: дисс. ... канд. психол. наук. Ярославский государственный университет им. П.Г. Демидова, 2004.

Шкуратова И.П. Когнитивные стили как регуляторы мировосприятия личности // Первая российская конференция по когнитивной науке: тез. докл. Казань: КГУ, 2004. С. 256.

Kelly G. A theory of personality: The psychology of personal constructs. New York, London: W.W. Norton & Company, 1963.

ГОТОВНОСТЬ И ОПЫТ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ТЕХНОЛОГИЙ КАК ПОКАЗАТЕЛИ ТЕХНОЛОГИЧЕСКИ РАСШИРЕННОЙ ЛИЧНОСТИ ПОДРОСТКОВ И МОЛОДЕЖИ

Г.У. Солдатова, С.В. Чигарькова, С.Н. Илюхина

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

В работе представлены результаты эмпирического исследования готовности к использованию современных и инновационных технологий (интернет-вещей, робототехники, ИИ, вживления чипа, модификации тела и т.д.) и опыта такого использования подростками и молодежью (N = 2152), а также их связи с уровнем цифровой компетентности и самоуправления цифровой повседневностью технологически расширенной личности.

Ключевые слова: цифровая социальность, искусственный интеллект, расширенная личность, подростки, цифровая компетентность.

Еще недавно искусственный интеллект (ИИ), чипирование и вживление в человеческое тело персональных помощников на основе ИИ, биомодификация и генная инженерия казались фантастическими сценариями книг и фильмов или уделом далеких от реальности философских размышлений трансгуманистов, продвигающих идеи использования достижений науки и технологии для улучшения умственных и физических возможностей человека. Сегодня же чуть ли не ежедневное появление новых нейросетей или вживление имплантов в мозг человека компанией Neuralink стали привычной новостной повесткой. Технологическая оснащенность личности в этой перспективе все чаще будет основанием как реализации новых возможностей, так и столкновения с новыми рисками и этическими дилеммами.

В контексте осмысления последствий взаимодействия человека с технологиями цифровые устройства все чаще рассматривают как специфические социокультурные артефакты — внешние технологические достройки и расширения личности (Солдатова, Войскунский, 2021; Belk, 2016). Исследователи операционализируют исследуемые феномены в рамках сходной феноменологии «внешних расширений человека» (М. Маклюэн): «extended mind» (Э. Кларк, Д. Чалмерс); «augmented human intellect» (Д. Энгельбарт, 2010), «extended self» (R. Belk), «человек достроенный» (И. Фейгенберг), «человек дополненный» (Э. Файола), «расширенная психика» (М. Фаликман), «расширенная личность» (Г. Солдатова). Особенно важным видится понимание процесса сращивания личности с цифровыми достройками и его последствий для подростков и молодежи как активных, быстро осваивающих технологические новинки пользователей, находящихся при этом в процессе формирования и становления своей личности.

Цель работы — исследование особенностей готовности к использованию современных технологий подростков и молодежи, опыта такого использования, а также их

связи с уровнем цифровой компетентности и самоуправления технологически расширенной личности.

Выборка и методы. Выборку исследования 2019 года составили 355 подростков 14–17 лет (50,7% женского пола), 2022 года — 1797 подростков и представителей молодежи 14–35 лет ($M = 18,7$; 71,1% женского пола). Респонденты (2019 и 2022 годов) отвечали на вопрос о степени знакомства с технологиями: интернетом-вещей, искусственным интеллектом, робототехникой (варианты ответа: «знаю», «использую», «слышал(а)», «не имею представления»). В 2022 году методический инструментарий включал также несколько вопросов и психодиагностические методики: шкала «самоуправление цифровой повседневностью» (СУЦП) (Солдатова, Чигарькова, Илюхина, 2024) и Индекс цифровой компетентности (Солдатова, Рассказова, 2018). Респонденты оценивали от «1» до «5» степень своего согласия с утверждениями об использовании технологий: «Я готов воспользоваться генетическими и медицинскими усовершенствованиями человека на основе современных технологий», «Мне нравится общаться с голосовыми помощниками, чат-ботами и другими программами искусственного интеллекта», «Программы искусственного интеллекта дают мне дополнительные возможности», «Я хочу, чтобы мое устройство было встроено в мой организм, например, в виде чипа» и др.

Результаты и обсуждение. По сравнению с 2019 годом в 2022 году возросла в 2–3 раза доля подростков, использующих различные технологии: интернет-вещей — с 26 до 55% в 2022 году, ИИ — с 11 до 32%, робототехники — с 13 до 25%. По мере распространения технологий в обществе подростки оказываются одной из активных социальных групп, быстро овладевающих технологиями и постоянно повышающих насыщенность своей технологической среды, увеличивая количество своих цифровых достроек и расширений.

Более трети подростков (38%) и молодых людей (42%) в 2022 году видели преимущества и возможности использования ИИ в разных сферах своей жизни. При этом намного меньше подростков (13%) и молодых людей (15%) сообщали, что им нравится общение с голосовыми помощниками и чат-ботами на основе ИИ. С одной стороны, это может свидетельствовать о том, что на тот момент используемые технологии в недостаточной степени соответствовали ожиданиям пользователей с точки зрения коммуникативных навыков. С другой стороны, подростки и молодые люди могут сочетать рациональный подход к функциональным возможностям ИИ с отсутствием эмоциональной включенности и восприятия взаимодействия с ИИ как субъект-субъектных отношений, что и приводит к низкой оценке опыта общения с ИИ. Каждый четвертый подросток (28%) и каждый третий молодой человек (32%) готовы воспользоваться генетическими и медицинскими усовершенствованиями человека на основе современных технологий. Это отражает распространение трансгуманистических установок на нормативность модификации тела. Каждый девятый (11%) уже готов встроить в свой организм цифровое устройство в виде чипа на постоянной основе. Такую готовность в настоящее время можно рассматривать как крайнюю точку в диапазоне различных вариантов сращивания человека со своими цифровыми достройками. Как показывают результаты, на данный момент готовность к такому сценарию не распространена среди подрастающего поколения и молодежи. Тем не менее для понимания траекторий развития общества такие пока малочисленные группы представляют особый интерес для исследователей.

Уровень цифровой компетентности слабо положительно связан с готовностью воспользоваться технологическими усовершенствованиями тела у подростков ($r = 0,07$,

$p < 0,05$) и молодежи ($r = 0,10, p < 0,01$), а у последних также с пониманием дополнительных возможностей, которые предоставляют для них ИИ ($r = 0,15, p < 0,01$). Уровень цифровой компетентности оказывается выше у подростков ($F = 12,2-15,3, p < 0,01$) и молодежи ($F = 18,8-37,5, p < 0,01$), которые используют технологии интернета-вещей, ИИ и робототехнику, по сравнению с теми, кто с такими технологиями не знаком. Можно предположить, что знания и навыки использования цифровых инструментов, мотивация к овладению ими и ответственное отношение к цифровому миру способствуют дальнейшему освоению стремительно развивающихся технологий, включению их в систему своих технологических расширений. Это также вселяет оптимизм с точки зрения того, что этими новыми инструментами овладевают те, кто более компетентен и ответственен и, возможно, более готов к предотвращению связанных с их использованием рисков или совладанию с ними.

При анализе методики СУЦП шкалы «переживание цифровой повседневности» ($r = 0,18-0,38, p < 0,01$) и «цифровая социальность» ($r = 0,25-0,36, p < 0,01$) оказались связаны со всеми пунктами вопроса по использованию современных технологий: понимание дополнительных для себя возможностей при использовании ИИ, готовность модифицировать тело с помощью технологий, получение удовольствия от общения с голосовыми помощниками на основе ИИ. Таким образом, эмоциональная привязанность к своим цифровым достройкам и высокая значимость виртуального пространства для самопрезентации и социальных взаимодействий способствует большей открытости подростков и молодежи к технологическим новшествам. Без подкрепления таких стремлений осознанным отношением и способностью к управлению увеличивающимся разнообразием цифровых достроек это может стать серьезной зоной риска для этих поколений.

Шкала «управление цифровыми устройствами» и у подростков, и у молодежи оказалась связана как с готовностью использовать технологические усовершенствования человека ($r = 0,22-0,28, p < 0,01$), так и с пониманием дополнительных возможностей, которые предоставляет ИИ ($r = 0,36-0,37, p < 0,01$). У подростков, которые использовали ИИ ($F = 3,6, p < 0,01$) и знакомы с робототехникой ($F = 6,4, p < 0,1$) оказываются выше значения по шкале «управления цифровыми устройствами». Среди молодежи показатели по шкале «управления цифровыми устройствами» выше у тех, кто знаком с ИИ ($F = 5,3, p < 0,01$) и робототехникой ($F = 6,4-8,1, p < 0,01$). Как и в случае с цифровой компетентностью, такие результаты демонстрируют возможный позитивный сценарий, в рамках которого желание совершенствовать себя и повышать эффективность своей деятельности с помощью новейших технологий будет характерно в большей степени для тех, кто готов к этому ответственно подходить, разумно интегрируя их в той мере, которая позволяет не терять контроль над своими цифровыми расширениями и использовать их преимущества.

Выводы. Подростки и молодежь — передовой отряд по освоению новых технологий, что приводит к постоянному росту их технологической оснащенности, увеличивая количество цифровых расширений и достроек. Развитие навыков ответственного использования цифровых инструментов и управления своими технологическими расширениями может способствовать более осознанному взаимодействию с современными технологиями и уменьшению связанных с ними рисков, обеспечивая оптимальную траекторию развития общества в условиях стремительных цифровых трансформаций.

Финансирование. Исследование выполнено за счет гранта Российского научного фонда № 23-18-00350 (<https://www.rscf.ru/project/23-18-00350/>).

Литература

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

Солдатова Г.У., Рассказова Е.И. Краткая и скрининговая версии индекса цифровой компетентности: верификация и возможности применения // Национальный психологический журнал. 2018. № 3. С. 47–56.

Солдатова Г.У., Чигарькова С.В., Илюхина С.Н. Технологически расширенная личность: разработка и апробация шкалы самоуправления цифровой повседневностью // Вестник Московского университета. Серия 14 «Психология». 2024. № 2. С. 175–100.

Belk R. Extended self and the digital world // Current Opinion in Psychology. 2016. Vol. 10. P. 50–54.

КАК СУЩЕСТВУЮЩАЯ НАУЧНАЯ ЛИТЕРАТУРА МОЖЕТ БЫТЬ ИСПОЛЬЗОВАНА ДЛЯ РАЗРАБОТКИ ПРАКТИК ПОДДЕРЖАНИЯ БЛАГОПОЛУЧИЯ В ШКОЛЕ? (НА ОСНОВЕ СИСТЕМАТИЧЕСКОГО ЛИТЕРАТУРНОГО ОБЗОРА)

А.С. Струкова

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

Благополучие учеников — один из показателей качества школьного образования, однако границы этого понятия остаются весьма размытыми. В статье приведен анализ 50 наиболее цитируемых публикаций по теме благополучия школьников и сделан вывод о том, что среди особенно часто упоминаемых характеристик благополучия — индивидуально-психологические показатели и индикаторы качества отношений. Кроме этого, под благополучием понимают состояние ментального и физического здоровья, качество учебного процесса, объективные социально-экономические показатели.

Ключевые слова: благополучие школьников, практики поддержания благополучия, систематический обзор благополучия.

Понятие «благополучие» и значение благополучия как одного из показателей качества образования интуитивно понятны. Однако конкретизировать это определение весьма затруднительно (Hossain, O'Neill, Strnadová, 2023). Но для разработки практик, которые могут поддерживать благополучие в школе, важно достаточно конкретно представлять итоговую цель, на достижение которой направлены эти практики (Gouédard et al., 2020). Возникает вопрос, как сформулировать эту цель для практик по благополучию? Как составить образ благополучного школьника?

Чтобы ответить на этот вопрос, были проанализированы 50 наиболее цитируемых статей базы данных Dimensions, посвященных благополучию учеников в школе. В качестве метода анализа данных был выбран интерпретативный феноменологический анализ (Smith, Flowers, Larkin, 2012).

