



Московский педагогический
государственный университет

ОТ ДЕТСТВА К ВЗРОСЛОСТИ:

ВАРИАЦИИ НОРМЫ И ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ

Сборник докладов III Межвузовской конференции молодых ученых

Электронное издание



**Министерство науки и высшего образования Российской Федерации
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
«Московский педагогический государственный университет»
Институт детства
Кафедра психологической антропологии**



**ОТ ДЕТСТВА К ВЗРОСЛОСТИ:
ВАРИАЦИИ НОРМЫ И ОСОБЕННОСТИ
РАЗВИТИЯ**

**Сборник докладов
III Межвузовской конференции
молодых ученых**

Электронное издание

**МПГУ
Москва • 2018**

УДК 159:37 (043)
ББК 88.352я43
О81

О81 От детства к взрослости: вариации нормы и особенности развития : сборник докладов III Межвузовской конференции молодых ученых / Ред.-сост. А. С. Обухов [Электронное издание]. – Москва : МПГУ, 2018. – 296 с.

ISBN 978-5-4263-0674-5

В сборнике представлены лучшие доклады, обсужденные на секциях III Межвузовской конференции молодых ученых «От детства к взрослости: вариации нормы и особенности развития», и статьи, написанные по результатам конференции. Основная идея конференции – включение начинающих исследователей (студентов, магистрантов, аспирантов) в научный дискурс о сложных проблемах психологии, педагогики и антропологии, раскрывающихся при анализе этапов развития и взросления с учетом социокультурных, психологических, физиологических, дефектологических и иных аспектов.

Результаты исследований молодых ученых прошли профессиональное экспертное обсуждение. Доклады авторов из Италии и Великобритании (Университет Линкольна) представлены на английском языке.

Сборник адресован специалистам в области педагогики и психологии, студентам педагогических вузов.

**УДК 159:37 (043)
ББК 88.352я43**

ISBN 978-5-4263-0674-5

© МПГУ, 2018
© Коллектив авторов, 2018

СОДЕРЖАНИЕ

Обухов А.С. Итоги III Межвузовской конференции молодых ученых «От детства к взрослости: вариации нормы и особенности развития	7
Человек в контексте культуры: Психологическая антропология	
Метелькова И.А. Система традиционного воспитания корякских детей	12
Немцова А.С. Структура обряда моления на святом озере в улусе Мыла Закаменского района Республики Бурятия	33
Кочкина М.А. Функции женщин Пор и Мось в ханты-мансийской мифологии	45
Павлова А.В. Репрезентация смысловой сферы жителей сельской местности	51
Калинина О.Т. Изображение античных философов в иконографическом сюжете	59
Lucio Giuliadori. From metaphysical perceptions to metaphysical experiences: Pavel Florensky and the magic of childhood	64
Андросова П.М. Ложные воспоминания: манипуляция человеком с помощью его памяти	67
Макаров Д.С. Факторы, способствующие становлению творческой личности	78
Тихомирова И.И. Самосострадание как персональное отношение человека к самому себе	82
Чукарина А.А. Психологические и экзистенциальные основания личностной взрослости в современном российском обществе	87
Галиева М.Г. Философско-психологические обоснования понятия аутентичность	91
Алексеева Д.А. Суеверные приметы двух поколений абитуриентов	95

**Психология семьи и детско-родительских отношений.
Ребенок в мире взрослых. Культура взрослых для детей**

Бразгун Т.Н. О некоторых подходах к изучению межличностных отношений в семьях детей с ограниченными возможностями здоровья	101
Климова Е.К. Изучение преемственности ценностей внутри семьи	107
Саина Е.Ю. Взаимодействие детей дошкольного возраста с родителями во время прихода и ухода из дома	112
Бычкова У.В. Развитие взаимодействия дошкольников со сверстниками в игре (с 4 до 6–7 лет)	114
Фатихова Д.Р. Особенности игровой деятельности у детей в кризисе трех лет	121
Чернякова А.А. Особенности переживания ситуации запрета в детско-родительских отношениях	124
Белов Р.П. Особенности «страшного» в современном детском фольклоре у детей старшего дошкольного возраста	128
Гарева Т.А. Инновационные технологии коррекции речевых расстройств у детей со стертой дизартрией	133
Гурина Е.А. Особенности восприятия иноязычной речи детьми старшего дошкольного возраста в условиях «языкового погружения»	136
Кудряшова А.С. Речевое и психомоторное развитие детей раннего возраста с задержкой речевого развития	141
Трофимова А.А. Типологические особенности повествовательного высказывания дошкольников с общим недоразвитием речи	143
Скрипкина А.А. Всестороннее развитие детей с синдромом Дауна	148

**Психология развития детей младшего школьного возраста.
Образовательная среда начальной школы**

Борисова О.М. Соблюдение правил в игре и успех в учебной деятельности младшего школьника	151
Минаев В.Р. Сравнительное исследование уровней понимания метафорического текста младшими школьниками из разных регионов	156

Иванова А.А. Графические репрезентации первоклассников в новой социальной роли	161
Корнеева А.С. Психологическое время личности в 1 и 3 классах	164
Шулакова А.А. Уровень становления самооценки ребенка к концу младшего школьного возраста	168
Настанюк А.В. Использование графических приемов для диагностики эмоционального состояния первоклассника	174
Романова В.А. Переживание идентификации со значимым взрослым у младшего школьника	179
Савельева А.Ф. Представления о дружеских отношениях у детей младшего школьного возраста	183
Буркин В.Д., Парезhev Е.Н. Естественный подход к овладению иностранным языком на примере проектной деятельности в 2 и 3 классе начальной школы	186
Дяйкина В.В. Анализ ошибок чтения учебных текстов у учащихся начальных классов общеобразовательной школы	191
Чернецова Е.А. Дневник читателя	197
Гурова С.В. Обучение детей с глубокой умственной отсталостью и тяжелыми множественными нарушениями путем развития психических процессов ощущения и восприятия с помощью дидактических игр	202
Лисенковская М.В. Образовательная модель ресурсного класса как средство повышения доступности и качества образования для детей с РАС	205
Ишкова М.А., Полевая А.С., Рванцева Д.С., Стрекалова Е.А. Использование интерактивного оборудования в обучении младших школьников с нарушенным слухом	209
Арно А.О., Арно А.В. Модель дизайн-проекта начальной школы в контексте развития самостоятельности учащихся	215

Подросток наедине с собой и в группе сверстников.

Образование и развитие в отрочестве и юности.

Профессиональный выбор и профессиональное становление

Азисова Е.Е. Особенности общения несовершеннолетних осужденных и развитие у них коммуникативной компетентности посредством социально-психологического тренинга	220
---	-----

Харичева А.А. Особенности критического мышления у школьников России и Германии	224
Ухторский А.А. Взаимосвязь черт характера и типов межличностных отношений у подростков	231
Борисова О.М., Введенская Е.А. Проектная деятельность подростков на примере исследования их ценностей	235
Лазукова А.В. Индивидуальный паспорт образования как инструмент реализации индивидуализации старших школьников в институциональных формах	239
Туткевич В.А. О роли тьютора для наставника в социокультурных проектах	243
Широков Д.Д. Деловые игры на уроках информатики как средство формирования самоопределения в мире профессий	247
Лучо Джулиодори. Курс «Беседы с современными художниками-сюрреалистами»	251
Ростовская А.Е., Веселинов М.Е., Калиновская И.А., Лосева Л.В., Федосова К.А. Практика органичного действия в педагогическом образовании. Курс «Педагогическое мышление в сценической постановке»	253
Martyna Kluska. Социальное и психолого-педагогическое сопровождение человека в различных жизненных ситуациях	262
Kate Jacklin. A Review of the Effectiveness of Parent and Caregiver Mediated Interventions in Toddlers with Autism Spectrum Disorder (ASD)	265
Siaka Koroma. Disability issues in post conflict Sierra Leone and The United Kingdom: a comparative analysis	272
Sarah A Glover. Adverse effects of screen time on children: time for intervention?.....	276
Donna Croucher. Detection of Depression in Young Children	279
Ebony Carlton. An investigation into the possible link between social media usage and consequential disordered eating	283
Alexandra Parkin. Is there a correlation between internet platform usage and the self-harming behavior, and recovery management of young people?	287
Ceri Griffiths. What are the health benefits of heroin assisted treatment for entrenched heroin addiction?	291

ИТОГИ III МЕЖВУЗОВСКОЙ КОНФЕРЕНЦИИ МОЛОДЫХ УЧЕНЫХ

«От детства к взрослости: вариации нормы и особенности развития»

12 мая 2017 г. в Институте детства Московского педагогического государственного университета прошла III Межвузовская конференция молодых ученых «От детства к взрослости: вариации нормы и особенности развития», организованная кафедрой психологической антропологии.

Конференция проходила под эгидой московского регионального отделения Российского психологического общества, секции «Психология исследовательского обучения» Федерации психологов образования России, Межрегионального общественного движения творческих педагогов «Исследователь». В 2017 году в организации конференции также принял участие Университет Линкольна (Великобритания).

Конференция задумывалась как площадка для первых опытов выступления, поэтому основной костяк участников – студенты младших курсов, а также школьники из лицеев – научно-образовательных площадок нашего МПГУ.

Основные цели конференции – включение начинающих исследователей (студентов, магистрантов, аспирантов) в научный дискурс о сложных проблемах психологии, педагогики и антропологии и освещение проблем развития и взросления с учетом социокультурных, психологических, физиологических, дефектологических и иных аспектов вариативности.