В статьях представлены исследования, проведенные в 17 странах мира и, кроме того, использующие большие базы данных, такие как PISA (<https://www.oecd.org/pisa/>) или «Children's Worlds: International Survey of Children's Well-Being» (<https://iscweb.org/>). В исследованиях обсуждаются как средняя, так и начальная школа, а также переходы между начальной и средней школой и между школой и вузом. Некоторые исследования посвящены изучению благополучия конкретных групп детей: одаренных, с особыми образовательными потребностями, подвергавшихся жестокому обращению, детей мигрантов, детей цыган и т.д. Это позволяет предположить, что благополучие раз-

ных групп детей может быть неоднородным и ставит вопрос о неравенстве в сфере образования не только в вопросах достижения академической успешности, но и в возможности получать и использовать ресурсы, необходимые для обеспечения благополучия.

Наиболее часто в статьях упоминаются показатели благополучия, связанные с личностными психологическими особенностями (319 упоминаний): с чертами характера, эмоциональной сферой, агентностью и автономией, удовлетворенностью жизнью, моральными ценностями, наличием травмирующего опыта. Большое внимание уделено и качеству отношений со сверстниками, учителями и родителями (136 упоминаний). Это может свидетельствовать о том, что происходит смена традиционной модели обучения, в которой взаимодействие учителей и учеников преимущественно функционально-ролевое, к взаимодействию «живых» людей, которое делает необходимым учет личных особенностей, эмоционального состояния, качество отношений.

Кроме этого, в качестве показателя благополучия в статьях упоминаются показатели, связанные с ментальным и физическим здоровьем (80 упоминаний). Симптомы, характерные для депрессии и уровень тревоги, — это показатели неблагополучия. Существуют разные подходы к тому, как ответить на вопрос, является ли неблагополучие и благополучие единым биполярным конструктом или двумя разными конструктами, однако некоторые современные исследования говорят в пользу гипотезы о биполярности этого конструкта (Zhao, Tay, 2023). Риски для благополучия создают особенности, которые значительно отражаются на учебном процессе (например, СДВГ), — и в связи с этим некоторые исследователи относят их к категории показателей неблагополучия.

Важными для благополучия оказываются компоненты, связанные с организацией учебного процесса (63 упоминания): и климат в школе, и ощущение причастности, и объем учебной нагрузки, и баланс учебы и досуга встречаются среди показателей благополучия, упоминаемых в статьях.

Приводятся и объективные показатели благополучия (18 упоминаний), такие как семейный доход, стабильная обстановка в семье, характеристики района проживания и т.д.

Данные исследования свидетельствуют о том, что единого «ядерного» представления о благополучии в изученных источниках не было выявлено. Понятие «благополучие» наполнено разными смыслами, разные культуры — восточная и западная — предлагают разные модели благополучия (Rappleye et al., 2020). На основе данных можно предположить, что благополучие — это характеристика не отдельно взятого ученика, а школы как системы.

Показатели благополучия могут быть условно поделены на те, которые школа не может изменить (социально-экономический статус семьи, экономические показатели региона и т.д.) и которые непосредственно связаны со школой (субъективная удовлетворенность школой, качество отношений с учителями, объем учебной нагрузки и т.д.). Это позволяет сделать вывод, что эффективность школьных практик в обеспечении благополучия учащихся должна оцениваться с учетом экономических, культурных и других условий: не в целом, насколько школа обеспечивает благополучие учеников, а насколько школа заботится о благополучии в имеющихся условиях, как это принято, например, в исследованиях резильентных школ (Mikhailova et al., 2023).

Кроме того, учитывая разнородность социального и культурного контекста, можно предположить, что большей эффективностью для повышения благополучия будет подход, основанный на изучении конкретных случаев (case-study), который позволяет рассматривать каждую школу как уникальный случай и подбирать практики, наиболее согласующиеся с имеющимися у школы и сообщества ресурсами.

Литература

Smith J.A., Flowers P., Larkin M. Interpretative phenomenological analysis: Theory, method and research. London: SAGE, 2012.

Gouëdard P., Pont B., Hyttinen S., Huang P. Curriculum reform: A literature review to support effective implementation. Paris: OECD, 2020.

Hossain S., O'Neill S., Strnadová I. What constitutes student well-being: A scoping review of students' perspectives // *Child Indicators Research*. 2023. Vol. 16. No. 2. P. 447–483.

Mikhailova A., Zvyagintsev R., Pinskaya M., Anderson L. Differences in school effectiveness between resilient and struggling Russian schools // *International Journal of Leadership in Education*. 2023. P. 1–23.

Rapplee J., Komatsu H., Uchida Y., Krys K., Markus H. Better policies for better lives?: Constructive critique of the OECD's (mis)measure of student well-being // *Journal of Education Policy*. 2019. Vol. 35 (2). P. 258–282. <https://doi.org/10.1080/02680939.2019.1576923>.

Zhao M.Y., Tay L. From ill-being to well-being: Bipolar or bivariate? // *The Journal of Positive Psychology*. 2023. Vol. 18. No. 5. P. 649–659.

ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ УРБАНИСТИКА ДЛЯ ШКОЛЬНИКОВ С ОПЫТОМ МИГРАЦИИ

Е.И. Трофимова

Лаборатория профессионального развития педагогов по адаптации и интеграции несовершеннолетних иностранных граждан КГАУ ДПО «Красноярский краевой институт повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования», г. Красноярск, Россия

В статье рассматривается проблема адаптации к новому городскому пространству школьников, семьи которых мигрировали в Россию, и возможностей эффективного участия в этом процессе школьных учителей. Представлены результаты исследования опыта организации городских образовательных практик педагогами г. Красноярска.

Ключевые слова: адаптация, дети-мигранты, обучающиеся-инофоны, образовательная урбанистика, образовательная практика.

Современное поликультурное общество с усиливающимися миграционными потоками ставит перед учебными учреждениями и педагогами задачу переосмысления традиционных образовательных практик, их актуализации и модернизации. В текущей социокультурной ситуации дети из мигрировавших семей оказываются погруженными не только в новую языковую, культурную, социальную и образовательную среды, но и в ранее неизвестное городское пространство. В большинстве случаев речь идет о детях трудовых мигрантов, которым родители не могут обеспечить разностороннее знакомство с городской инфраструктурой и качественную адаптацию в новом городе, поскольку сами являются объектами социализации в данном контексте и не владеют достаточным количеством информации о традициях, истории и культуре своего нового места жительства. А поскольку «наиболее эффективное влияние на человека как объект социализации оказывают те организации и контактные группы, с которыми он взаимодействует на протяжении жизни» (Мудрик, 2009), на наш взгляд, именно школа может помочь ребенку-инофону качественно познакомиться и освоиться в новой городской среде, являясь важной ее частью.

Урбанистика, или исследования городской сферы (urban studies) появились в начале XX века и были сфокусированы на городском планировании — дизайне, архитектуре. Позже широкое распространение получило второе направление урбанистики — изучение городской антропологии. В настоящем исследовании мы рассматриваем урбанистику с точки зрения образовательного потенциала города, это направление в нашей стране получило развитие относительно недавно, большая часть исследований в этой области проводится Лабораторией социокультурных образовательных практик НИИ урбанистики и глобального образования МГПУ. В рамках деятельности лаборатории был опубликован ряд научных работ, на которых мы основываемся при организации своей деятельности (Асонова, Россинская, Буланов, 2020; Асонова, Буланов, Рос-

синская, 2022; Буланов, Россинская, Асонова, 2021; Буланов, Россинская, 2022). Многие ученые присоединяются к позиции Р.Ю. Порозова, который отмечал, что город, являясь культурным пространством, может рассматриваться и как образовательное пространство, представляющее собой многоуровневую систему, состоящую из макроуровня, мезоуровня и микроуровня.

Новизна нашей работы обусловлена интеграцией в эту деятельность школьников из мигрировавших семей. На современном этапе развития поликультурной образовательной среды развивающий потенциал городского пространства и способов включения в него данной категории обучающихся изучен слабо. Учебно-методические комплексы страноведческого толка для обучения детей-инофонов («Учимся жить в России!», «Хочу узнать Россию!» и др.) демонстрируют обилие текстов о Москве и Санкт-Петербурге или презентуют некоторый усредненный (а значит, несуществующий) город.

Нами было проведено исследование городских образовательных практик красноярских школ с поликультурным составом учащихся. Было проведено анкетирование учителей о том, какие городские объекты они посещают в образовательных целях и как организуют для школьников. В опросе приняли участие 60 учителей начальных классов и учителей-предметников, выполняющих функции классных руководителей в поликультурных классах. Возрастные категории опрошенных педагогов распределены следующим образом: 20–29 лет — 15%, 30–45 лет — 40%, 46–59 лет — 33%, старше 60 лет — 12%; женщины — 94%, мужчины — 6%.

По результатам опроса 87% учителей регулярно используют объекты городской инфраструктуры в педагогической деятельности. Учителя организуют посещение музеев (52 человека), библиотек (50), дворцов культуры (42), театров (42), кинотеатров (39), зоопарка (32), технопарка (18). По результатам опроса, парки, улицы, дворы, производственные предприятия, спортивные площадки, вузы и ссузы педагогами не используются. Следовательно, в качестве объекта педагоги выбирают только места с проявленным образовательным потенциалом и сценарии для разворачивания образовательных практик, типичные для этих мест. В то же время с позиций современной образовательной урбанистики «городские объекты обладают образовательным потенциалом, независимо от того, проектировались ли они как образовательные или нет. Образовательный потенциал городского объекта проявляется в момент, когда в связи с этим объектом разворачивается образовательная практика» (Буланов, Россинская, Асонова, 2021, с. 237).

С учетом выявленных в результате исследования дефицитов был разработан план мероприятий по вовлечению педагогов в разработку городских образовательных практик в рамках работы Института повышения квалификации работников образования. Первым мероприятием стал мастер-класс для педагогов, работающих в школах с полиэтническим составом обучающихся, на XVI Всероссийской конференции «Современная дидактика и качество образования: от инновации к традиции» (15–16 февраля 2024). Следующим шагом станет цикл методических семинаров, посвященных возможностям городской среды в образовательном процессе, индивидуальное сопровождение заинтересованных педагогов во время организации и проведения городских практик, тиражирование успешного опыта в других школах региона.

Таким образом, решение вышеперечисленных проблем адаптации школьников с опытом миграции в новом городе должно быть локальным и иметь частный характер и в то же время быть систематизированным, содержательным и методически обоснованным. Таким решением нам видится приобщение педагогов к образовательной урбанистике как междисциплинарной области науки и формирование у них навыков организации и проведения различных образовательных практик в пространстве городской среды.

Литература

Асонова Е.А., Россинская А.Н., Буланов М.В. Как город может и должен изменить педагогическое образование // UniverCity: Города и университеты. М.: Экон-Информ, 2020. С. 31–48.

Асонова Е.А., Буланов М.В., Россинская А.Н. Город как естественная среда образования // UniverCity: Города и университеты. М.: Экон-Информ, 2022. С. 25–38.

Буланов М.В., Россинская А.Н., Асонова Е.А. Образовательная урбанистика: опыт описания ключевых понятий // Научно-педагогическое обозрение. 2021. Т. 6 (40). С. 236–245. <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2021-6-236-245> .

Буланов М.В., Россинская А.Н. Подготовка учителей к сопровождению городских проектов подростков // UniverCity: Города и университеты М.: ООО «Грин Принт», 2022. С. 99–113.

Мудрик А.В. Воспитание как составная часть процесса социализации // Вестник ПСТГУ. Серия IV «Педагогика. Психология». 2008. Вып. 3 (10). С. 7–24.

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ТРАВМА И СОВЛАДАНИЕ С НЕЙ В ПОДРОСТКОВОМ ВОЗРАСТЕ

О.А. Ульянина, Е.А. Никифорова, О.А. Тараненко

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

В статье рассматривается изучение травматического опыта и механизмов совладания с ним в отечественной и зарубежной психологической науке на основе теоретико-методологического анализа более 50 опубликованных научных работ, посвященных указанной проблематике.

Ключевые слова: травматический опыт, подростки, совладающее поведение, копинг-стратегии.