В 2017 году конференция собрала около 120 очных участников. Было представлено большое количество докладов магистрантов и аспирантов МПГУ и других вузов (МГППУ, РГСУ, РГПУ им. А.И. Герцена, РУДН, Удмуртского ГУ и др.). В Москве выступили 11 англоязычных докладчиков из Линкольнского университета (Великобритания), представившие результаты своих научных изысканий в рамках онлайн-конференции.

Работа велась по девяти секциям, охватывающим все основные этапы взросления и вариации развития: «Культурно-историческая психо-

логия: от детства к взрослости»; «Психология семьи и детско-родительских отношений. Развитие личности без семьи»; «Ребенок в мире взрослых: развитие в раннем детстве»; «Культура взрослых для детей. Речевое развитие детей. Современные проблемы дошкольного образования»; «Психология развития детей младшего школьного возраста»; «Обучение и развитие младших школьников. Образовательная среда начальной школы»; «Подросток наедине с собой и в группе сверстников»; «Образование и развитие в отрочестве и юности. Профессиональный выбор и профессиональное становление»; «Социальное и психолого-педагогическое сопровождение человека в различных жизненных ситуациях». Тематика докладов разнообразна: от специфики обучения детей с умственной отсталостью до анализа воспитательных нарративов и их влияния на формирование личности. Мероприятие показало, что молодые исследователи выбирают в качестве объектов исследования самые разные проблемы современного общества и пытаются найти способы их преодоления.

Программный оргкомитет: А.С. Обухов, к. психол. н., профессор – председатель; члены оргкомитета: З.И. Айгумова, к. психол. н., профессор кафедры психологии образования МПГУ; Д.Б. Богоявленская, д. психол. н., профессор кафедры психологической антропологии МПГУ, гл. н. с. Психологического института РАО, почетный член РАО; И.В. Вачков, д. психол. н., профессор кафедры психологической антропологии МПГУ, профессор РАНХиГС; К.Б. Зуев, начальник отдела по связям с общественностью Института психологии РАН; И.Д. Демакова, д. п. н., профессор, и. о. зав. кафедрой психологической антропологии МПГУ; И.А. Качанова, к. п. н., доцент кафедры психологической антропологии МПГУ; В.Л. Кляус, д. филол. н., профессор кафедры психологической антропологии МПГУ, зав. отделом фольклора Института мировой литературы РАН; Н.Б. Ковалева, к. психол. н., доцент кафедры психологической антропологии МПГУ; И.В. Лопаткова, д. психол. н., профессор кафедры психологической антропологии МПГУ; А.С. Огнев, д. психол. н., профессор, почетный работник высшего профессионального образования РФ, главный научный сотрудник Института управления образованием РАО; Л.А. Парамонова, д. п. н., профессор кафедры психологической антропологии МПГУ; А.Н. Поддьяков, д. психол. н., профессор НИУ ВШЭ; Г.В. Семья, д. психол. н., профессор кафедры психологической антропологии МПГУ; Н.В. Ткаченко, к. психол. н., доцент кафедры психологиче-

ской антропологии МПГУ; Е.В. Трифонова, к. психол. н., доцент кафедры психологической антропологии МПГУ; С.В. Феоктистова, д. психол. н., профессор кафедры практической психологии РосНОУ; О.Е. Хухлаев, к. психол. н., зав. кафедрой этнопсихологии и психологических основ поликультурного образования МГППУ; М.Н. Швецова, к. психол. н., профессор кафедры психологии образования МПГУ; Л.Б. Шнейдер, д. психол. н., профессор кафедры психологической антропологии МПГУ, зав. кафедрой педагогической психологии МПСУ.

Организационный комитет: председатель – к. психол. н., доц. Л.И. Адамян; ответственный секретарь – ассистент О.Я. Гаврилова; члены оргкомитета – к. филол. н., доц. И.С. Конрад; к. филол. н., доц. Е.И. Адамян; к. п. н., доц. А.В. Шипова; ассистент Е.В. Жукова.

В качестве экспертов и руководителей секций выступили сотрудники кафедры психологической антропологии и представители московских образовательных учреждений. Ведущие секций: И.А. Качанова, к. п. н., доцент кафедры психологической антропологии Института детства МПГУ; Е.Б. Колосова, ст. преподаватель кафедры психологической антропологии Института детства МПГУ; С.В. Мурафа, к. психол. н., доцент кафедры психологической антропологии Института детства МПГУ; Е.В. Трифонова, к. психол. н., доцент кафедры психологической антропологии Института детства МПГУ; Л.Б. Шнейдер, д. психол. н., профессор кафедры психологической антропологии Института детства МПГУ, зав. кафедрой педагогической психологии МПСУ; Л.И. Адамян, к. психол. н., доцент кафедры психологической антропологии Института детства МПГУ; В. Кэрролл, к. психол. н., ст. преподаватель Университета Линкольна (Великобритания); И.Д. Демакова, д. п. н., профессор, зав. кафедрой психологической антропологии Института детства МПГУ; Н.Б. Ковалева, к. психол. н., доцент кафедры психологической антропологии Института детства МПГУ; А.С. Обухов, к. психол. н., профессор кафедры психологической антропологии Института детства МПГУ.

Эксперты: Е.И. Адамян, к. филол. н., доцент кафедры психологической антропологии Института детства МПГУ; Д.Б. Богоявленская, почетный академик РАО, д. психол. н., профессор кафедры психологической антропологии Института детства МПГУ, председатель Московского психологического общества, гл. н. с. Психологического института РАО; Н.Е. Васюкова, к. п. н., доцент кафедры психологической антропологии Института детства МПГУ; Г.М. Выгонская, ст. преподаватель кафедры

исследовательской и творческой деятельности в начальной школе Института детства МПГУ; О.Я. Гаврилова, ст. преподаватель кафедры психологической антропологии Института детства МПГУ; Н.Ю. Грачева, к. п. н., доцент, зам. зав. кафедрой индивидуализации и тьюторства МПГУ; С.И. Зубарева, ст. преподаватель кафедры психологической антропологии Института детства МПГУ; К.Б. Зуев, начальник отдела по связям с общественностью Института психологии РАН; Н.Л. Кондратьева, к. п. н., доцент кафедры психологической антропологии Института детства МПГУ; И.С. Конрад, к. филол. н., доцент кафедры психологической антропологии Института детства МПГУ; Е.Р. Кузьмина, доцент кафедры психологической антропологии Института детства МПГУ; О.В. Нехорошкина, ст. преподаватель кафедры психологической антропологии Института детства МПГУ; А.С. Огнев, доктор психологических наук, профессор, главный научный сотрудник Института управления образованием РАО, декан факультета психологии и педагогики Российского нового университета; Ж.А. Першина, к. п. н., доцент кафедры исследовательской и творческой деятельности в начальной школе Института детства МПГУ; Е.М. Петрова, руководитель-организатор проектной деятельности, учитель гимназии № 1306; А.А. Теров, к. п. н., доцент кафедры индивидуализации и тьюторства МПГУ; Ю.Е. Тимохина, к. п. н., доцент кафедры педагогики и психологии профессионального образования МПГУ; Н.В. Ткаченко, к. психол. н., доцент кафедры психологической антропологии Института детства МПГУ; Е.П. Федорова, к. психол. н., доцент кафедры психологической антропологии Института детства МПГУ.

Открыли конференцию директор Института детства, к. п. н. Т.А. Соловьева; и.о. заведующего кафедрой психологической антропологии Института детства, д. п. н., профессор И.Д. Демакова; председатель Московского регионального отделения РПО, почетный член РАО, д. психол. н., профессор Д.Б. Богоявленская; декан факультета психологии и педагогики РНУ, д. психол. н., профессор А.С. Огнев. Вел конференцию, а также выступил с пленарным докладом к. психол. н., профессор А.С. Обухов. В докладе «Визуальная антропология как активно развивающееся направление исследований детства и взросления» были отражены история и последние тенденции развития использования визуальных методов исследования человека с учетом социального и культурного контекстов.

На конференции допускалось только очное участие, что подразумевало обязательное обсуждение результатов исследования до их публикации. Работа конференции проходила в режиме заседаний проблемных секций. Эксперты секций – доценты и профессора МПГУ, столичных вузов, институтов РАН и РАО.

Данный сборник издается по итогам конференции: в него вошли доклады, рекомендованные экспертными коллегиями секций к публикации.

*Председатель оргкомитета конференции,
к. психол. н., профессор
А.С. Обухов*

ЧЕЛОВЕК В КОНТЕКСТЕ КУЛЬТУРЫ: ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ АНТРОПОЛОГИЯ

Метелькова И.А.,
Российский государственный
педагогический университет им. А.И. Герцена,
2 курс магистратуры

Система традиционного воспитания корякских детей

Аннотация: в данной статье проанализированы особенности традиционного воспитания детей у коряков. Нами была предпринята попытка воссоздать систему традиционного воспитания детей дошкольного возраста у коряков. При осуществлении данной работы мы опирались на программу исследования И.С. Кона. Рассмотрев особенности создания семьи, рождения ребенка и воспитания детей, их положения в семье, мы можем заключить, что принципы выделения этапов жизненного цикла и возрастных степеней у коряков были обусловлены особенностями хозяйственной деятельности данного народа.

Ключевые слова: воспитание детей, коряки, традиционный уклад, семья, традиции, обычаи, инициация, этносоциализация.

У коряков, ввиду различных внешних факторов, произошло разделение на несколько этнических групп, каждая из которых имеет свои отличительные языковые, культурные и хозяйственно-экономические особенности. А.И. Крушанов сообщает: «По языковым данным и хозяйственным особенностям коряков принято делить на итканцев, паренцев, каменцев, апукинцев, олюторцев, карагинцев, паланцев и чавчувенов» [5, с. 15].

Несмотря на объективно существующие различия, все перечисленные группы коряков в своем социально-общественном развитии сохраняют общие черты. Основу социально-общественной жизни коряков в прошлом составляла патриархально-семейная община, которая также представляла собой производственно-хозяйственную единицу. Подобная форма социальной организации постепенно разрушалась, уступая место новой форме общественной организации – селению, которое объединяло уже несколько патриархально-семейных общин, связанных узами крови и свойства. Следующей ступенью стали объединения в несколько селений. И.С. Вдовин, описывая характер социально-общественной органи-

зации коряков, указывает, что данный процесс перехода от одной формы к другой претерпел существенные изменения в XVII–XVIII вв. [1, с. 204].

Исследователь связывал культурный распад патриархально-семейной общины в XVII – нач. XVIII вв. с русификацией коряков, в частности, с их христианизацией, распад экономический – с ростом экономической независимости отдельных семей, распад политический – с подчинением самодержавию (в связи с чем отпала необходимость в военной организации) [1, с. 205].

С указанного периода основной единицей в социально-общественном устройстве коряков становится отдельная *семья*.

Проанализируем особенности традиционного воспитания детей в корякских семьях. Данный анализ был произведен на основе программы исследования И.С. Кона, которая доказала свою дееспособность при составлении сборника «Традиционное воспитание детей у народов Сибири» [7], вышедшего в 1988 г., редактором которого выступил сам ученый.

Рождение ребенка. Новорожденный всегда был желанным в корякской семье, отмечают В.В. Горбачева [2], В.И. Иохельсон [4], Ю.В. Чесноков [8].

С рождением и жизнью появившегося на свет ребенка у коряков было связано два предания. Согласно первому, у каждого ребенка есть душа *уйычыт*, которую во чрево матери спускает Верховное существо через посредников – свою дочь и Луну. Дочь Верховного существа, по преданию, передавала «уйычыт» Луне, которая в представлении коряков была «девушкой живой и подвижной, определяющей наличие или отсутствие у корякских девушек и женщин менструации, то есть способности к деторождению» [2, с. 57]. Согласно второму преданию, к пальчику или шее уйычыт человека был прикреплен ремешок или сухожильная веревка, которая с другой стороны крепилась «к перекрещивающимся шестам или к поперечной перекладине жилища Существа, дающего жизнь» [2, с. 57]. Длительность земной жизни человека определялась длиной такого ремешка.

Здесь стоит также отметить, что у коряков существовало представление, связанное с переселением душ. Они считали, что их родственники возвращаются в мир, вселяясь в тела новорожденных детей. Возвращались они в несколько измененном виде: «...болезни, физические недостатки умершего родственника отсутствовали у новорожденного» [2, с. 57]. Такое перерождение, по представлениям коряков, происходило не более пяти раз. Представления о перерождении душ умерших тесно свя-

заны с обрядом выбора имени новорожденному, о котором речь будет идти далее.

Беременность. В период, когда женщина вынашивала ребенка, на нее распространялся целый комплекс всевозможных запретов и рекомендаций. В.В. Горбачева отмечает некоторые из них: «В период беременности женщине не полагалось проявлять большой любви к собакам и другим животным, так как верили, что родится волосатый ребенок. Во время сна она должна была лежать, слегка поджав ноги, иначе ребенок будет «вытянутым». Чтобы ребенок не родился сопливым, беременным женщинам запрещалось разделявать голову оленя. Запрещалось во время еды доставать костный мозг из нераздробленных костей позвоночного ствола оленя – ребенок родится развратным» [2, с. 57]. Данный автор описывает еще одно интересное ограничение, связанное с беременностью у женщин: по представлениям коряков, медведь обладает особым чутьем – он чувствует запах женщины, вынашивающей ребенка. Поэтому, в случае, если беременная отправлялась в тундру с целью, например, собрать ягод, то по ее следам отправлялась одна из женщин стойбища и «затаптывала» их. Подобные рекомендации распространялись и на будущего отца в случае его отправления в тундру, например, для выпаса оленей: ему необходимо было забросить в ворот своей неподпоясанной кухлянки небольшой камень. В.В. Горбачева сообщает: «Все несчастные случаи, связанные в прошлом с нападением медведя на пастухов, работавших в тундре, коряки-оленоводы северных районов Камчатки объяснили автору данной книги только лишь невыполнением, по неведению или забывчивости, этого обрядового действия будущими отцами» [2, с. 57].

Роды. У коряков существовали определенные бытовые рекомендации для беременных женщин, выполнение которых, по их представлениям, способствовали наиболее благоприятному прохождению родов: чтобы роды происходили легко, женщина, прежде чем отрезать кусок от продуктов, хранящихся в мешке, должна была вынуть из оттуда; она должна была вставать до рассвета и обходить ярангу по ходу солнца и т.д. [2, с. 57].

В.И. Иохельсон отмечает, что респонденты свидетельствовали о достаточно легком процессе родов у корякских женщин [4, с. 196]. Непосредственно роды проходили в закрытом положении – яранге – у коряков-оленоводов или в полуземлянке у береговых коряков. Одна или несколько женщин стойбища помогали роженице. Для облегчения родов жен-

щине развязывали все завязки на одежде и делали менее тугими ремешки на обуви. Коряки считали, что женщине легче рожать на корточках или на коленях, «опираясь на подвешенную жердь или на кроильную доску *элнын*, которую держали в руках» [2, с. 57]. Во время родов женщина не должна была кричать, т.к. ее крики могли бы привлечь злых духов к малышу. У некоторых групп коряков в случае, если роды проходили тяжело, женщинам давали «наговоренную» шаманскую воду для облегчения схваток.

С первыми звуками вновь родившего человека его тут же ставили под защиту семейных охранителей и амулетов. Пуповину отрезали специальным ножом *кымэнычвыв'ывала* (дословно – «родильный каменный нож») и перевязывали сухожильной ниткой с волосом матери. В случае, если при отрезании пуповины использовался обычный железный нож, то им запрещалось пользоваться в быту до тех пор, пока ребенок не начнет самостоятельно ходить. Ю.В. Чеснокова пишет, что отрезание пуповины коряки осуществляли специальным камнем, «взятым из скребка для выделки шкур» [8, с. 141], который использовался с этой целью и при последующих родах. Кусочек отрезанной пуповины «одевали» в специально сшитый мешочек *кимитг'ын*, который «зарывали в землю или под очаг, подвешивали на шесте подальше от жилища, клали в тундре под кочку или уносили в труднодоступное место» [2, с. 57]. *Килкил* – отпавший пупок – «одевали» в женскую сумочку, расшитую кусочками выделанной шкуры и бисером, после чего привязывали на ниточку к магическому камню *аняпэль* («маленькая бабушка»). Пупок никогда не выбрасывали: бережно хранили или, как сообщает Ю.В. Чесноков, «присоединяли к связке семейных охранителей – *кала'кпила'ку* (корякск.)» [8, с. 141]. Данный автор указывает, что к «мешку с последом мальчика привязывали деревянные модели лука, стрелы, ножа, копья или аркана, девочки – наперсток, игольник, деревянную модель женского ножа и т.д.» [8, с. 141].

Обтерев малыша мхом (*мэгов'*), «смоченным в моче матери» [8, с. 141], новорожденного заворачивали в заячью шкуру, которая, по представлениям коряков, имела особую силу и способствовала охране и защите малыша от злых духов. После этого давали ребенка матери, чтобы она уложила его рядом с собой.

Для отца также существовали обрядовые действия, которые ему необходимо было выполнить в связи с рождением дочери или сына. На

следующий день после родов происходило ритуальное забивание собаки или оленя (*важенки* – у оленных коряков) как дань уважения Верховному божеству. Кровь жертвенного животного отец ребенка разбрызгивал по четырем сторонам света и, обращаясь к небу, говорил слова благодарности Верховному существу. Если ребенок рождался зимой, отец мог устроить гонки на оленях и наградить победителей ценными призами. Также отец в день рождения малыша, вне зависимости от того, кто родился (мальчик или девочка), клеймил несколько оленей, которые с этого момента вместе со своим приплодом считались собственностью ребенка. В.И. Иохельсон пишет: «При благоприятных условиях, прежде чем ребенок достигает брачного возраста, из ежегодного приплода этих важенок может образоваться целое стадо» [4, с. 191]. Это действие отца – дар своему ребенку и первое имущество наследника.

И оседлые береговые коряки, и коряки-оленеводы устраивали по случаю рождения ребенка праздник *Ананавиксатин*, который переводится как «праздник женщины» [2, с. 57]. У береговых коряков в празднике участвовали только женщины, оленные коряки приглашали на праздник и женщин, и мужчин. Ю.В. Чесноков пишет: «Женское население собиралось в пологе, а мужчины – вне полога яранги» [8, с. 141]. В рамках праздника готовили специальное блюдо *ta'knonoikau*, которое переводится как «приносящая счастье» [2, с. 57]. Это каша из заваренной муки, в которую коряки добавляли кровь, мясо и жир. Береговые коряки добавляли в кашу кровь, мясо и жир морских животных, коряки-оленеводы – кровь оленей. По представлениям коряков, женщина, родившая ребенка, употребляя эту кашу, обеспечивает ему благополучную жизнь.

В первую неделю после родов коряки проводили обряд помазания новорожденного кровью жертвенного оленя. У исследователя Ю.В. Чеснокова мы встречаем следующее описание данного обряда: «Мать с ребенком объезжала на детской нарте, запряженной одним оленем, вокруг яранги. Около жертвенного места, расположенного сзади яранги, оленя выпрягали и закалывали копьем. Старшая женщина, хозяйка яранги, наносила знаки помазания на лоб, щеки, подбородок ребенка. Кровью смазывали подмышки, промежность, суставы рук и носки детского комбинезона. Она же наносила знаки помазания на лицо матери и присутствующих членов семьи. Кровью жертвенного оленя смазывали также покрышку и полозья детских нарт, основные шесты яранги, переднюю и заднюю стороны полога и семейных охранителей» [8, с. 141]. Со

ссылкой на В.Г. Богораза данный автор также пишет, что описанный обряд символизировал приобщение новорожденного к семейному культу предков. С этого момента ребенок находился под их защитой.