Актуальные риски и угрозы современности оказывают влияние на различные сферы жизни не только взрослых, но и подростков, в силу возрастных особенностей еще более чувствительных к окружающей их обстановке. Особенности переживания травматического опыта подростком рассматриваются как исследовательская проблема в научных сообществах многих стран. В данных исследованиях травматизация подростка чаще всего обусловлена длительным переживанием насилия в семье, нахождением в зоне последствий стихийного бедствия, боевых действий, высокой криминальной обстановки, также в этих публикациях рассматриваются возможные механизмы совладания с травматическим опытом.

Так, изучая взаимосвязь между детской травмой и депрессивными симптомами среди подростков 12—18 лет средней и старшей школ Гуанси, Китай ($N = 1132$), авторы задались целью выявить роль опосредующего и смягчающего воздействия стратегий когнитивной регуляции эмоций. Результаты подтвердили вывод предыдущих исследований о том, что стратегии когнитивной регуляции эмоций опосредуют и смягчают развитие депрессивных симптомов, однако опосредующего воздействия на взаимосвязь между другими типами травм (физическое насилие, безнадзорность, сексуальное насилие) и депрессивным симптомом не проявилось (Chen et al., 2020).

В отечественной науке проблема совладания с травматическим опытом в данной возрастной группе также рассматривается, в том числе с позиций формирования копинг-стратегий и совладающего поведения. Под копинг-стратегиями поведения детей и подростков понимается весь спектр поведенческого реагирования ребенка на разнообразные проблемные или вызывающие фрустрацию ситуации в личностно-значимых для ребенка сферах: коммуникативной, учебной и т.д., которые обусловлены самостоятельной оценкой ребенком специфики фрустрирующей или проблемной ситуации и наличием ресурсов для совладания. Ситуация при этом осложняется тем, что у детей и подростков личностные ресурсы в виде определенных характерологических показателей могут быть не сформированы в связи с особенностями возраста или находиться только в процессе формирования.

Ряд исследователей полагает, что становление стиля совладающего поведения приходится на подростковый возраст. Активные формы совладания позитивно связаны с психическим благополучием молодого человека в решении им задач социализации. Поскольку в подростковом возрасте стратегии совладания находятся в процессе формирования, то это определяет ведущую роль в совладании со сложной ситуацией демонстрируемых копинг-ресурсов окружения подростка: социальных (в которые входят социальные работники, медицинский персонал, педагоги и психологи) и микросоциальных (это семья подростка, его друзья, иные родственники и члены микро-социальной группы). В эмоционально-заряженный период именно этот ресурс может выходить на первый план (Алексанин, Рыбников, Цуциева, 2010).

Потенциал развития у подростка способностей к конструктивному реагированию на ситуацию, реалистичной интерпретации трудной ситуации, конструирования знаний, анализа имеющейся информации, связанной со сложившейся ситуацией, позволяющих разрабатывать успешную стратегию совладания с проблемной ситуацией, преодолевать негативные влияния психической травмы, непосредственно соотносится с процессом сопровождения атрибутивного стиля ребенка, его общения и ближайшего окружения специалистами, контактирующими с ребенком. Ими могут быть психологи, педагоги, социальные работники (Брызгунов, Михайлов, Стоярова, 2008).

Стоит также учитывать, что подростковый возраст — это возраст кризиса. Важность кризиса в том, что он создает необходимые условия и испытания, выдержав их, человек приобретает новые навыки, необходимые для возраста, в который он вошел, достигает социальной зрелости. Без приобретения подобных навыков невозможен процесс социализации, поскольку превращение ребенка в подростка, а потом и во взрослого человека привносит в его жизнь новые зоны ответственности и новые трудности, требующие преодоления. Среди таких испытаний можно отметить поиск первой работы и вступление в рабочую деятельность, смену места жительства или страны проживания (Крукович, Ромек, 2003). Все трудности, с которыми сталкивается подросток, могут усиливаться его личным кризисом.

А.В. Махнач отмечает несколько моделей, которые могут помочь подросткам справиться с жизненными трудностями. Опорными точками модели жизнеспособности являются индивидуальные факторы (мужество в преодолении трудностей, надежда и духовность), семейные и социальные защитные факторы (здоровье и степень интеграции в социальные группы). В другой модели жизнеспособность детей и подростков характеризуют: черты личности, установки (в частности выбор будущей профессии); отношения (в том числе в семье и со сверстниками); общество и государство (включают отношение к школе, образованию, варианты досуга, ощущение безопасности); культура, в которой живет подросток (ее принятие или отторжение) (Махнач, 2016).

Таким образом, изучение особенностей подростков в переживании травматического опыта представляет собой важную исследовательскую проблему, предполагающую не только разработку решений, направленных на снижение негативных последствий таких переживаний, но и на создание технологий, способствующих формированию адаптивных стратегий совладающего поведения, особенно с учетом современных актуальных рисков и угроз. Одним из ресурсов могут выступать образовательные организации, в среде которых проходит становление ребенка, а затем и подростка. В связи с этим Федеральным координационным центром по обеспечению психологической службы в системе образования Российской Федерации ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет» осуществляется разработ-

ка концепции школы, отзывчивой к детской травме, — среды для обучения, развития и реабилитации детей и подростков.

Финансирование. Исследование выполнено в рамках государственного задания Министерства просвещения Российской Федерации № 073-00037-24-01 от 09.02.2024 г. «Исследование распространенности травматического опыта и факторов успешного совладания с ним у участников образовательных отношений в свете разработки и апробации концепции школы, отзывчивой к детской травме — как среды обучения, развития и реабилитации».

Литература

Алексанин С.С., Рыбников В.Ю., Цуцьева Ж.Ч. Концепция, принципы, психологические механизмы и структурно-функциональная модель формирования и коррекции посттравматических стрессовых расстройств у детей — жертв террористических актов // Медико-биологические и социально-психологические проблемы безопасности в чрезвычайных ситуациях. 2010. Т. 4 (1). С. 93–98.

Брызгунов И.П., Михайлов А.Н., Столярова Е.В. Посттравматическое стрессовое расстройство у детей и подростков. М.: Медпрактика, 2008.

Крукович Е.И., Ромек В.Г. Кризисное вмешательство. Минск: ЕГУ, 2003.

Махнач А.В. Исследования жизнеспособности человека: основные подходы и модели // Жизнеспособность человека: индивидуальные, профессиональные и социальные аспекты. 2016. С. 46–70.

Chen R. et al. Interpersonal trauma and risk of depression among adolescents: The mediating and moderating effect of interpersonal relationship and physical exercise // *Frontiers in Psychiatry*. 2020. No.11. <https://doi.org/10.3389/fpsy.2020.00194>.

РАССТРОЙСТВА ПИЩЕВОГО ПОВЕДЕНИЯ У ПОДРОСТКОВ: ФАКТОРЫ РИСКА И ПРОФИЛАКТИКА

И.В. Ушкова

г. Москва, Россия

Расстройства пищевого поведения (РПП) широко распространены среди подростков (около 22% в популяции), имеют высокий риск хронификации, а также высокие риски для соматического и психологического здоровья подростка. К главным факторам риска РПП можно отнести ограничения в питании, попытки повлиять на свою массу тела с помощью избыточных тренировок и употребления медикаментов, а также неудовлетворенность собственным телом. В настоящее время не существует эффективной программы профилактики РПП среди подростков. Для ее создания требуется информирование специалистов, которые взаимодействуют с подростками, и их родителей о факторах риска РПП, а также работа с самими подростками, направленная на формирование адекватного отношения к своему телу, укреплению здоровой самооценки и развитию эффективных способов совладания со стрессом и своими эмоциями.

Ключевые слова: расстройства пищевого поведения у подростков, нервная анорексия, нервная булимия, переедание, профилактика РПП.

Расстройства пищевого поведения распространены среди подростков и характеризуются чрезмерной озабоченностью своим внешним видом, искаженным представлением о своем теле, страхом набора веса и негармоничным пищевым поведением в виде ограничений питания и использования чрезмерных тренировок и медикаментов для контроля веса. К РПП относят нервную анорексию, нервную булимию, приступообразное переедание, специфические и неспецифические виды РПП. На последнюю категорию приходится значительное число всех случаев в практике помогающих специалистов.

В систематическом обзоре и метаанализе 32 исследований (López-Gil, García-Hermoso, Smith, 2023), включающих большие выборки из 16 стран, показали, что, по данным инструмента SCOFF, у 22% подростков наблюдается расстройство пищевого поведения. С учетом того, что SCOFF выявляет только ярко выраженные случаи РПП, можно предположить, что процент подростков, страдающих РПП, еще выше.

РПП имеет высокий риск хронификации. И даже при излечении от РПП сохраняется достаточно высокая опасность рецидива заболевания.

РПП имеет негативное влияние на физическое здоровье растущего организма, затрагивая работу всех органов и систем тела. Некоторые последствия РПП, например, снижение плотности костей, могут иметь перманентный характер. При РПП высокий риск смерти, как в результате соматических осложнений болезни, так и вследствие суицида. При нервной анорексии риски повышаются в 18 раз, а для нервной булимии — 7 раз по сравнению с общей популяцией.

РПП препятствует решению возрастных задач, характерных для подросткового возраста: социализации, развитию идентификации, выбора карьеры и дальнейшего

жизненного пути. Неадекватное пищевое поведение быстро закрепляется как дисфункциональный способ совладания с эмоциями, препятствуя развитию более адекватных копингов.

У РПП высокая коморбидность с другими психическими расстройствами. Например, тревожные расстройства присутствуют одновременно с РПП в 71,4% случаев, СДВГ — в 47,9%, импульсивное поведение — в 45,0%, нарушения настроения — в 29,6%, ОКР — в 28,8%. Сочетанное течение РПП и других видов психической патологии усложняет диагностику и лечение РПП, а также создает дополнительный дистресс для семьи болеющего подростка.

К основным факторам риска развития РПП можно отнести ограничительное пищевое поведение, проявляющееся в недостаточном количестве потребляемой еды и/или в создании отрицательного энергетического баланса, а также неудовлетворенность образом тела. Усложняет ситуацию текущий социально-культурный контекст, который нормализует диетическое поведение и нереалистичный стандарт красоты. К второстепенным факторам риска можно отнести перфекционизм, трудности с выражением чувств, страх осуждения и чужого мнения, навязчивые или компульсивные тенденции, страх ошибок и отвержения, а также опыт буллинга или другого вида насилия.

В данный момент не существует эффективных программ профилактики РПП среди подростков, хотя это самый простой способ сохранить и приумножить здоровье и благополучие подрастающего поколения. Программа профилактики РПП должна включать в себя работу, как с самими подростками, так и со взрослыми, которые принимают активное участие в жизни подростков (родители, учителя, тренеры, даже популярные личности).

Важно обучать подростков здоровому пищевому поведению, которое проявляется следующим образом: гибкое питание — 1) подстраивающееся под индивидуальные потребности подростка; 2) способствующее адекватному чувству голода и сытости; 3) соответствующее индивидуальным, семейным и культуральным предпочтениям; 4) способствующее социализации; 5) поддерживающее рост и развитие тела подростка.

Полезны работа с формированием критического отношения к транслируемым социумом эталонам красоты и обучение общению, которое не фиксируется на внешности, и не поддерживает обсуждения колебаний веса или особенностей физического развития. Развитие здоровых навыков эмоциональной регуляции и укрепление адекватной самооценки, не связанной с весом и фигурой, будет также профилактировать развитие РПП.

Работа со взрослыми должна включать: 1) информирование о повышенных рисках развития РПП в подростковом возрасте; 2) информирование о типичных проявлениях РПП; 3) развитие здорового отношения к еде и нейтрального отношения к внешности, чтобы моделировать подобное поведение для подростков; 4) информирование о способах помощи при РПП и акцентирование внимания на раннем обращении за ней.

Профилактика РПП может значительно снизить число подростков, подвергающих риску свое психическое и соматическое здоровье, и позволить более эффективно решать те задачи, которые в подростковом возрасте возникают перед человеком.

Литература

López-Gil J.F., García-Hermoso A., Smith L. Global proportion of disordered eating in children and adolescent: A systematic review and meta-analysis // *JAMA Pediatrics*. 2023. Vol. 177 (4). P. 363–372. <https://doi.org/10.1001/jamapediatrics.2022.5848> .