Женщина, родившая дитя, в течение следующего месяца считалась «нечистой». Весь этот месяц ей необходимо было соблюдать пищевые запреты: «... береговая корячка не имела права есть сырое мясо морских животных и сырую рыбу; осенью ей запрещалось употреблять в пищу даже вареное мясо кита, но зимой она могла его есть. Питалась она в основном вареной пищей и мясом морских животных, пойманных в реке, а не в море. У оленеводов женщине разрешалось есть вареное мясо оленя, но сырое мясо, глаза и другие части, употребляемые в пищу в сыром виде, есть запрещалось» [2, с. 57]. В.И. Иохельсон связывает эти запреты с тем, что употребление в пищу различных животных является своего рода контактом «нечистой» женщины с основным источником существования коряков [4, с. 189]. Этим он объясняет пищевые запреты у женщин в первый месяц после родов. В рацион недавно родившей женщины обязательно входила похлебка *ыпана*, которую готовили из оленьей крови с добавлением внутреннего оленьего жира и растений. Считалось, что такая похлебка увеличивает количества молока у кормящей матери. Стоит также отметить, что все продукты, которые употреблялись недавно родившей женщиной, обязательно проносили над огнем, чтобы очистить их от злых духов. Об этом сообщает в своей работе В.В. Горбачева [2, с. 57].

Имя ребенка. Период, в конце которого ребенку давали имя, у коряков был разный. В.В. Горбачева пишет: «У оленеводов северо-западной части Камчатки – на другой день, на северо-восточной части полуострова, в том числе у алюторцев, – через 3 дня. Но были случаи, когда имя давали и через 2 месяца» [2, с. 57].

Существовал специальный обряд, посредством которого ребенку давали имя. Как уже отмечалось ранее, обряд определения имени новорожденного был тесно связан с представлениями коряков о перерождении человека. Возвращение родственника с того света напрямую было связано с выбором имени малыша. Об особенностях проведения данного обряда сообщает В.В. Горбачева: магический камень *анияэль* (дословно – «маленькая бабушка») крепился к связанным вместе оленьим погонялкам или тонкой палочке, с одной стороны которой был привязан ремешок или сухожилие [2, с. 57]. Участниками обряда были мать и отец ребенка, а иногда и две пожилые женщины (обязательно родственницы). Отец ре-

бенка должен был обратиться к камню с определенными словами, после чего следовало перечисление имен умерших родственников. Если при перечислении одного из имен камень начинался двигаться на ремешке, считалось, что душа именно этого родственника переродилась в теле новорожденного и что имя его с этого момента определено. А.И. Крушанов сообщает: «После гадания *аняпэль* гладили, «кормили», смазывая жиром оленя, в знак благодарности привязывали к ремешкам бусы или нитки бисера» [5, с. 130]. Существовали и другие способы определения имени ребенка. К ним В.В. Горбачева относит: гадание по черепу медведя, определение на основе сновидений матери ребенка, на основе шаманского обряда, на основе наблюдения за ребенком и т.д. Ю.В. Чесноков к этому списку добавляет особые приметы на теле ребенка [8, с. 142].

Несколько иначе И.С. Вдовин описывает обряд наречения новорожденного у коряков Охотского побережья. Как уже отмечалось выше, у данной группы коряков шаман играл большую роль в их ритуальной и обрядовой жизни. Для того чтобы понять, как происходил данный обряд, приведем его полное описание, данное И.С. Вдовиным: «Через три дня после родов к роженице приходил шаман с бубном и приступал к камланию, тем временем готовили толкушу и другие кушанья. Когда они были готовы, шаман брал на ложку каждого кушанья и бросал сначала в огонь, в сторону *йакан(а)* и в другие места юрты, а лестницу *гигиги* обмазывал рыбьим жиром снизу доверху; затем частицу от всех кушаний несли к амбарам (балаганам) и собачьим землянкам. Шаман с бубном, сопровождаемый остальными, шел впереди; оттуда он возвращался в юрту и опять бросал с ложкой в огонь понемногу от всех кушаний, а все остальные в это время плясали вокруг костра. После этого шаман со своим бубном садился снова возле роженицы, некоторое время камлал, а потом давал младенцу имя» [1, с. 207]. Имя, как правило, шаман придумывал ребенку сам, выбирая среди географических названий близлежащей местности. «За этот труд шаману давали подарок, и называется этот подарок или плата *инумчувэл*. Дав ребенку имя, шаман камлал еще некоторое время, после чего все садились за еду. После еды шаман камлал в последний раз, и на этом церемония заканчивалась» [1, с. 207].

Питание ребенка. Ю.В. Чесноков указывает, что корякские женщины кормили грудью детей до 3–4 лет [8, с. 143]. В.И. Горбачева пишет, что до 3–5 лет малыша кормила мать грудным молоком, а в качестве соски «давали надетые на палочку сырые кусочки мяса, жилку или варе-

ный язык оленя» [2, с. 57]. В.И. Иохельсон указывает, что «мать кормит ребенка до двух или до трех лет, если только новая беременность ей не помешает» [4, с. 186]. Исследователь в своей работе так же указывает: «Мне говорили, что если мать умирает во время родов или вскоре после них, то ребенка убивают и сжигают вместе с матерью, так как искусственное вскармливание невозможно при корякских условиях жизни» [4, с. 186]. Ю.В. Чесноков, чьи изыскания в области изучения коряков производились позже, напротив, пишет в своих работах, что у коряков в случае смерти роженицы существовали кормилицы, которых могли пригласить даже из соседних стойбищ. «Однако если не удавалось найти кормилицу, ребенка удушали, после чего оставляли вместе с матерью в тундре или кремировали на погребальном костре. Мертворожденных детей хоронили в земле» [8, с. 142].

А.И. Крушанов указывает, что «детей приучали к умеренности в еде с малых лет» [5, с. 122]. Очевидно, это связано с характером хозяйственной деятельности, предполагающей испытание лишений в еде (например, в период летнего выпаса стада в отдаленных от стойбищ тундрах или во время длительных перекочевок).

Одежда ребенка. По мнению В.В. Горбачевой, шить одежду для младенца заранее у коряков запрещалось [2, с. 57]. В свою очередь Ю.В. Чесноков пишет, что одежда для новорожденного шилась его матерью заранее «в период беременности в пологе, в отсутствие посторонних» [8, с. 141]. С момента рождения и до 4–5 лет ребенок носил специально сшитый комбинезон.

В зависимости от возрастного периода, комбинезон имел некоторые отличительные особенности. С самого рождения до отпадания пуповины ребенку надевали комбинезон без прорезей для рук и ног. Такой комбинезон назывался *кальныкэй* (корякск.) [8, с. 141]. При этом на грудную часть комбинезона, в месте соприкосновения его с кожей, подкладывали шкурку зайца. Такая шкурка не только сохраняла тепло и придавала мягкости, но и, по представлениям коряков, защищала душу ребенка от злых духов. По сообщениям В.И. Иохельсона, таких комбинезонов у ребенка первый год его жизни было два: «... один для дня из мягкий телячьих шкур, другой для ночи из тонких шкурок новорожденных телят или из выделанной ровдуги» [4, с. 124]. Данные материалы применялись, чтобы ребенку не было жарко спать в пологе с матерью под меховым одеялом.

С момента отпадания пуповины ребенку надевали другой комбинезон с прорезью между штанин. Такой комбинезон назывался *kei-lei* или *malni-kei* («раздвоенный kei») [4, с. 124]. Эта прорезь закрывалась специальным клапаном, который изготавливали из шкуры оленя со срезанным ворсом. Клапан носил название *мака*, а ребенка, носившего такой комбинезон, называли *макальын* (дословно – «носящий маку») [2, с. 57]. В.И. Иохельсон пишет: «На внутреннюю сторону этого клапана кладут сухой мох и толченное гнилое дерево. Пропускают его вперед между ног, и два ремешка, пришитых к его концам, обвязывают вокруг у пояса. Испражнения ребенка впитываются мхом и гнилушками и остаются там, пока мать не развяжет клапана. Грязный мох выбрасывается, тело ребенка вытирается чистым мхом, и клапан завязывается опять» [4, с. 124–125]. У данного комбинезона имелся капюшон: «Для капюшона использовали шкуру, снятую с головы телят. Уши животного оставляли неотделенными. Глазные отверстия зашивали кусочками меха контрастного цвета» [8, с. 143]. Когда дети начинали ходить, в таком комбинезоне делали прорезы для рук и ног, с этого момента им также надевали торбаза и чулки. Взрослея, мальчики и девочки наследовали одежду от старших детей семьи, или им шили новую одежду, которая уже походила по крою на одежду взрослых членов семьи. Ю.В. Чесноков пишет, что комбинезон дети переставали носить в возрасте 4–5 лет, а также сообщает, что «вместе с одеждой дети получали и первые игрушки, модели наиболее характерных орудий труда мужчин и женщин» [8, с. 143].

К неспециализированным формам социализации ребенка у коряков можно отнести способы приобщения детей к ритуальной деятельности взрослых членов общины, игры и игрушки, танцы, фольклор и т.д.

Одной из важнейших приобщения считалось участие детей в обрядах и праздниках, которые между собой были связаны теснейшим образом.

Обряды и праздники. Одним из важнейших способов социализации служит *обряд инициации ребенка*, знаменующий собой символический возрастной переход.

Один из таких обрядов, записанный у коряков северо-западного побережья Охотского моря, приводит ученый С.Н. Стебницкий [6, с. 286]. Сообщаемый исследователем *обряд инициации молодого охотника* тесно связан с *праздником встречи и проводов медведя* в случае удачной охоты на зверя, являющимся общим для всех групп коряков. В монографии В.В. Горбачевой данный обряд описывается следующим обра-

зом: «Активное участие в обрядах принимала мать или жена молодого охотника. Рано утром, на следующий день после охоты, они укладывали на спальное место юноши шкуру с неотделенной головой. Глаза, уши и ноздри ее украшали ветками кедрового стланика и обматывали голову морской травой. Затем перед ней женщины выполняли ритуальную пляску медведя. После этого голову медведя обносили вокруг домашнего очага по ходу солнца, сопровождая все это песнями и плясками. Во время проведения этого обрядового действия также присутствовал момент символической охоты на медведя. Один из участников надевал на себя шкуру с головой и как бы пытался убежать в тундру. Молодой охотник, добывавший зверя, бросал в убегавшего камешки. «Медведь» падал в тот момент, когда в него попадали камни, причем такое количество, какое соответствовало количеству пуль, сразивших бедолагу» [2, с. 15]. Шкура медведя еще долго после обряда являлась спальным местом молодого охотника. Голова медведя в обрядах, связанных с праздником его встречи и провода, также служила молодой семье защитой от злых духов, «а шкура приносила счастье молодой семье» [5, с. 124].

Здесь стоит отметить, что для всех обрядов, связанных с добычей зверя, характерны описанные выше ритуальные песни и пляски с элементами звукоподражания тем животным, которые были пойманы охотниками. Заслуживает внимания еще один праздник, в рамках которого под аккомпанемент бубна происходило танцевальное обрядовое действие – «праздник волчьей палки» и обряд умилоствления волка [5, с. 124].

А.И. Крушанов пишет, что коряки приписывали этому ритуальному танцу особую силу именно за счет коллективного участия всех членов стойбища: «Участие в танце принимали все присутствующие, вплоть до маленьких детей – никто не должен был оставаться зрителем» [5, с. 137].

Еще одну форму обряда *инициации*, связанного уже с праздником *Хололо*, знаменующим собой окончание промыслового сезона для коряков, мы встречаем у *коряков-карагинцев*. Общими элементами данного осеннего праздника, пишет В.В. Горбачева, являются «употребление толкуши (*тылкытыл*) в качестве жертвенной пищи и угощения, кручение вертушек *тэлытэл*, хождение ряженных в масках, исполнение плясок-пантомим, участники которых подражали движениям различных морских животных и птиц и т.д.» [2, с. 23]. Среди всего многообразия обрядов, связанных с праздником *Хололо*, нам интересно обрядовое действие *хэлымгыткун*, устраивавшееся для мальчика, добывшего своего первого

зверя или птицу. Молодым охотником надевалась специальная обрядовая одежда, где одним из главных элементов был сплетенный из травы *ла-утэн* ('«капюшон»): «... если мальчик убил чайку, то в капюшон вплетали ее перья и наверху прикрепляли клюв, если зайца, то вплеталась шерсть и привязывался кончик носа зайца» [1, с. 45]. Далее совершался танец-пантомима с элементами звукоподражания зверю – первой добыче. В завершение данного обряда юный охотник надевал капюшон на голову любого мужчины, который в период весенней охоты делился с мальчиком добычей. О символическом значении этого обряда пишет И.С. Вдовин: «Наконец, обряд с капюшоном – это выражение общественного признания (посвящения молодого охотника), принесшего первую добычу и поделившего ее со своими сородичами. В этом обряде подчеркнута важность охоты, с которой начиналось вступление в полноправную жизнь мальчика, признанием его членом охотничьего коллектива» [1, с. 48].

Касаясь темы праздника *Хололо* в данном контексте, стоит также упомянуть еще об одном проводимом в рамках этого осеннего праздника оседлых коряков обряде, в котором участвовали дети. Таким обрядом является обряд изготовления и кручения вертушки *талив*, которая предназначалась для гадания. И.С. Гурвич следующим образом описывает данный обряд: «Этот снаряд-«вертушку» и «хозяина» вертушки *таликамак* обносили с пением вокруг костра пять-шесть раз и затем ремень зацепляли за столб у входа в землянку, протаскивали через коридор и крутили. «Хозяина» ремня в это время вешали на столб» [3, с. 239]. О символическом значении данного обряда сообщает В.В. Горбачева: «Если при кручении вертушки ремень лопался вне землянки, это означало, что морские звери не добрались до родных мест и, следовательно, удачи в следующем году не будет. Гадания на другой год в таком случае не производились. Если же ремень рвался в землянке, то это указывало на успешный промысел. После удачного гадания «вертушку», «хозяина» и ремень мазали ритуальной толкушей. Ремень от этого снаряда разрезали и раздавали каждому охотнику, как бы передавая ему частичку охотничьей удачи. В гадании с помощью ремня, вырезанного из шкуры морского животного, участвовали две группы. Одна из них находилась в жилище, а другая снаружи. Победа находившихся в жилище символизировала, что сети членов семьи будут полны морским зверем» [2, с. 21–22]. Данный исследователь пишет, что в этом обряде участвовали мальчики, но вертушка была небольшого размера, а вместо ремня использовалась веревка из

травы *лаутэн*. И.С. Вдовин тоже указывает на участие детей в данном обряде: «Маленькие вертушки (15–20 см длиной) вместо ремня с веревками, сплетенными из травы *лаутэн*’, тянули мальчики, подражая во всем старшим» [1, с. 41].

Еще одним обрядом, в рамках праздника *Хололо*, в котором участвовали юноши и молодые мужчины, у карагинских коряков был обряд *кылтыльын*. В.В. Горбачева пишет: «Внешне кылтыльын выглядел как состязание, но он явно имел сакральное значение» [2, с. 24]. Данный обряд заключался в следующем: в дневное время суток недалеко от жилища устанавливался березовый столб высотой около 10 м. Ствол дерева чистился от коры и обливался водой, а на его вершину крепились награда – шкуры морских животных. Победителем считался тот, кто первым доберется до приза; снимая приз и глядя в сторону солнца, он кричал: «Тийкытый» (Солнце!) [5, с. 127].

Об участии детей в праздниках, знаменующих собой окончание морского промыслового сезона, мы встречаем и у алюторских оседлых коряков. В рамках праздника под названием *Калильа-ангыт* (дословно – «нерпичий праздник»; или *Милангыгыткугырн’ын* – «праздник морского зверя»; или *Мимыльангыт* – «лахтажий праздник») [1, с. 54], существовал обряд хождения жителей селения друг другу в гости в масках *уллаун*, сделанных из дерева или сплетенных из травы. В.Г. Богораз в своих работах пишет, что коряки-алюторцы ходили в таких масках группами от десяти и более человек, где среди участников такого обхода были и дети, и, согласно его сведениям, это действие являлось игрой, а не религиозным обрядом [2, с. 22]. Продолжаясь один день и ночь, праздник был наполнен плясками – основным видом развлечения. И.С. Вдовин пишет об участии детей: «Плясали девушки и женщины, к ним присоединялись дети» [1, с. 85].

Среди праздников кочевых коряков, связанных с окончанием промыслового сезона, в обрядовой составляющей которых участвуют дети, мы выделим праздник *Коянайтатык* (буквально – «перегонять оленей») [2, с. 28]. Опуская период подготовки к празднику, сразу перейдем к моменту прибытия стада после промыслового сезона. Встречали вернувшихся хозяин и хозяйка жилища, их дети и ближайшие родственники. Первым обрядом, совершаемым коряками в рамках этого праздника, был обряд «очищения» оленей (находившихся без защиты семейных охранителей), в котором активное участие принимали и дети. Вот как описывает

этот обряд с участием детей В.В. Горбачева: «Мужчины потрясали копьем, стреляли из ружей поверх стада, бросали арканы. Мальчики стреляли из луков, сделанных из веток тальника. Стрелу из этой же ветки заранее вырезал отец ребенка и конец ее обжигал на костре. После выстрела стрелу ломали пополам, а луком потом играли дети. Хозяйка и старшая дочь (или невестка) бросали в сторону стада огонь с дерном, лежащим на костре для выделки шкур» [2, с. 37]. Далее следовали обряды, которые мальчики совершали отдельно с отцами, а девочки – с матерями.

Продолжая описание праздника *Коянайтатык* в порядке обрядовой последовательности, скажем, что вслед за обрядом «очищения» пастухи отправлялись в стадо для ловли оленей. В это время мужчины и мальчики совершали обряд бескровного жертвоприношения – символический забой оленя *кояэнанматгыйнын*. Совершался данный обряд мальчиками в возрасте от 4 до 8 лет. В.В. Горбачева пишет: «Объектами обрядовых действий были «лиственные олени» *выт'кояв'*, ветка тальника и бусина, которые являлись заменителями живых оленей, юкола и два вяленых гольца с головой *лэв'тэтэв'г'эл*. То есть брали то, что имело отношение к земле, морю, и то, что использовалось в пищу» [2, с. 37]. Далее автор пишет: «Жертву «убивали» маленьким деревянным копьем *пойгын*, которое находилось в связке с посохом *очымкын*, маленькой деревянной лодочкой *гытвыг'ыт* и скрученной в кольцо веткой тальника, обозначающей аркан *чав'ат*. Все эти предметы принадлежали *гычгыям*» [2, с. 37]. На символические воплощения оленей, юколы из красной рыбы и гольцов мальчик набрасывал аркан, а то, как это необходимо делать, показывал ребенку отец или брат матери.