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ИГРА-ИНТЕНСИВ ДЛЯ ПОДРОСТКОВ «СТАРТ ВО ВЗРОСЛУЮ ЖИЗНЬ»

Е.В. Филилеева, Б.О. Вайдерман

Благотворительный фонд «Арифметика добра»,
Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики»,
г. Москва, Россия

В статье описана авторская технология работы — игра-интенсив «Старт во взрослую жизнь», осуществляемая на выездном трехдневном мероприятии для подростков старше 15 лет и их приемных родителей. Она направлена на подготовку молодых людей к самостоятельному проживанию. Игра моделирует ситуацию профессиональной деятельности, управления финансами, создает поле для анализа поведенческих стратегий подростка и его навыков кооперации и сотрудничества с другими людьми.

Ключевые слова: психологический интенсив, подростковый возраст, приемные семьи, сиротство, психологическая подготовка к самостоятельному проживанию, игровые технологии.

Введение. Проект «Ресурсные родители» благотворительного фонда «Арифметика добра» направлен на содействие устройству детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, входящих в трудноустраиваемые категории (подростки, сиблинги в возрасте 10–17 лет) на воспитание в семьи участников проекта. Психологические интенсивы для подростков из приемных семей проводятся с 2020 года — начала осуществления проекта «Ресурсные родители». За это время накоплен значительный практический опыт в проведении психологических игр, зарекомендовавших себя эффективными и занявших прочное место в работе проекта. Одной из целей работы со старшими подростками является благополучный выход во взрослую жизнь. Для этого необходимо при сопровождении ребенка и семьи осуществлять подготовку подростка к самостоятельному проживанию.

Представления о самостоятельной жизни будущих выпускников имеют противоречивый характер для приемных родителей и подростков, поскольку «фактическое взросление» застаёт всех врасплох. Процесс сепарации вызывает эмоциональные переживания у взрослых, а подростки испытывают двойственные чувства, смешанные с опасением, что они останутся совсем одни, без помощи и поддержки. У многих подростков наблюдается бравада: «Я уже самостоятельный и справлюсь», при этом их целенаправленные, последовательные действия затруднены, временная перспектива искажена, возрастающий объем задач в контексте тайм-менеджмента актуализирует принцип «только не сейчас», заставляя подростка откладывать решения проблем на потом. Попытки заглушить тревогу порождают две дисфункциональные стратегии совладания с ситуацией: всемогущества («это будет очень легко, я уже полностью готов»)

и отрицания («я об этом не думаю, это будет еще далеко» и т.п.). Выездной интенсив позволяет легализовать эту тему для всех участников, приближая ее, как в зуме фотоаппарата, дает возможность прожить ситуацию небольшого успеха или неуспеха в смоделированной и управляемой ситуации при поддержке специалистов.

Так как в мероприятии участвуют психологи, сопровождающие семьи, то в процессе интенсива они получают диагностическую информацию о подростке и могут использовать этот материал в дальнейшей работе. Даже неуспешный опыт становится полезным, так как не ведет к реальным последствиям, а дает возможность позже проанализировать и скорректировать неэффективную стратегию (чаще всего это избегание и обесценивание).

Формат интенсива позволяет создать уникальное пространство для «перезагрузки», глубокой внутренней работы, а также раскрытия творческого потенциала приемных семей. Пребывание приемных родителей и подростков вне рутинной жизни, среди «равных», объединение общих интересов в ходе творческого процесса оказывает мощный терапевтический эффект и укрепляет партнерство всех участников.

Психологический интенсив «Старт во взрослую жизнь» является авторской экспериментальной технологией проекта «Ресурсные родители». Согласно концепции интенсива, подростки в течение трех дней погружаются в «мир взрослых»: выбирают для себя профессиональные роли, «ходят на работу» (осуществляя не игровую, а реальную деятельность, например, повар в «горячем цеху» и т.д.), зарабатывают деньги (заранее созданную игровую валюту), которые могут инвестировать в «банке» или в деловой игре, дарить или тратить в «магазине», покупая что-то для себя или другого участника и др.

Цели интенсива:

1. Приобретение приемными подростками нового опыта, моделирующего в ситуации «здесь и сейчас» самостоятельную жизнь, опираясь на поддержку взрослых.
2. Прорабатывание подростками страхов и опасений, связанных с жизнью после совершеннолетия и выпуском из семьи.
3. Укрепление ресурсов и развитие умений подростков к осуществлению деятельности и поиску решений в ситуации выбора и неопределенности.
4. Развитие умения кооперации, умения давать и принимать поддержку.
5. Подготовка родителей к будущей сепарации, выпуску ребенка из семьи.

При организации интенсива необходимо учитывать, что он требует больших временных затрат. Подготовительная работа включает в себя (охватывает) следующие составляющие.

Поиск подходящей базы для проведения интенсива. Для полноценного погружения в тему интенсива нужно, чтобы база была полностью отдана под мероприятие. В нашем случае был выбран небольшой отель «Грасс Парк» в Московской области, расположенный на берегу реки Дубна, с номерным фондом не более 60 мест. Это позволило арендовать отель полностью.

Подготовка родителей. Примерно за 1,5 месяца до интенсива для приемных родителей проводится тренинг-введение, направленный на актуализацию темы выпуска подростка из семьи. Цели тренинга: мотивирование родителей на активную роль во время интенсива, рефлексия по теме, сбор запросов на психологическую работу во время интенсива.

Подготовка подростков. Субъектная роль подростков, участвующих в интенсиве, наиболее важна. Тренинги для подростков начинаются за месяц до мероприятия (при регулярности встреч 1 раз в неделю). На встречах подростков знакомят с фабу-

лой интенсива, они должны быть подготовлены к тому, что их ждет настоящая работа, возможность заработать игровые «денежные средства» и приобрести на них реальные товары. Обсуждается, в каких профессиях они могут попробовать свои силы.

Подростки активно привлекаются к подготовке. В ходе творческого процесса появились такие названия, как: магазин «Метла изобилия», ресторан «Рататуй», банк «Веник-Траст», бьюти-салон «Ріхаг», HR-агентство «Люди в черном» и др. К составлению меню привлекались подростки и выпускники, обучающиеся в поварских колледжах. Дети сами придумали валюту для мероприятия — ВЕНиКи (виртуальная единица накопления капитала), учащийся художественной школы подготовил дизайн макета купюр. С участием детей был разработан баннер для фотозоны «Старт во взрослую жизнь» со слоганом «Каждый шаг твоей жизни зависит от тебя!». Помимо работы по найму, согласно выбранным профессиональным ролям, ребята вызвались быть «самозанятыми» и провести мастер-классы по фитнесу, вокалу, росписи хной по телу и др.

Подготовка материалов. Подготовка к проведению интенсива требует большой организационной работы в части обеспечения игровой деятельности: расчет необходимой денежной массы (в игровой валюте) и составление порядка заработных выплат участникам; печать игровой валюты и оформление фотозоны; создание документов: паспорт деятельного человека, в котором отражаются все трудовые успехи и доход, бланк резюме для найма на работу, обходной лист и задания для прохождения квеста «Забег по инстанциям».

Программа интенсива включала следующие блоки: первый день — командообразование (набор тренинговых упражнений на сплочение, повышение активности участников), а также погружение в тему (игровой квест, начало игры «Ангел-хранитель», обряд посвящения в самостоятельную жизнь, разработанный родителями); второй день — основная игровая часть; третий день — завершение интенсива (подведение итогов).

Квест «Забег по инстанциям» — первый шаг погружения в игровое пространство. Подростки должны были получить разрешение на работу и оформить паспорт деятельного человека, для чего нужно пройти по семи различным локациям и собрать справки: отделение полиции, поликлиника, психоневрологический диспансер, наркологический диспансер, тубдиспансер, налоговая, МФЦ (итоговая справка разрешение на работу). Процедура на каждой локации квеста была продумана родителями и несла неформальный характер. Необходимо отметить, что для подростков игровая ситуация похода в государственные учреждения оказалась стрессовой. Для многих молодых людей пройти этот во многом шуточный квест оказалось сложным испытанием.

Игра «Тайный ангел» продолжила задачу погружения, в ходе этой акции каждый участник интенсива становится тайным ангелом-хранителем для другого участника все три дня. Ангелу-хранителю необходимо анонимно заботиться о своем подопечном, делать ему приятные сюрпризы, поддерживать добрым словом в записках, организовывать флеш-мобы и т.п. Такая акция имеет особый смысл. Нам было важно донести до подростка, что во взрослом мире всегда есть поддержка и опора, всегда есть те, кто готов о тебе позаботиться, а умение заботиться о другом — неотъемлемая часть жизни взрослого человека.

Дальнейший ход событий интенсива определялся сценарием: дети нанимались на работу, родители были потребителями услуг, которые оказывали дети. Подростки самостоятельно реализовывали свои таланты и способности при проведении мастер-классов, получали признание, а также опыт самопрезентации и зарабатывания «денег» — от вокальной мастерской до росписи хной по телу. Завершением интенсива

стал большой круг обратной связи от всех участников: были искренние, живые эмоции, много слов о неожиданных открытиях и новых взглядах на подростков.

Выводы. В результате интенсива возникла возможность преодолеть стереотипное самовосприятие «беспомощности, неумелости, неуверенности, неорганизованности» подростков как в собственных глазах, так и в глазах их родителей; подростки научились больше кооперироваться друг с другом и находить смелые решения в ситуации неопределенности. Мы также столкнулись и с трудностями, с неуспешными действиями подростков, но реализуя данную игру мы изначально понимали, что мероприятие с открытым финалом может создать риски для пересмотра профессионального самоопределения подростков, поднять вопросы и выявить серьезные трудности в определении степени готовности к взрослой жизни, однако без выявления проблемных зон невозможно развитие и не будут достигнуты цели. Интенсив дал богатый материал для дальнейшей работы.

ВОЛОНТЕРСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ И ОБЩЕСТВЕННАЯ АКТИВНОСТЬ В ПОДРОСТКОВЫХ И МОЛОДЕЖНЫХ ПРОЕКТАХ

И.А. Фомина

АНОО «Гимназия Броско», г. Москва, Россия

В данной статье автор рассматривает такой вид социальной деятельности, как волонтерство, его роль в развитии молодежи в современном обществе, а также его основные аспекты и влияние на развитие подростков и молодежи.

Ключевые слова: волонтерство, молодежь, подростки, общество, деятельность, развитие, социальная активность.

В современном мире волонтерство и общественная активность становятся все более важными для подростков и молодежи. Они помогают формировать личность, развивают социальную ответственность и гражданское сознание. Эти виды деятельности играют ключевую роль в интеграции молодежи в общество, предоставляя им шанс развиваться, приобретать опыт и влиять на социальные процессы. Рассмотрим более подробно, как волонтерство и общественная активность способствуют развитию молодежи и укреплению общественных связей.

Первый аспект, который следует рассмотреть, — влияние волонтерства на личностное развитие подростков.

1. Личностное развитие. Участие в волонтерских проектах помогает подросткам и молодежи развивать навыки общения, эмпатии, лидерства и организации, что полезно как в карьере, так и в повседневной жизни.

2. Социальное воздействие. Волонтерство влияет на участников и общество, помогая молодежи ценить разнообразие, осознавать свою способность вносить изменения и участвовать в социальных инициативах.

3. Профессиональная ориентация и развитие. Участие в волонтерских проектах помогает молодежи определить свои интересы и приоритеты, получить ценный практический опыт работы, что полезно при выборе профессии или поступлении в учебные заведения. Работодатели также ценят опыт волонтерства как показатель социальной ответственности и активного гражданского участия.

Термин «волонтер» изначально применялся к людям, добровольно поступающим на военную службу или участвующим в боевых действиях. Волонтерство, как общественно полезная деятельность, существует уже давно и осуществляется на добровольных и безвозмездных началах. В России волонтерское движение формировалось под влиянием государственных инициатив, таких как «План мероприятий по развитию волонтерского движения в РФ», «Концепция развития добровольчества в РФ» и федеральный проект «Социальная активность». Молодежь стала более активно участвовать в волонтерской деятельности после Зимних Олимпийских игр 2014 года в Сочи и

Чемпионата мира по футболу 2018 года. Пандемия также стимулировала волонтерское движение: в первые месяцы только число официально зарегистрированных волонтеров выросло на 266 тысяч человек.

Существует несколько направлений добровольческой деятельности, наиболее развитых в нашей стране, волонтерство:

- социальное — помощь людям в трудной жизненной ситуации и тем, кто нуждается в регулярном уходе: пожилым, многодетным семьям, сиротам и людям с инвалидностью и тяжелыми заболеваниями;
- событийное и спортивное — помощь в организации и проведении мероприятий;
- экологическое — мероприятия по защите окружающей среды и формированию у людей экологических привычек;
- культурное — меры по сохранению культурного наследия страны, проведение экскурсий и сохранение памятников истории и архитектуры;
- патриотическое — патриотическое воспитание и сохранение исторической памяти;
- зооволонтерство — помощь бездомным животным и зоозащитным организациям.

Укажем причины, по которым подростки и молодежь занимаются волонтерской деятельностью.

1. Социализация. Волонтерские организации — это сообщества единомышленников, где важен абсолютно каждый.

2. Новые знания и умения. Для того чтобы начать помогать другим, зачастую сначала нужно чему-то научиться. Например, на сайте «Добро.Университет» можно пройти бесплатные онлайн-курсы для волонтеров по разным направлениям.

3. Помощь в выборе будущей профессии. Волонтерство дает ребенку возможность получить опыт в разных сферах и понять, чем ему хочется заниматься в будущем.

4. Самооценка. Осознание собственной значимости особенно важно для подростков, которые стремятся быть принятыми обществом.

5. Приятные «бонусы». Это, конечно, совсем не то, ради чего становятся волонтерами. Однако грамоты, сертификаты, возможность путешествовать, а также некоторые льготы при поступлении в вуз делают добровольческую деятельность еще более приятной.

В 1980-е годы волонтерские движения отличались от современных. В Советском Союзе безвозмездная помощь была в почете, например, через студенческие и медицинские отряды. После распада СССР интерес к добровольческой помощи снизился. В 2000-х годах появились организации, работающие с новым поколением молодежи и воспитывающие патриотизм. Развитие крупных федеральных проектов сделало идею добровольчества модной. Спустя 15 лет добровольчество стало естественным, и никто не удивляется фразе «Я — доброволец».

В Москве много разнообразных направлений добровольчества: сбор вещей и продуктов, помощь в библиотеках, экологические акции, работа с пожилыми, инвалидами и детьми, участие в проекте «Дай пять!», зооволонтерство, медицинская помощь и др. Социальное волонтерство наиболее популярно в России. По мнению среднестатистического россиянина, волонтеры — это те, кто помогает другим людям.

Разработан целый курс видеоуроков и методических рекомендаций «Школа позитивных привычек», «Школы социального волонтерства» или ресурсного центра «Мосволонтер». Можно зарегистрироваться на порталах DOBRO.RU, VOLONTER.RU или на сайте одной из добровольческих организаций. Конечно, есть некоторые огра-

ничения: никто не будет привлекать детей-волонтеров к тяжелому физическому труду или работе в ночное время.

Любой человек может стать волонтером, независимо от возраста, образования или статуса. Для несовершеннолетних требуется согласие родителей и сопровождение взрослых на мероприятиях. Паспорт волонтера отражает его трудовую деятельность и обучение. Волонтерство способствует развитию командной работы, уверенности, дружбе и добрым поступкам.

Вывод. Таким образом, волонтерская деятельность и общественная активность необходимы для полноценного развития подростков и молодежи, а также для укрепления гражданского общества. Поддержка и поощрение этих форм деятельности должны быть приоритетом для общества и государства, так как они способствуют формированию активных, ответственных и этичных граждан, способных вносить значимый вклад в развитие своего общества.

ОТКРЫТОСТЬ БУДУЩЕМУ КАК ФАКТОР ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ЗДОРОВЬЯ СТУДЕНТОВ СРЕДНИХ СПЕЦИАЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ

А.С. Хегай

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

Открытость будущему — готовность человека принимать различные варианты будущих событий и проактивно справляться с вызовами судьбы, опираясь на свои сильные стороны. Открытость будущему у студентов колледжей (N = 346) связана положительно с резилентностью и проактивным совладанием и отрицательно с уровнями тревоги и депрессии. При этом у девушек выявлены более высокие уровни тревоги и депрессии, и более низкие уровни резилентности, проактивности, открытости будущему.

Ключевые слова: открытость будущему, психологическое благополучие, субъективное благополучие, психическое здоровье, психологическое здоровье, молодежь, молодые взрослые, подростки.

Всемирная организация здравоохранения определяет психическое здоровье как состояние психического благополучия, которое позволяет людям справляться со стрессовыми ситуациями в жизни, реализовывать свой потенциал, успешно учиться и работать, а также вносить вклад в жизнь общества, и считает его одним из основных прав человека (ВОЗ, 2022).

Психологическое здоровье и психологическое благополучие — близкие, но не тождественные понятия. Психологическое здоровье — более широкое понятие, подразумевающее отсутствие психических заболеваний и наличие внутренних ресурсов для оптимального выполнения жизненных задач и преодоления трудностей. Концепции психологического и субъективного благополучия фокусируются в первую очередь на субъективном ощущении счастья, комфорта, удовлетворенности жизнью и ее смысловой наполненности и являются скорее эмоционально-оценочной категорией. Психологическое здоровье не обязательно предполагает высокий уровень субъективного благополучия. И наоборот — ощущение субъективного благополучия может не подкрепляться психологическим здоровьем как таковым (Дубровина, 2009).

Позитивная психология — относительно новая отрасль психологической науки, уделяющая большое внимание изучению психологического здоровья, его критериев и характеристик, условий поддержания здоровья, а также определению факторов, способствующих процветанию и оптимальному функционированию психики человека (Селигман, 2013). Способ, которым человек думает о будущем и его уверенность в том, что он контролирует или не контролирует события своей жизни, влияют на его реальное поведение, например, на количество активности для решения той или иной

задачи, а значит, увеличивают вероятность нахождения успешного решения за счет большего количества усилий (Seginer, 2008).

Открытость будущему — устойчивая готовность человека думать о будущем, принимать различные варианты событий и проактивно справляться с вызовами судьбы, используя свои сильные стороны (Хегай и др., 2023). Открытость будущему применяется при изучении связи позитивных представлений о будущем с посттравматическим ростом, вкладом когнитивных искажений в резилентность и жизнестойкость, роли позитивных когнитивных искажений как предикторов стрессоустойчивости и во многих других случаях. В 2023 году было проведено пилотажное исследование на выборке студентов колледжа ГБОУ КАТ 9 ($N = 346$, $M = 17,2$), где было показано, что с открытостью будущему у студентов растут показатели резилентности и проактивного совладания и снижаются показатели тревоги и депрессии.

Выборка исследования: студенты СПО ($N = 346$, $M = 17,2$, $SD = 1,2$, $\min = 15$, $\max = 22$), из них 270 юношей (78%) и 76 девушек (22%) получили анонимную электронную анкету, созданную с помощью сервиса Google-формы, либо же печатную версию той же анкеты.

Методики: русскоязычная версия шкалы открытости будущему в адаптации А.С. Хегай и др., краткая шкала резилентности в адаптации В.И. Марковой, русскоязычная версия опросника «Генерализованное тревожное расстройство GAD-7» в адаптации А.А. Золотаревой, русскоязычная версия опросника PHQ-9 (Опросник здоровья пациента) в адаптации А.А. Золотаревой, русскоязычная версия опросника «Проактивный копинг» в адаптации Е.П. Белинской и А.В. Вечерина. Все шкалы показали хорошую внутреннюю согласованность по показателю альфа Кронбаха (от 0,75 до 0,92).

Методы анализа данных. Вычисление описательных статистик, корреляционный анализ по методу Пирсона и дисперсионный анализ для независимых выборок по t -критерию Стьюдента были проведены в программе Jamovi 2.4.11.

Результаты. Открытость опыту оказалась единственной переменной, средне или сильно позитивно связанной со всеми без исключения психологическими ресурсами и отрицательно связана со всеми без исключения симптомами психологического неблагополучия ($p < 0,001$) у студентов СПО.

Гендерные различия. У студентов колледжей ($N = 270$) по сравнению со студентками колледжей ($N = 76$) выявлены более низкие уровни депрессии ($t(344) = 5,5$, $p < 0,001$), d Коэна = 0,7) и тревоги ($t(344) = 5,8$, $p = 0,001$, d Коэна = 0,75), и более высокие уровни резилентности ($t(344) = -6,8$, $p < 0,001$, d Коэна = 0,88), проактивности ($t(344) = -2,3$, $p = 0,004$, d Коэна = -0,38), рефлексии ($t(344) = -6,8$, $p < 0,001$), навыков планирования ($t(344) = -2,5$, $p = 0,01$, d Коэна = -0,33) и открытости будущему ($t(344) = -3,8$, $p < 0,001$, d Коэна = -0,5; группы не различались по уровню использования инструментальной и эмоциональной поддержки).

Выводы. Открытость будущему показала себя как фактор психологического здоровья студентов средних специальных учреждений обучения наряду с резилентностью, навыками планирования и проактивными копингами. Необходимо дальнейшее изучение данного позитивного феномена у подростков для того, чтобы оценить его вклад в возможность успешно справляться с жизненными трудностями, реализуя собственные ценности и принимая во внимание при этом не только личное благополучие, но и благополучие других людей.

Литература

- Всемирная организация здравоохранения. Психическое здоровье. ВОЗ, 2022.
<https://www.who.int/ru/news-room/fact-sheets/detail/mental-health-strengthening-our-response> .
- Дубровина И.В.* Психическое и психологическое здоровье в контексте психологической культуры личности // Вестник практической психологии образования. 2009. № 6 (3). С. 17–21.
- Селигман М.* Путь к процветанию. Новое понимание счастья и благополучия. М.: Манн, Иванов и Фербер, 2013.
- Хегай А.С., Золотарева А.А., Каштанова Т.А., Витко Ю.С., Лебедева А.А.* Шкала открытости будущему: русскоязычная адаптация и валидизация // Консультативная психология и психотерапия. 2023. № 31 (2). С. 119–136.
- Seginer R.* Future orientation in times of threat and challenge: How resilient adolescents construct their future // International Journal of Behavioral Development. 2008. Vol. 32 (4). P. 272–282. <https://doi.org/10.1177/0165025408090970> .

ВАЛИДИЗАЦИЯ ОПРОСНИКА ДИАГНОСТИКИ ДИСПОЗИЦИЙ НАСИЛЬСТВЕННОГО ЭКСТРЕМИЗМА НА ЮНОШЕСКОЙ ВЫБОРКЕ

К.Д. Хломов, М.А. Варенов, Т.Е. Бочкова

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

В продолжение валидации опросника диагностики диспозиций насильственного экстремизма было проведено исследование на выборке молодежи. Были использованы методика диагностики диспозиций насильственного экстремизма, опросник уровня агрессивности Басса-Перри и опросник легитимизированной агрессии. В результате исследования был проведен анализ факторной структуры опросника, а также проверка его конвергентной валидности.

Ключевые слова: насильственный экстремизм, методика диагностики диспозиций насильственного экстремизма, агрессия, легитимизированная агрессия.

Насильственный экстремизм определяется как попытка достичь цели с помощью использования насильственных или прочих крайних средств, а также их пропаганды. Основанием для экстремизма могут стать религиозные, национальные или политические взгляды (Давыдов, 2017). Проблема молодежного экстремизма остается актуальной в настоящее время, нередко экстремистские идеи распространяются среди обучающихся. Экстремистские движения продолжают продвигать свои идеи, несмотря на то что внешне они стали менее заметны. У молодежного экстремизма можно выделить такие черты, как, например, агрессивность и отсутствие толерантности (Кирсанов и др., 2014).

Методика диагностики диспозиций насильственного экстремизма позволяет выявить людей с повышенной склонностью к экстремистскому поведению, оценить индивидуальную и групповую предрасположенность к насильственному экстремизму, а также оценить эффективность профилактических процедур, поэтому важно ее валидизировать. Настоящая работа стала продолжением нашего предыдущего исследования, в котором мы валидизировали методику диагностики диспозиций насильственного экстремизма на младших подростках и сделали попытку валидации на группе студентов младших курсов, однако объем выборки оказался крайне малым (Хломов, Варенов, 2023).