После символического забоя оленя наступал черед матерей и девочек «кормить» *ченчиткув'ытв'ыт* жертвенной кашицей на четыре стороны света: «Первую ложку бросали в сторону рассвета – места обитания Хозяина оленей, последнюю – в сторону заката солнца» [2, с. 37]. Затем всю пищу съедали присутствующие. В этот момент, как правило, пастухи возвращались из стада, и совершался ритуальный забой оленя.

Игры и игрушки. Игрушки для детей, изготавливаемые родителями, являлись уменьшенными копиями орудий труда – у мальчиков, предметами быта и рукоделия – у девочек. Ю.В. Чесноков сообщает: «Мальчикам – *кминын* (коряжск.) – изготавливали веревочные арканы, деревянный лучок со стрелой, нож, пращу, девочкам – *навыккалю* (коряжск.) – наперстки, игольники, сухожильные нити и т.д.» [8, с. 143–144].

По наблюдениям Ю.В. Чеснокова, в играх у корякских детей существовала половая дифференциация. Излюбленными играми девочек были игры в камешки. «Камешки различной окраски собирались летом. Из них составляли стадо, устанавливали яранги. Камни также символизировали оленей, жилище, людей, в целом позволяли построить макет стойбища» [8, с. 144–145]. Девочки также играли в куклы: «Куклы – *г'элюч* (корякск.) – делались из шкуры оленя мехом внутрь и чаще всего изображали грудных детей» [8, с. 144–145]. Автор отмечает, что куклы передавались от старшей дочери к младшей и являлись сильными амулетами.

Главной игрушкой у мальчиков был аркан, а также лук и стрелы, наличие которых «обусловлено ролью охоты в хозяйстве предков этих народов, а также необходимостью ранней подготовки в условиях частых межплеменных столкновений» [8, с. 145]. Свой первый арканчик мальчик получал в 5–6 лет. Игры с использованием аркана носили состязательный характер, где победителем мог выйти только самый ловкий и меткий ребенок.

Существовали и игры, в которых принимали участие и мальчики, и девочки. Такой игрой была игра в мяч *каплыпэль* (корякск.), который изготавливали из ровдуги, набитой травой, и утяжеляли водой [8, с. 146]. Мальчики располагались по кругу, а девочки по центру. Задачей девочек было поймать мяч, который мальчики перекидывали друг другу. Другой такой игрой была игра с палочкой *уттыут* (корякск.) [8, с. 146]. Дети садились в ряд, а один из участников по очереди подходил к ребятам и со словами «наелся ли ты?» дотрагивался до них палочкой. После все разбегались, а ведущий ловил их по очереди. В игру *йынлык* (букв. «бросок») дети играли в зимнее время: «Для игры использовалась палочка, один конец которой делался острым, а противоположному придавали форму лопаточки. Палочку вставляли в снег острым концом и, вращая, делали лунку. Затем ее вытаскивали из снега и бросали через правое плечо так, чтобы попасть острием в лунку. После этого дети разбегались. Участник игры, который дольше всех не мог удачно бросить палочку, должен был догонять остальных» [8, с. 146].

И.С. Вдовин в своих работах перечисляет игры, отмеченные им у коряков-алюторцев. Среди игр, в которые играли дети, он выделяет игру «выплетание на пальцах»: «Весьма распространено среди молодежи, детей и женщин было выплетание различных фигур из бесконечной нити на пальцах рук (*йуут*). Выплетались фигурки весьма условного вида: за-

яц, юрта кочевника, фигуры двух людей и др. Игра йуут встречается у всех народностей северо-востока Сибири» [1, с. 88]. Также он описывает самые любимые игры у коряков-алюторцев: «*к'урасиллатык* – «играть в оленей», на которых нападают волки; *гиуткулатык* – «бросать камни пращей» – в пролетающих чаек, куликов и т.п.; *патвасиллатык* – «играть в куклы»; *кымъусиллатык* – «выкладывать из мелких камешков» на песке фигуры, напоминающие на плане жилище коряков; *пин'кусиллатык* – «прыгать с разбега» от определенной черты, кто дальше; *валвысиллатык* – «играть в воронов»; *титкасиллатык* – «играть в прятки»; *касуксиллатык* – «играть в пятнашки», и т.д.» [1, с. 88]. Автор заключает, что данные игры возникли из быта коряков. К сожалению, более подробного описания этих игр с их характерными особенностями и правилами у И.С. Вдовина мы не находим.

Все игры мальчиков были направлены на развитие ловкости, быстроты бега, выносливости и обусловлены характером хозяйственной деятельности коряков, все игры девочек – на подготовку к материнству и ведению хозяйства. В процессе игр воспитывались морально-нравственные качества детей, обеспечивающие положительное взаимодействие в семье и коллективе.

Танцы. А.И. Крушанов выделяет два вида танцев у коряков: обрядовые и игровые. Приведем по одному примеру каждого вида из работы исследователя. А.И. Крушанов следующим образом описывает обрядовый танец, посвященный добыче волка: «Исполнялся танец на улице или в юрте. Первыми начинали его пожилые люди – женщины или мужчины. Хозяин юрты держал в руках бубен, под аккомпанемент которого танцующие двигались вокруг подвешенной за передние лапы шкуры зверя. Участие в танце принимали все присутствующие вплоть до маленьких детей – никто не должен был оставаться зрителем» [5, с. 137]. Среди игровых танцев исследователь описывает один из самых распространенных и любимых среди коряков танец *млавытын*. А.И. Крушанов пишет: «Его танцевали женщины, мужчины и дети. Для этого традиционного танца характерны движения головы, рук, плеч и бедер. Ноги в танцах коряков менее активны: основные движения – это сгибания и разгибания колен, мелкие шаги при полусогнутых коленях, переступание с одной ноги на другую. Танец исполняли сольно, в паре и группой. Аккомпанировал на бубне обычно мужчина» [5, с. 140].

Фольклор. Описание использования фольклорных текстов в традиционном воспитании у коряков, к сожалению, не встречаются у рассматриваемых нами авторов. Но это нисколько не означает, что фольклор не использовался в этих целях. Ю.В. Чесноков пишет по этому поводу: «Фольклор обеспечивал усвоение подрастающим поколением необходимых норм отношений в производящем коллективе, производственной этики. В каждом стойбище имелся умелый рассказчик, способный с особой яркостью передать фольклорные сюжеты» [8, с. 145]. А.И. Крушанов пишет, что «... едва ли не самым распространенным и любимым жанром устного творчества коряков, как и других северных народностей, была сказка, игравшая большую роль в их жизни. Сказка скрашивала тяжелое существование, служила любимым развлечением и отдыхом» [5, с. 147].

Шаманизм. Как отмечает А.И. Крушанов, у коряков существовало два вида шаманизма: семейный и профессиональный. По мнению исследователя, семейный шаманизм существовал еще в период первобытно-общинного строя, тогда как профессиональный начал развиваться в период распада первого. А.И. Крушанов пишет: «Семейный шаманизм связан с домашним очагом. В обязанности шамана входило участие в проведении праздников, обрядов, церемоний жертвоприношений, гадания, борьбы со злыми духами, лечения, заклинания, приготовления амулетов» [5, с. 115].

В рассматриваемых нами работах мы не встретили указаний, свидетельствующих об указании на существование у коряков какого-либо варианта «школы» шаманизма. Отдельные сведения по данному вопросу мы встречаем у И.С. Вдовина в его описании коряков-алюторцев. Он пишет, что шаманский дар у якутских коряков передавался по наследству, и происходила данная передача следующим образом: «Когда умирал шаман, его *йесасгырн'у* – «жизненные силы» (дыхание и пульсирующая кровь) отделялись от тела и находились где-то в тундре до тех пор, пока дети шамана не приходили в зрелый возраст. После этого «жизненные силы» шамана-отца «садились» (*вагаллаткыт*) на кого-нибудь из его детей» [1, с. 97].

К специализированным формам социализации ребенка у коряков можно отнести способы приобщения детей к традиционной трудовой деятельности, связанной с ведением хозяйства.

Трудовое воспитание. В.И. Иохельсон сообщает, что с 10–12 лет и мальчики, и девочки начинают помогать своим родителям во взрослых

делах. Ученый пишет, мальчики участвуют во всех работах отца. Они помогают ему в ловле рыбы, в возке дров для очага, а у оленных коряков – в заботах о стаде, а девочки, начиная с этого же возраста, помогают по хозяйству, по выделке кож и шитью одежды [4, с. 196]. Ю.В. Чесноков пишет, что трудовое воспитание детей в большей степени происходило в летний период, так как в это время практически все взрослое население стойбища отправлялось в тундру на выпас оленей. У оставшихся взрослых (как правило, женщин и стариков) высвобождалось время на воспитание, и они активно приобщали детей к процессу подготовки жилища и припасов к зиме. Исследователь пишет: «Выделывались и кроились шкуры, шилась одежда, полога и покрышки для яранг. Изготавливались и чинились нарты, упряжь, арканы и т.д. Во всех перечисленных работах дети являлись активными помощниками» [8, с. 144]. Девочки, как их мамы, отправлялись в тундру на сбор ягод и корней, а мальчики – на рыбалку, за своим первым самостоятельным уловом.

Ю.В. Чесноков, говоря о начале активного участия детей в трудовой деятельности коллектива, указывает, что для мальчиков это был возраст 9–10 лет. Ученый сообщает подробные сведения об участии мальчиков в хозяйственной деятельности у коряков-оленьеводов. Мальчиков как помощников брали с собой в тундру при летнем, а порой и при зимнем выпасе оленей: «Посещая стадо с пастухами, мальчики имели возможность наблюдать за поведением оленей в разные периоды, учиться принципам выбора сезонных пастбищ и кормов. Учились различать оленей по полу, возрасту и окраске – особенностям, имевшим важное значение в пастушестве» [8, с. 147].