В исследовании приняли участие 536 студентов московских высших учебных заведений, среди них 458 девушек (85,4%) и 78 юношей (14,6%). Средний возраст участников — 19–25 лет, стандартное отклонение — 1,62.

Исследование проводилось с использованием онлайн-платформы: участники заполняли три методики, среди которых были методика диагностики диспозиций насильственного экстремизма (Давыдов, Хломов, 2017), русскоязычная адаптация

опросника уровня агрессивности Басса-Перри и русскоязычная адаптация опросника легитимизированной агрессии.

Методика диагностики диспозиций насильственного экстремизма (Давыдов, Хломов, 2017) состоит из 11 диспозиций: «Культ силы», «Допустимость агрессии», «Интолерантность», «Конвенциональное принуждение», «Социальный пессимизм», «Мистичность», «Деструктивность и цинизм», «Протестная активность», «Нормативный нигилизм», «Анти-интрацепция», «Конформизм». Каждая из 11 шкал включает в себя 6 утверждений, которые оцениваются по пятибалльной шкале (от «Категорически не согласен» до «Полностью согласен»).

Для проверки факторной структуры методики диагностики диспозиций насильственного экстремизма был проведен конфирматорный факторный анализ, в результате которого было показано, что 11-факторная структура является слабо приемлемой, ввиду недостаточных значений дополнительных мер соответствия (RMSEA = 0,066, CFI = 0,354, TLI = 0,333). Полученные данные согласуются с результатами нашей предыдущей работы (Хломов, Варенов, 2023) и свидетельствуют о необходимости пересмотра факторной структуры методики.

Были обнаружены гендерные различия по выраженности диспозиций насильственного экстремизма: культ силы ($U = 13525,500, p = 0,001$) и протестная активность ($U = 13864,500, p = 0,002$) оказались сильнее выражены у юношей, в то время как мистичность ($U = 15204,500, p = 0,035$) — у девушек. По остальным 8 диспозициям статистически значимых гендерных различий выявлено не было.

При проверке конвергентной валидности с помощью корреляционного анализа мы получили следующие результаты.

1. Все диспозиции насильственного экстремизма оказались статистически значимо связаны со шкалами опросника уровня агрессивности Басса-Перри, за исключением шкалы «Гнев», с которой не было обнаружено значимых связей по диспозициям «Интолерантность», «Нормативный нигилизм» и «Конформизм». Наиболее сильные связи были выявлены между диспозицией «Допустимость агрессии» и «Физическая агрессия» ($\rho = 0,531, p = 0,000$) и общим показателем агрессии ($\rho = 0,576, p = 0,000$).

2. При проверке конвергентной валидности с опросником легитимизированной агрессии были получены неочевидные результаты: все 11 диспозиций статистически значимо коррелируют только со шкалами легитимизированной агрессии в политике и в личном опыте; наиболее сильные связи были выявлены между легитимизированной агрессией в политике и диспозицией «Культ силы» ($\rho = 0,554, p = 0,000$), а также диспозицией «Конвенциональное принуждение» ($\rho = 0,580, p = 0,000$). Кроме того, были обнаружены слабые связи между легитимизированной агрессией в воспитании и несколькими диспозициями: «Допустимость агрессии» ($\rho = 0,115, p = 0,008$), «Конвенциональное принуждение» ($\rho = 0,101, p = 0,019$), «Протестная активность» ($\rho = 0,106, p = 0,014$) и «Конформизм» ($\rho = 0,095, p = 0,029$).

В отличие от валидизации методики на других выборках в настоящем исследовании были обнаружены корреляции между диспозициями насильственного экстремизма и допустимостью агрессии в конкретных сферах: политике и личном опыте. Вероятно, для людей с выраженными диспозициями насильственного экстремизма характерна недопустимость использования агрессии в целом, а возможность направлять ее в определенных условиях, например, на людей, придерживающихся других идеологий, взглядов, верований или отличающихся по образу жизни и внешнему виду.

Исходя из вышеизложенного, нами была проведена валидизация методики диагностики диспозиций насильственного экстремизма на выборке студентов младших

курсов. Были установлены тестовые нормы и обнаружены статистически значимые связи со шкалами агрессии и легитимизированной агрессии, что свидетельствует в пользу конвергентной валидности измерительного материала. Причем наибольшие связи были выявлены с диспозициями «Культ силы» и «Допустимость агрессии»: фактор разрешения использования агрессии, возможно, является ключевой составляющей насильственного экстремизма. Тем не менее факторная структура методики не была подтверждена ввиду слабой пригодности, что свидетельствует о необходимости продолжения нашего исследования, уточнения изучаемых конструкторов и пересмотра факторной структуры опросника.

Литература

Давыдов Д.Г. Личностные диспозиции насильственного экстремизма // Психология и право. 2017. № 7 (1). С. 106–121.

Давыдов Д.Г., Хломов К.Д. Методика диагностики диспозиций насильственного экстремизма // Психологическая диагностика. 2017. Т. 14 (1). С. 78–98.

Кирсанов А.И., Давыдов Д.Г., Завальский А.В., Скрибцова Н.А. Экстремизм в молодежной среде и его профилактика в образовательной организации (по результатам экспертного опроса) // Психолого-педагогические исследования. 2014. Т. 6. № 1. С. 85–99.

Хломов К.Д., Варенов М.А. К вопросу валидизации методики диспозиций насильственного экстремизма на выборке подростков и молодежи // Подросток в мегаполисе: поиск вопросов и ответов: сб. трудов XVI Междунар. научно-практич. конф. М.: НИУ ВШЭ, 2023. С. 125–128.

ПРОФИЛАКТИКА СОЦИАЛЬНО-НЕГАТИВНЫХ ЯВЛЕНИЙ СРЕДИ ПОДРОСТКОВ ПУТЕМ ОРГАНИЗАЦИИ КУЛЬТУРНО-ДОСУГОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ЧЕРЕЗ РОЛЕВЫЕ ИГРЫ

Р.А. Худякова

Благотворительный фонд «Солнечный город»,
Проект «Центр для подростков “Тут поймут”» на Гоголя»,
г. Новосибирск, Россия

В представленной статье раскрыты особенности ролевых игр, как формы современного досуга, освещены виды и возможности адаптации ролевых игр в досуговой деятельности подростка в целях когнитивного, социального и эмоционального развития подростка, а также профилактики социально-негативных явлений среди целевой аудитории подростков.

Ключевые слова: досуговая деятельность подростков, ролевая игра, игровое погружение, социально-негативные явления.

Досуг — неотъемлемая часть жизни современного общества, непосредственно влияющая на определенные качества и особенности конкретного человека, а также на развитие его личности в целом. В период подросткового возраста досуг позволяет сформировать общие взгляды человека, направляет его на пути самоидентификации и предоставляет инструменты для самореализации. В настоящее время социально-культурная деятельность предоставляет множество форм организации досуга, одной из которых является ролевая игра. Ролевая игра может быть гибко адаптирована под цели работы с подростками и представляет собой универсальный трансформационный материал профилактики социально-негативных явлений.

Исключая компьютерный вид, ролевые игры классифицируют на словесные и живые, которые также называют «играми в реальности». Особенностью словесных ролевых игр, или «словесок», является отсутствие материально созданного игрового пространства: реквизит и декорации для данного вида игры минимальны или отсутствуют вовсе. Атмосфера предлагаемых обстоятельств игры может быть воссоздана за счет освещения и костюмов игроков, однако и эти факторы не являются необходимыми. Ход игры строится на вербальном взаимодействии участников, игроки остаются статичными на протяжении игры, а большинство действий происходят в воображении. Такой вид ролевых игр требует постоянного включения «ведущего» — мастера игры, который путем устного описания и точечной коммуникации погружает участников в происходящие события. К словесным ролевым играм можно отнести игры D&D («Dungeons & Dragons») и VTM («Vampire: The Masquerade»).

Живые игры, или игры в реальности, могут быть сравнимы с досуговой формой квестов и предполагают наличие реквизита, прямого игрового погружения, а также активное вербальное и невербальное взаимодействие игроков с пространством и друг другом.

Помимо материальности игрового пространства ролевые игры отличает необходимость индивидуальной предварительной подготовки со стороны каждого участника или отсутствие такой подготовки. В случае предварительного погружения участники получают роли заранее и обладают каким-либо объемом информации о персонажах, сюжете и цели до начала игры. Вариант предварительной подготовки позволяет активнее погрузиться в обстоятельства игры и прожить сюжетную линию, однако требует наличия всех участников при непосредственном проведении игры или более продуманного разветвленного сюжета и вариативности предлагаемых обстоятельств в условиях отсутствия одного игрока или нескольких.

Взаимодействие игрока и игрового пространства можно представить в виде трех полей: погружение, посвящение и соперничество. Игровое посвящение и погружение рассматривается как информирование и адаптация участников к ролевому игровому пространству посредством личностного коммуникативного подхода. Соперничество же является естественным процессом достижения различных целей игры (Лобазов, Кизесова, 2012).

Ролевая игра представляет собой адаптивный материал под конкретные цели работы с подростками. Описываемая форма досуговой деятельности запускает активный процесс самоидентификации подростка через возможность смены идентичности и позволяет компенсаторно удовлетворить потребности, депривированные в повседневной жизни (Цыганкова, Суворова, 2020).

Вовлечение в игровое пространство «размывает» связь с обстоятельствами реальной жизни подростка и позволяет ему проявить свои навыки, качества, умения, ограниченные какими-либо факторами в реальности. Игрок не испытывает ответственности за совершенные действия перед своей реальной личностью, так как они были совершены в игровых обстоятельствах; здесь важно помнить о четких ограничениях игровыми правилами, которые проецируют наличие системы правил и «рамок» в реальном мире. Подросток не переносит историю совершенных действий на свою личность и получает исключительно результат: опыт успешной коммуникация, проявление харизмы, достижение цели, развитие когнитивной сферы и т.д. Игровое погружение, с одной стороны, позволяет проявляться без реальной ответственности, а с другой стороны, дает возможность примерить на себя условия и ситуации, которые подросток не должен проживать в реальном мире.

Посредством грамотной проработки игрового пространства подросток может быть погружен в обстоятельство социально-негативной среды без реальной угрозы жизни и здоровью. Игровое погружение создаст эмоционально-закрепленное осознание и модель конкретной ситуации. Такая форма работы активно задействует все сенсорные системы, тем самым повышая объем и качество усвояемой информации разными типами восприятия у разных людей из общего числа аудитории.

Игра может не иметь конкретной действенной цели, например, найти или создать что-либо. «Самая важная цель игры — это ее бесцельное времяпрепровождение» (И.Б. Шубина). И в рамках профилактики социально-негативных явлений ролевая игра способна служить инструментом информирования подростков, а игровое погружение даст возможность подростковой аудитории ощутить и оценить негативный контраст с реальностью и позволит внимательнее относиться к своему социальному окружению, а также быть готовыми к противостоянию, в том числе неявным проявлениям социально-негативных явлений.

Литература

Лобазов Д.В., Кизесова И.В. Методологические основы ролевой игры // Мир науки, культуры, образования. 2012. Т. 4 (35). С. 190–194.

Цыганкова П.В., Суворова Е.Ю. Ролевые игры живого действия и ролевые онлайн-игры: психологические функции в современном социокультурном контексте // Вестник Пермского университета. 2020. № 3. С. 459–471.

САМОПРЕЗЕНТАЦИЯ ПОДРОСТКОВ В СОЦИАЛЬНЫХ СЕТЯХ

М.Р. Хуснутдинова

Центр междисциплинарных исследований современного детства ФГБОУ ВО
«Московский государственный психолого-педагогический университет»,
г. Москва, Россия

Подростковый период — время активного самопознания, поиска «своих людей», определения интересов. Ведущую роль здесь играет опробование себя в различных контекстах в разном проявлении с целью отслеживания реакций других людей на свои действия. Онлайн-пространство становится удобной достаточно свободной площадкой. Ресурсы социальных сетей — это не просто дополнительный канал коммуникации, а особое пространство возможностей. Интенсивность общения здесь выше, чем когда-либо в истории. Конструирование «Я-образа» происходит в новых условиях.

Ключевые слова: подростковый возраст, Я-образ, самопрезентация, эксперименты, виртуальный образ.

Во время исследования «Цифровая социализация подростков», проведенного в мае-июне 2022 года Центром междисциплинарных исследований современного детства ФГБОУ ВО МГППУ, в том числе проанализированы стратегии по самопрезентации подростков видеоблогеров в социальных сетях. Использован метод анкетного опроса, выборка составила 539 подростков в возрасте от 12 до 18 лет.

Полученные данные позволяют выделить три основных типа стратегии, которых придерживаются подростки-videоблогеры: «самопрезентация идеального Я», «самопроявление» и «альтернативная самопрезентация».

В первом случае подростки ориентируются на ожидание и мнение других, поэтому используют социальные сети как драматургический инструмент для создания определенного впечатления у пользователей и дальнейшее управление этими впечатлениями. В итоге конструируют социально-обусловленное идеальное «Я», которое соответствует неким внешним нормам привлекательности и сложившимся представлениям о желаемом образе самого себя.

Во второй стратегии совершенно иное основание — ориентация на внутренние ощущения, осознание своей самооценки и желание познать себя настоящего, выразить и проявить. Можно назвать эту стратегию «самопрезентация реального Я». Но в самом понятии самопрезентации подразумевается некая игра, создание и поддержание внешнего имиджа, намерение казаться кем-то другим. Здесь же нет цели презентовать свой образ. Чтобы отразить эту трансформацию, мы предлагаем использовать понятие «самопроявление».

В третьей стратегии подростки обращаются к экспериментам, пробам с альтернативными (фальшивыми) самопрезентациями, когда создаваемый виртуальный образ демонстрирует поведение, отличное от реальной жизни. В итоге формируется «альтернативное Я».

Современные подростки видеоблогеры могут играть со стратегиями. На личном аккаунте представлять правдивую информацию и проявлять свое реальное «Я» или презентовать идеальное «Я»; на аккаунтах, зарегистрированных под другим именем, производить пробы и действовать с позиции «альтернативного Я».

МОЛОДЕЖЬ В ЭПОХУ ИЗМЕНЕНИЙ: ВЫЗОВЫ И АМБИЦИИ

О.А. Цуканова, К.В. Мячина

ПАО «Сбербанк»,
г. Москва, Россия

На фоне быстрых социальных и технологических изменений современная молодежь сталкивается с уникальными вызовами и возможностями. В данной статье показано, как молодые люди в возрасте от 14 до 25 лет адаптируются к изменениям в образовании, профессиональной сфере и технологическом ландшафте, а также какие стратегии они используют для личностного и профессионального развития.

Ключевые слова: молодежь, образование, карьера, личностный рост, технологии, амбиции, изменения.

В последние десятилетия молодежь становится основным фокусом многих исследований в области социологии, психологии и образования, поскольку данный период жизни считается критически важным для личностного и профессионального развития. Согласно исследованиям Эрика Эриксона, это время поиска и утверждения себя, которое существенно влияет на дальнейшее развитие личности. По мере того как мир становится все более технологически развитым и глобализированным, молодежь вынуждена не только адаптироваться к новым условиям, но и активно формировать свое будущее.

Психологическое развитие молодых людей, особенно в контексте их образовательных и карьерных траекторий, является ведущей областью изучения в современной психологии и социологии. Например, Джеффри Арнетт предложил концепцию «возраста возможностей» (emerging adulthood), охарактеризовав период от поздней подростковой до начала взрослой жизни как время, когда молодые люди исследуют множество потенциальных жизненных направлений (Arnett, 2000). Эта концепция подчеркивает гибкость и открытость молодежи к изменениям, что особенно важно в контексте быстро меняющихся образовательных и профессиональных сред. В свою очередь, Марк Пренски исследовал, как цифровые технологии влияют на поведение и психологию молодых людей, описывая их как «цифровых аборигенов». По мнению автора, растущее поколение, которое с раннего возраста погружено в цифровую среду, развивает характерные когнитивные стили, которые включают многозадачность, предпочтение графической информации перед текстовой и способность быстро обрабатывать большие объемы информации (Prensky, 2001). Данные исследования важны для понимания, как технологии могут быть интегрированы в образовательные и карьерные программы, чтобы они соответствовали уникальным навыкам и ожиданиям современной молодежи. Таким образом, как с помощью психологического развития и воздействия технологий можно лучше подготовить молодежь к успешной адаптации в быстро меняющемся мире.

Цель данного исследования — понять, как молодежь адаптируется к динамично изменяющемуся миру, что, в свою очередь, поможет работодателям, образовательным учреждениям и государству лучше подготовиться к встрече с будущим поколени-

ем работников. Методологический подход базируется на качественных методах сбора данных, включая глубинные интервью с представителями различных возрастных групп (подростками 13–18 лет, студентами 19–21 года и молодыми специалистами 23–25 лет). Выборка составила 104 человека. Это позволило не только глубже понять уникальные потребности и ожидания молодежи от образования и работы, но и выделить шесть ключевых категорий, отражающих разнообразие перспектив и взглядов, по которым можно разделить нынешнюю молодежь.

Топ (руководитель, предприниматель)

«Мое образование позволит мне расширить мои возможности и повысить уровень моей жизни, в том числе духовно» — Артем, 23 года.

Субъекты данной категории убеждены в значимости образования, рассматривая его не только как социальный лифт, но и как ключ к новым возможностям и личностному развитию. Они обладают лидерскими качествами, характеризуются осознанным планированием будущего. Эти индивиды мотивированы карьерой в крупных корпорациях, их вдохновляет возможность участвовать в масштабных проектах и профессионально расти. Они не исключают вероятность работы на себя после приобретения необходимого опыта. Для них важна возможность удаленной работы в комфортных условиях с периодическими встречами с командой. Данные субъекты вдохновлены прогрессом в технологиях и верят в эффективное применение искусственного интеллекта в повседневности. Они осведомлены о проблемах экологии, но не считают себя ответственными за их решение. Для них критически важно обеспечить устойчивое финансовое положение для создания традиционной семьи и надежного будущего для своих детей. В результате эти индивиды стремятся стать лучшей версией себя и реализовать свои мечты.

Хороший исполнитель

«Успех для меня — это стать востребованным специалистом, чтобы в будущем работа для меня была привычной в любой компании» — Михаил, 18 лет.

Молодые люди рассматривают образование как средство для развития «мягких» навыков и расширения социального круга. Для них базовое образование является достаточным, а специализированные знания могут быть приобретены «на практике». Готовность работать в корпоративной структуре сопровождается требованиями к свободе и комфорту. Они склонны избегать принятия стратегических решений, стремятся к горизонтальному карьерному росту. Данная категория не исключает возможность самостоятельной карьерной деятельности, однако отдает предпочтение работе на долгосрочной основе в компаниях. Индивидуумы проявляют умеренный интерес к технологиям, не вникая в детали. Они осведомлены о глобальных проблемах экологии, однако более сосредоточены на насущных проблемах. Традиционная семья остается важным аспектом их стремления к успеху, многие выражают желание иметь несколько детей. Для них счастье и успех — результаты, достигаемые вместе с близкими.

Частник (мелкий бизнес)

«Для меня важно иметь баланс между работой и семьей» — Евгения, 19 лет.

Молодые люди склонны считать, что получение высшего образования не является обязательным условием для успешной карьеры или обеспеченной жизни. В выборе

учебных заведений они часто не руководствуются репутацией или качеством образовательной программы, полагая, что карьерные достижения не зависят напрямую от уровня образования. Вместо этого они уделяют внимание практическому опыту, который, по их мнению, играет решающую роль в построении карьеры. Предпочтение отдается не корпоративной работе, а созданию собственного малого бизнеса, что объясняется стремлением к личной свободе. Такой подход позволяет им контролировать свою жизнь и реализовывать индивидуальные предпочтения в работе. Концепция баланса между работой, семейной жизнью и дружбой имеет для них важное значение. Молодые люди стремятся избегать жизни, подобной «белке в колесе», акцентируют внимание на необходимости наслаждаться жизнью.

Безынициативный клерк

«У меня не очень сложные мечты» — Виктория, 18 лет.

Индивиды данной категории не придают значения получению высшего образования, часто принимают решение о поступлении в университет под влиянием давления со стороны. Они склонны к выполнению работы по четко определенным задачам и инструкциям, предпочитая трудовую деятельность «от звонка до звонка». Эти индивиды не проявляют интереса к карьерному росту, не готовы к переработкам. Хотя они признают развитие технологий, выражают определенную осторожность касательно их развития и возможного использования в будущем, испытывая беспокойство о том, будут ли эти технологии служить благу. Желание жить в собственном доме отражает стремление к приземленной жизни. Кроме того, большое значение придается созданию крепкой, большой семьи. Взгляды родителей и семейные ценности занимают центральное место в их системе приоритетов, подчеркивая приверженность традиционным семейным устоям.

Фрилансер-технокосмополит

«Я — одиночка. Мне больше нравится работать самому и на себя» — Роман, 21 год.

Молодые люди в современном обществе стремятся к самостоятельности в выборе образовательной траектории, игнорируя социальное давление. Они открыты к получению образования в университетах, но также считают, что традиционное высшее образование может быть эффективно заменено обучающими курсами на образовательных платформах. Эта категория предпочитает работать индивидуально, не видя себя частью традиционной корпоративной команды. Они являются ярыми сторонниками технологического прогресса, следят за развитием технологий и чувствуют вдохновение от возможности участвовать в технологическом будущем. Их очаровывает идея использования технологий для достижения собственных целей. Они ценят личную свободу и гибкость, не стремятся к браку или рождению детей. Вместо этого они ищут возможности для путешествий, мечтая о жизни в разных странах и культурах. Самостоятельность и идейность выделяют их как уникальных и потенциально успешных индивидов в современном многообразном мире.

Инста-секретарь

«В будущем я бы, конечно, хотела быть прокаченной бизнес-леди с женской энергией» — Екатерина, 20 лет.

Для данной группы молодых людей образование не является центральным элементом в достижении жизненных целей. Они склонны к легкомысленному отношению к академическому обучению, считая, что наиболее значимые уроки усваиваются через непосредственный жизненный опыт. Эта категория активно использует современный сленг и черпает вдохновение у популярных блогеров, стремясь воспроизвести стиль жизни, который демонстрируется в социальных сетях. Их мечты о будущем профессиональном пути связаны с идеей заниматься делом, которое было бы одновременно и увлечением, и не предполагало работу в традиционных офисных условиях. Часто они оказываются на неквалифицированных должностях, где работают наемными сотрудниками. Технологический прогресс не вызывает у них особого интереса. В их представлении идеальная семья соответствует глянцевого образу: красивый дом, счастливый супруг и несколько замечательных детей в ухоженном домашнем убранстве.

В рамках исследования о разработке эффективных стратегий управления для удовлетворения потребностей современных молодых профессионалов были сформулированы следующие рекомендации.

1. Развитие системы гибридной занятости: необходимо устранить технические ограничения, препятствующие удаленной работе, и предоставить сотрудникам большую гибкость в выборе места и графика работы.

2. Создание комфортной рабочей среды: важно обеспечить эргономичность и эстетичность рабочих мест, чтобы содействовать лучшей производительности и благополучию сотрудников.

3. Поддержка социальных связей и командной работы: следует организовать рабочий процесс таким образом, чтобы гибридная модель работы не ограничивала возможности командного и социального взаимодействия сотрудников.

4. Развитие личностного и профессионального роста: акцент на непрерывное обучение, стажировки и карьерное развитие крайне важен для ответа на запросы молодежи о получении практических знаний и опыта.

5. Поддержка баланса между работой и личной жизнью: создание условий, позволяющих сотрудникам эффективно сочетать профессиональную деятельность с личными интересами, включая гибкие графики и возможности для занятий спортом и участия в культурных мероприятиях.

Исследование демонстрирует разнообразие взглядов молодежи на образование, карьеру и технологии, что требует комплексного подхода к разработке образовательных и карьерных программ. Глубокое понимание этих различий может способствовать адаптации стратегий к нуждам новых поколений и поддержанию их в достижении профессиональных и личных целей.

Литература

Arnett J.J. Emerging adulthood. A theory of development from the late teens through the twenties // *The American Psychologist*. 2000. Vol. 55 (5). P. 469–480.