Тот же автор, говоря о начале активного участия детей в трудовой деятельности коллектива, указывает, что для девочек это был возраст 10–12 лет. А весь процесс трудовой подготовки у мальчиков и девочек заканчивался в 14–15 лет. Подростков, достигших 14–15-летнего возраста называли *г'оячек* (корякск.) – юноша, парень, девочек – *лянэ* (корякск.) – девушка [8, с. 148]. Ю.В. Чесноков пишет: «Мальчики-подростки к этому возрасту должны были овладеть основами оленеводства, позволяющими постепенно перейти к самостоятельному выпасу стада, а девочки – превратиться в хороших хозяек и рукодельниц. Именно эти качества являлись определяющими при выборе жениха и невесты» [8, с. 149].

Отношения со старшими. Во взаимоотношениях детей с родителями и ближайшими родственниками действует описанный ранее прин-

цип старшинства. В.И. Иохельсон пишет: «В большинстве случаев дети относятся с почтением к старшим и слушают их совета, даже если они не могут больше вести хозяйство» [4, с. 196]. Но при этом исследователь отмечает: «С возрастом привязанности к родителям ослабевает, и дети становятся более самостоятельны, в особенности сыновья. Девочки больше подчиняются власти старших членов семьи, а юноши иногда затевают споры с отцами» [4, с. 196–197].

С особенным почтением к старшим относились коряки-оленоводы, сообщает И.С. Вдовин, особенно те коряки, «которые при жизни отличались хозяйственным рдением, сумели создать для своих детей ошутимое наследство (стада оленей)» [1, с. 233].

Забота о ребенке. Как уже говорилось ранее, рождение ребенка в корякской семье считалось счастливым событием. В.И. Иохельсон сообщает: «Коряки очень любят детей. Они очень хорошо заботятся о них и ласкают их» [4, с. 196]. Автор также отмечает, что насилие над детьми встречается крайне редко, а принцип старшинства распространяется и на детей: «Я часто удивлялся авторитету старших» [4, с. 196].

Как сообщает Ю.В. Чесноков, отношение к подросткам у коряков было более суровым, чем к маленьким детям. Описывая взаимоотношения отцов и мальчиков у коряков-оленоводов, он пишет: «В подготовку будущих оленеводов входило приобретение ими твердости в преодолении голода, холода, бессонницы. Потребление пищи намеренно ограничивалось, так как лишний вес препятствовал быстроте движения. Молодые пастухи, отправляясь в стадо, в зимнее время часто надевали только верхнюю кухлянку» [8, с. 147].

Выводы. Нами была предпринята попытка воссоздать систему традиционного воспитания детей дошкольного возраста у коряков. При осуществлении данной работы мы опирались на программу исследования И.С. Кона. Рассмотрев особенности создания семьи, рождения ребенка и воспитания детей, их положения в семье, мы можем заключить следующее.

Принципы выделения этапов жизненного цикла и возрастных степеней у детей были обусловлены особенностями хозяйственной деятельности коряков. Мы можем выделить следующие этапы детства у коряков.

1. **Младенчество.** Возрастные границы: с момента рождения до окончания периода вскармливания матерью своего ребенка грудным молоком (3-4 года). Взаимодействие ребенка происходит только с матерью. Особое значение имеют обряды и «покровители»: семейные охранители,

амулеты и т.д. Данный период характеризуется употреблением ребенком определенной пищи: в основном молока матери; ношением одежды определенного покроя – детского комбинезона *кальныкэй* (до отпадания пуповины), комбинезона *kei-lei* или *malni-kei* («раздвоенный kei»), с клапаном мака (до 4–5 лет). Уход за младенцем осуществляет мать, эмоциональный тонус отношения к ребенку в этот период заботливо-теплый.

Обряды инициации. В первые дни после рождения происходят приобщение новорожденного к семейному культу предков и символическое заключение ребенка под покровительство семейных охранителей и амулетов для защиты души (*уйычым*) ребенка от злых духов: закутывание ребенка при рождении в заячью шкуру, присоединение *килкила* (части пуповины ребенка) к связке семейных охранителей – *кала'кпила'ку*, помазание ребенка кровью жертвенного оленя, клеймение отцом ребенка ему в дар важенок из семейного стада, наречение ребенка именем при помощи магического камня *аняпэль* или шамана и т.д. Обряды инициации являются индивидуальными.

2. Детство. Возрастные границы: с момента окончания вскармливания матерью своего ребенка грудным молоком (3–4 года) до начала участия в трудовой жизни семьи (9–12). Взаимодействие ребенка происходит не только с родителями и ближайшими родственниками, но и со сверстниками. Существенное влияние на этносоциализацию ребенка оказывают неспециализированные формы приобщения ребенка к культуре своего народа: игры и игрушки, танцы, фольклор, обряды и праздники и проч. На основе рассмотрения участия детей в обрядах, праздниках и играх, нами не было отмечено влияние гендерного фактора на отношения между детьми. Влияние гендерного фактора в данный период проявляется в разделении ролей в трудовой деятельности мальчиков и девочек, выступающих помощниками взрослых. Данный период характеризуется употреблением ребенком той же пищи, что и у взрослых, и ношением одежды, близкой по покрою к взрослой одежде. Эмоциональный тонус отношения к ребенку в этот период мягкий и не сильно требовательный. Ребенок же, со своей стороны, относится к старшим с уважением и во всем их слушается (принцип старшинства и авторитета мужчины).

Обряды, в которых участвовали дети: участие в ритуальных плясках на «празднике волчьей палки», участие в обряде изготовления и кручения вертушки *талив* в рамках праздника *Хололо*, участие в обряде-состязании *кылтыльын* в рамках праздника *Хололо*, участие в обряде

хождения в масках *уллаун* в рамках праздников *Калильа-ангыт* (дословно – «нерпичий праздник»; или *Милангыгыткугырн'ын* – «праздник морского зверя»; или *Мимылъангыт* – «лахтачий праздник»), в обряде «очищения» оленей, символического забоя оленя *кояэнанматгыйнын*, «кормления» *ченчиткув'ытв'ыт* в рамках праздника *Коянайтатык* (буквально – «перегонять оленей») и т.д.

Описанные выше ритуальные обряды, в которых участвовали дети, являлись, по всей видимости, своего рода обрядами перехода. Данный переход был в большей степени групповым – при участии родителей, родственников и сверстников.

3. Подростковый период. Возрастные границы: с момента начала участия ребенка в трудовой жизни семьи (9–12 лет) до его социальной (половой) зрелости, которая инициируется вступлением в брак (14–15 лет). Взаимодействие ребенка осуществляется со всеми членами семьи и не только. Определяющее влияние на этносоциализацию ребенка оказывают специализированные формы приобщения ребенка к хозяйственной деятельности посредством обучения оленеводству, охоте, рыболовству, рукоделию, приготовлению пищи и т.д. Меняется отношение родителей и родственников: ребенок становится полноправным членом коллектива. Этот период характеризуется самостоятельностью относительно участия ребенка в хозяйственной деятельности, при этом проявляется разделение труда по половому признаку. Данный период характеризуется употреблением ребенком той же пищи, что и у взрослых, и ношением одежды взрослого покроя. Эмоциональный тонус отношения к ребенку в этот период требовательный и жесткий, даже холодно-суровый. Ребенок же, со своей стороны, относится к старшим с уважением и во всем их слушается (принцип старшинства и авторитета мужчины), но уже может изредка вступить в спор.

Обряды инициации: обряд инициации молодого охотника в рамках праздника встречи и провода медведя, обрядовое действие *хэглымгыткун* в рамках праздника *Хололо*, устраивавшегося для мальчика, добывшего своего первого зверя или птицу и т.д. Обряды инициации являются в большей степени индивидуальными.

4. Вступление в брак и образование собственной семьи (15–20 лет), являющееся критерием физической и социальной зрелости (совершеннолетие). Нормативных критериев физической зрелости в изученной литературе мы не встретили. Об этом мы можем судить лишь на основа-

нии критериев социальной зрелости, которая была связана со вступлением человека в брак. Как правило, это происходило в период с 15 до 20 лет, который был общим и для мальчиков, и для девочек. Но бывали исключения, связанные с обычаем левирата. Именно брак как форма инициации у коряков являлся вступлением во взрослую, уже семейную жизнь. И, соответственно, все обряды, связанные с браком, являются обрядами перехода.

Литература

1. *Вдовин И.С.* Очерки этнической истории коряков. Л.: Наука, 1973.
2. *Горбачева В.В.* Обряды и праздники коряков. СПб.: Наука, 2004.
3. *Гурвич И.С.* Корякские промысловые праздники // Очерки по истории, хозяйству и быту народов Севера. Сибирский этнографический сборник. М.: Изд. АН СССР, 1962.
4. *Иохельсон В.И.* Коряки. Материальная культура и социальная организация. СПб.: Наука, 1997.
5. История и культура коряков. Историко-этнографические очерки / Под ред. А.И. Крушанова. СПб.: Наука, 1993.
6. *Стебницкий С.Н.* Основные фонетические различия диалектов нымыланского (корякского) языка // Памяти В.Г. Богораза (1865–1936): Сборник статей / Отв. ред. акад. И.И. Мещанинов. М.; Л., 1937.
7. Традиционное воспитание детей у народов Сибири: Сборник статей / Под ред. И.С. Кона. Л.: Наука, 1988.
8. *Чесноков Ю.В.* Некоторые аспекты традиционного воспитания детей в культуре оленных чукчей и коряков // Традиционное воспитание детей у народов Сибири / Под ред. И.С. Кона. Л.: Наука, 1988.