Prensky M. Digital natives, digital immigrants // *On the Horizon*. 2001. Vol. 9. No. 5. P. 1–6. <https://doi.org/10.1108/10748120110424816>.

КАК ДЕТИ И ПОДРОСТКИ ПОЛУЧАЮТ ОТ РОДИТЕЛЕЙ «ЛИЦЕНЗИЮ» НА НЕЗАВИСИМЫЕ ПЕРЕМЕЩЕНИЯ

Е.М. Цыганова, А.А. Бочавер, В.Г. Ерофеева

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

В статье на материале 30 полуструктурированных биографических интервью с информантами в возрасте от 11 до 24 лет исследуются нарративы о независимых перемещениях и о детско-родительских отношениях. Основываясь на теории самодетерминации и представлениях о родительском контроле и поддержке автономии обсуждается приобретение детьми и подростками лицензии на независимые перемещения. История начала независимых перемещений ребенка отчасти отражает своеобразие и динамику детско-родительских отношений, но преимущественно включает выстраивание системы правил (структуры), регулирующих перемещения, и не аналогична поведению родителей в других контекстах становления детской самостоятельности.

Ключевые слова: детские независимые перемещения, автономия, родительский контроль, поддержка автономии, развитие самостоятельности.

Вопрос развития самостоятельности у современных детей приобретает все большую актуальность в условиях удлинения детства в сочетании со снижением уличного досуга и распространением контроля с использованием технологий. Нас интересовало, как именно родители дают детям разрешение самостоятельно перемещаться в городском пространстве, и есть ли возможности переноса описаний этого опыта на другие ситуации, связанные с динамикой родительского поведения и повышением самостоятельности ребенка. Летом-осенью 2022 года мы провели 30 полуструктурированных интервью с 15 мальчиками/юношами и 15 девочками/девушками из 15 городов России. В интервью обсуждались представления о самостоятельности, опыт независимых перемещений и родительские практики лицензирования, а также другие сферы проявления самостоятельности в контексте детско-родительских отношений. Категории для кодирования были разработаны на основе теоретической рамки и включали в себя психологический контроль, обеспечение структуры и поддержку автономии со стороны родителей, в том числе поддержку независимости и волевого действия. Всего было расшифровано около 30 часов аудиозаписей. Транскрипты кодировались в программе MaxQDA, более детальная дифференциация на субкатегории осуществлялась в процессе анализа данных: в итоге представлено 411 кодов, часть из которых пересекается.

Применение рамки психологического контроля, структуры и поддержки автономии со стороны родителей для анализа этих историй показывает, что большая часть информантов вспоминает организационные аспекты начала независимых перемеще-

ний (откуда, куда и когда им разрешили перемещаться), однако иногда за этими описаниями не прослеживается тема детско-родительских отношений:

«Первое, куда меня отпустили ходить самостоятельно, это в школу. После 1 сентября я всегда ходил один в школу. А до школы было минут 20 или 30 пешком идти (...) И вот я всегда ходил в школу один, меня никто не провожал. Либо там с друзьями мог пойти, но они тоже были без родителей, либо один. Вот и так ходил, собственно» (М, 18 лет, Екатеринбург)

Тем не менее большая часть информантов описывает элементы *структуры* — правил, которые было важно соблюдать:

«Ну, в целом, я раньше гуляла только вот в нашем районе, недалеко. Потом как-то это правило снялось, теперь я могу куда угодно» (Ж, 14 лет, Тверь).

В некоторых ответах к описанию структуры добавляется элемент поддержки детской инициативы:

«...ну сначала мы вместе ходили домой, ну то есть она меня забирала, провожала, вот, но это было примерно недели две, а потом, то есть я либо сама захотела, ну вроде сама захотела сначала, а потом, ну то есть у мамы началась еще больше работа, и она не смогла меня провожать и забирать, поэтому либо она меня провожала там на половине пути, чтобы я сама там переходила дорогу, дошла до самой школы» (Ж, 12 лет, Дубна).

Иногда встречались описания поддержки независимости и «подталкивания» к независимому поведению, например:

«В. (...) почему тебе стали доверять ключи?

О. Ну, наверное, потому что увидели во мне небольшую самостоятельность, потому что тогда хорошо выполняла домашнее задание, вот, я помогала родителям, убираться маме, там могу покупочки порезать и так далее. Я прямо целый салат могу одна приготовить. Ну, вот они увидели это, и решили, что я немножко самостоятельная, что мне надо уже самой ходить в школу» (Ж, 12 лет, Москва).

Часто рассказ об обстоятельствах и правилах начала независимых перемещений достаточно формальный и освещает скорее организационные рамки, но не события внутреннего мира.

Судя по ответам информантов, получение ими лицензии на независимые перемещения преимущественно инициировалось родителями, отчасти под действием обстоятельств (родителям некогда сопровождать ребенка) и иногда в связи с детской инициативой; в части историй имеет место проверка внутренней готовности ребенка к тому, чтобы ходить или ездить по городу одному. Лицензирование чаще всего приходится на возраст ребенка между 6 и 12 годами и сопровождается созданием структуры — системы правил насчет перемещений (маршрут, звонки или сообщения, время возвращения и т.п.). Никто из информантов не рассказывал о технологических способах контроля за их перемещениями (программы трекинга на смартфоне и др.). Анализ показывает, что теоретическая рамка структуры, контроля и поддержки автономии применима для анализа нарративов о получении родительской лицензии, однако преимущественно в этих нарративах речь идет о структуре.

Дети в российских семьях получают лицензию на независимые перемещения в разном возрасте, когда родители принимают решение об этом, ориентируясь на жизненные обстоятельства и характеристики ребенка. Этот опыт почти всегда обеспечен структурой со стороны родителей (правилами, режимом, маршрутом), но редко в ретроспективных детских историях можно обнаружить практики контроля и поддержки автономии. В основном, независимые перемещения связаны с выстраиванием структуры вокруг этого опыта. «Оформление лицензии» на независимые перемещения отличается от поведения родителей в других ситуациях; в нем доминирует структура и крайне редко представлены поддержка автономии и психологический контроль, в то время как в других ситуациях самого разного масштаба и содержания, напротив, и контроль, и поддержка автономии представлены чрезвычайно разнообразно и нередко противоречиво.

Финансирование. Исследование выполнено при финансовой поддержке Российского научного фонда в рамках научного проекта № 22-18-00416 «Развитие самостоятельности детей и подростков в образовании» (<https://www.rscf.ru/project/22-18-00416/>).

COOPERATIVE LEARNING: A KEY TO ENHANCE SOCIAL INTERACTION

S. Azeem

Institute of Education, Higher School of Economics,
Moscow, Russia

K. Jaffar

Department of Education

Balochistan University of Information Technology Engineering,
and Management Sciences,
Pakistan

Cooperative learning is an instructional strategy that encourages collaborative work among students. It is a general term coined for pupils assisting each other on particular tasks. The purpose of this research was to investigate the views of students on cooperative learning and analyze the role of cooperative learning strategies in improving social relationships among students. The study was quantitative in nature. A descriptive study design was used in this regard. The students of the of BS-Education program were the population of the study. They were of the age of 18 and above. The sample size of the study was 248 out of 700 students. Simple random sampling was used to collect quantitative data. The data was analyzed through SPSS. The findings of the study showed that cooperative learning had a considerably favorable impact on students' social interaction. It encourages pupils to form healthy relationships, work together, and to develop a sense of belongings. The study revealed that students engaged in cooperative learning activities demonstrated increased abilities in collaboration, cooperation, and meaningful interactions with their peers. They develop teamwork skills, leadership qualities, empathy, and the capacity to cultivate positive relationships with their classmates. The findings of this study can lead us to a better understanding of successful teaching approaches that promote holistic student development.

Key words: cooperative learning, social interaction, peer interaction, pedagogy, team work.

Cooperative learning is a teaching technique that makes students active builders of knowledge in the process of learning. Instead of becoming passive learners of any provided information, Cooperative learning is a general term coined for pupils assisting each other on a particular task. The term cooperative learning can be used to describe variety of a classroom strategies. It is a teaching strategy that helps students enhance their social skills. The study is significant for students and teachers in many aspects. It develops the social skills of the students. It is an opportunity for both students and teachers to work together. It helps teachers create a positive learning environment in the classroom and improve their student-teacher relationships.

Cooperative learning is one of the most significant strategies of instruction that stimulates pupils to actively participate in their classroom activities. It is one of the key teaching and learning methods for helping students achieve their goals of knowledge and developing social skills (Li, Liu, Tseng, 2021). Interactions between students and teacher are important. Each makes a different contribution. The cooperative behaviors shown by the students helped them acquire knowledge (Hernandez-Sellés et al., 2019). Individual learning outcomes are enhanced, student satisfaction is greater, and learning is more pleasant and successful when cooperation occurs (Kurucay, Inan, 2017). The literature showed that there is a positive relationship between cooperative learning implementation and the students' involvement in their learning. The students' social skills are developed when they are taught through a cooperative learning strategy. While working in a group and in a friendly environment, it was found that the student's motivation for learning increased. They developed more social relations with the group members, and an improvement was observed in their academic achievements (Saptono et al., 2020).

The study was quantitative in nature, involving a survey method.

All the students of 1-st semester department of education of the two public sector universities in Baluchistan, Pakistan, were the population of the study. The students were of the age of 18 and above. The World Health Organization defines adolescence as occurring between the ages of 10 and 19 years, which is roughly in line with the developmental stage of adolescents. There were about 700 students. By using Kerjice and Morgan tables, 248 students were chosen as a sample. A simple random sampling technique was used to select the sample.

A questionnaire was used as an instrument for the study.

Data was collected using a survey instrument. The authors distributed a questionnaire among the first year BS education students from the two universities of Baluchistan. The collected data was then analyzed using IMBM SPSS-24.

Findings

- The findings of the study showed a significant increase in satisfaction with students being comfortable while working in a group.
- The findings revealed that cooperative learning encourages the activation of students, giving them more chances to participate in classroom activities.
- The findings of the study showed that cooperative learning fosters a positive and friendly environment in class in which learners help one another regarding subject matter.
- The study revealed that cooperative learning enables students to work together as a team.
- The analyses showed that cooperative learning helps students make new friends as they have to work together, which results in making new trust worthies.
- The findings of the study showed that there is a significant increase in students' social interaction after implementing cooperative learning strategies.

The study focused on the importance of cooperative learning techniques. Cooperative learning is a strategy used by teachers to enhance the social skills of their students. This study was conducted in Quetta, Pakistan, with the objectives of investigating the views of students on cooperative learning and analyzing the role of cooperative learning strategies in improving social relationships among students. The study was quantitative in nature. Analyses of the study showed that the cooperative learning strategy helps in improving the social interactions of the students. It helps students work effectively in a group. The findings showed that the students feel comfortable while working in a group. On the basis of the findings, it was recommended that the cooperative learning strategy be used at all levels of education.

References

Hernández-Sellés N., Muñoz-Carril P.C., González-Sanmamed M. Computer-supported collaborative learning: An analysis of the relationship between interaction, emotional support and online collaborative tools // *Computers & Education*. 2019. Vol. 138. P. 1–12.

Kurucay M., Inan F.A. Examining the effects of learner-learner interactions on satisfaction and learning in an online undergraduate course // *Computers & Education*. 2017. Vol. 115. P. 20–37.

Li W., Liu C.Y., Tseng J.C. Effects of the interaction between metacognition teaching and students' learning achievement on students' computational thinking, critical thinking, and metacognition in collaborative programming learning // *Education and Information Technologies*. 2023. Vol. 28 (10). P. 12919–12943.

Saptono L., Soetjipto B.E., Wahjoedi W., Wahyono H. Role-playing model: Is it effective to improve students' accounting learning motivation and learning achievements // *Journal Cakrawala Pendidikan*. 2020. Vol. 39 (1). P. 133–143.

Электронное научное издание

ПОДРОСТОК В МЕГАПОЛИСЕ

Сборник трудов
XVII Международной научно-практической конференции
9–10 апреля 2024 года, Москва

Выпускающий редактор *Н.М. Дмуховская*
Компьютерная верстка: *Н.Е. Пузанова*
Дизайн обложки: НП СРДП «Перекресток Плюс»

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

Формат 60×90/8
Гарнитура Newton. Уч.-изд. л. 12,0. 4234 Кб