Немцова А.С.,
ученица 10 класса
Научный руководитель: **А.В. Штейн,**
учитель зарубежной литературы и мифологии
(ГБОУ «Лицей № 1553 им. В.И. Вернадского»)
Научный консультант: **А.С. Обухов,**
к. психол. н., профессор (МПГУ)

Структура обряда моления на святом озере в улусе Мыла Закаменского района Республики Бурятия

Аннотация: в статье описывается родовое и этническое самосознание армакских (закаменских) хамниган, проживающих в улусе Мыла. Исследуются следы древних верований: шаманизма и буддизма, описывается и изучается структура и семиотика обрядов.

Ключевые слова: шаманизм, буддизм, онгоны, закаменские хамниганы, ламаизация, буряты, эвенки, обряд, религиозное сознание.

Летом 2015 г. группа «Социокультурная психология и антропология» (рук. А.С. Обухов) лицея № 1553 им. В.И. Вернадского вела работу в улусе Мыла Закаменского района Республики Бурятия. Исследователь Д.Г. Дамдинов [7] упоминает улус Мыла как одно из сел, где проживают армакские (закаменские) *хамниганы*. Из 700 человек, проживающих в настоящее время в улусе, 380 причисляют себя к эвенкам (*хамниганам*). Одна из основных задач экспедиции заключалась в рассмотрении и исследовании родового и этнического самосознания жителей улуса. Необходимо отметить, что в ходе проведенной работы нашей группе не раз встречались респонденты, которые не просто относили себя к *хамниганам*, но даже могли точно указать, из какого они рода, и предоставить нам свое родовое дерево [3]. Закаменские хамниганы делятся на три рода: *заектаев*, *сэнтиген* и *тэрте*. Чаще всего жители села определяли себя как *хамниганы* из рода *сэнтиген*. Особенно важным для жителей улуса оказалось значение слово «бурят», которое для многих, кто идентифицирует себя с *хамниганам*, скорее значило – житель Республики Бурятия.

Религия для жителей улуса является важным элементом их жизни и быта. В Закаменском районе Бурятии сосуществуют два верования: шаманизм и буддизм, вместе они постепенно трансформируются [2; 4; 9; 10; 16]. А.В. и А.А. Жуковы называют эту метаморфозу «ламаизацией» буд-

дизма [8]. В это понятие входит совмещение пантеонов и традиций двух религий. В селе Мыла данное явление хорошо заметно, жители отмечают *Сагалгаан* (начало года по лунному календарю, один из основных буддистских праздников) и одновременно почитают *онгонов* (духов умерших шаманов). Тем не менее, шаманизм по-прежнему считается основным вероисповеданием у жителей улуса, поэтому в своей работе мы уделяем больше внимания именно ему.

Шаманизм является древнейшей формой религиозного сознания [2; 10]. В ходе исследования в качестве рабочего определения «религиозного сознания» использовалось следующее: *«Представление индивидуума или социума о формах существования высших сил, существующих вне материального мира, и связанные с этими представлениями ритуальные практики»*.

В бурятской и эвенкийской культурах, как и во многих традиционных, шаман связывает верхний, средний и нижний миры воедино, являясь проводником между ними. Основой шаманизма являются представление о духах, обитающих во всех мирах и могущих переходить между ними. Входить в прямой контакт с духами могут только шаманы.

Такие понятия, как шаман и духи, трудно поддаются единому строгому толкованию, представления о них могут разниться у разных народов, поэтому в научной литературе встречается много определений данных терминов. В качестве рабочих определений мы использовали следующие [13]: *Шаман – человек, обладающий способностями вступать в прямой контакт с духами во время особого обряда и умеющий воздействовать на материальный и духовный мир. Духи – интеллектуальная субстанция неодушевленных предметов, животных или объектов ландшафта, с которыми шаман вступает в непосредственный контакт во время особого обряда*.

В улусе Мыла нам встретились описания ритуалов, помогающих не только шаманам, но и обычным людям входить в непрямой контакт с духами, хотя человек, в отличие от шамана, не может добиться обратного ответа от духов. Одним из таких ритуалов является камлание. Камланием изначально назывался прямой контакт шамана (*кама*) с духами, посредством которого шаман воздействовал на материальный мир. В настоящее время в повседневной жизни бурят сохраняется традиция «кормления духов» белой пищей, водкой, сладостями или чаем [2]. Сами жители улуса называют этот обряд «брызганием». Также традиционным для бурят и эвенков остается традиция кормления духа огня [1]. Это бытовой ритуал,

выполняющийся порой по несколько раз в день. Для скотоводов кормление духов молоком – ритуал, проводящийся каждое утро. Первый подой обязательно разбрызгивают на печь, чтобы угостить духа. Перед каждым приемом пищи небольшой кусочек еды кладут в печь, чтобы сделать огонь хорошим. Огонь делится на хороший и плохой. Хороший – помогает вести людям хозяйство, готовить пищу, плохой – вызывает пожары и прочие бедствия.

Камлание на *тоонто* и родовых *обо* является одной из традиций современного шаманизма Закамны. *Тоонто* – родовое место, связанное с духами предков. Как указал один из респондентов: «Вот здесь вот жил мой дед. Это наше *тоонто*».

Обо – культовое место поклонения духам [5; 6]. В некоторых случаях *обо* находится рядом с *аршаном* (священным источником). Иногда *тоонто* может иметь функцию *обо*, к примеру, если предок был сильным шаманом.

Родовые праздники устраиваются один-два раза в год на родовых *обо*, сопровождаются камланием, животной жертвой (как правило, на больших *обо* есть отдельное кострище для животной жертвы, обычно в жертву приносят барана), трапезой и обрядом под названием «*далга*». Во время совершения этого обряда люди сидят по кругу, в руках держат продукты (печенье, конфеты, молоко, мясо) и просят духов поделиться с ними всеми благами. Например: «Хитростью лисы, теплом солнечных лучей, прозрачностью от воды и отваги от богатыря». На *обо* особо важно соблюдение всех традиций и предписанных правил. Большинство обрядов, связанных с личными проблемами, проводятся на родовых *обо*. Сила шамана также тесно связана с его родовым *обо*.

У бурят существует представление об *онгонах*, духах-помощниках, иногда предках шаманов. По сообщению респондентов из улуса, шаманы узнают о своем предназначении в виденьях и снах, после чего наступает «шаманская болезнь», которая описывается как болезненное состояние, указывающее на шаманское предназначение болеющего, которое прекращается, когда будущий шаман соглашается начать обучение. Распространено мнение о том, что большой шаман рождается раз в шесть поколений, и каждый раз наставником становится предыдущий шаман – *онгон*.

Буряты разделяют шаманов на черных и белых, их задачи различаются. Белых шаманов намного больше, и их предназначение – помогать людям с их проблемами, задача черных шаманов – общение со злыми духами, «насылание порчи» и т.д. Так, шаман Валерий Бальжитович Цы-

денов (1953 г.р.) рассказывал нам о том, как во время «шаманской болезни» он сделал свой выбор в пользу белого шаманства, отвергнув в видении черную руку.

Шаманизм у бурят тесно связан с объяснением происходящего вокруг действиями духов. Так, природные бедствия зачастую связывают со злостью духов. Например, некоторые респонденты связывали оползень 2014 г. в Тункинском районе с нарушением правил проведения праздника на сельском *обо*.

Летом 2015 г. Бурятия столкнулась с сильной засухой, что стало настоящей катастрофой для этого животноводческого региона. Поэтому старшины села попросили шамана В.Б. Цыденова провести специальное моление на святом озере, находящемся относительно недалеко от села на горе, в кратере потухшего вулкана.

Цель: описание и выявление структуры обряда моления на святом озере.

Задачи:

- 1) ознакомление с материалами экспедиции;
- 2) расшифровка видеозаписи обряда;
- 3) выявление мотивов, входящих в обряд;
- 4) составление схемы взаимодействия мотивов.

Методы:

- 1) включенное наблюдение с видеофиксацией;
- 2) структурный анализ;
- 3) мотивный анализ.

Описание этого обряда интересно тем, что это абсолютно новый, ранее не исследовавшийся материал, работа с которым может оказаться важной для последующих исследований обрядовых традиций в этом районе. Выявление структуры важно для более полного понимания и, отчасти, объяснения некоторых действий шамана и остальных участников обряда. Нам предоставляется возможность выявить роль жестов и их значения в контексте обряда.

В своей книге «Невербальная семиотика: язык тела и естественный язык» Г. Крейдлин [11] затрагивает важную для нашего исследования тему жестовой обрядовой коммуникации. Автор рассматривает жесты и вербальные знаки, пытаясь выстроить их в единую систему, что нам позволяет рассматривать обряд не как совокупность невербальных знаков, а как целостный текст. Таким образом, для выявления структуры обряда был выбран метод мотивного анализа как наиболее универсальный. Со-

гласно определению С.Ю. Неклюдова, *мотив – динамическая симпатическая единица текста, влияющая на развитие сюжета* [12].

В ходе работы стало понятно, что обряд можно и нужно рассматривать как обрядовый комплекс. Весь обряд состоит из пяти частей:

- 1) доритуальная подготовка (бытовая);
- 2) ритуальная подготовка;
- 3) моление (обращение к духам, общение с духами);
- 4) ритуальное завершение;
- 5) послеритуальное завершение (бытовое).

Данное разделение следует из самого описания обряда (см. Приложение). Во время доритуальной подготовки шаман и второй участник обряда (самый старший мужчина из присутствующих) заваривают чай. Мы знаем, что это действие не связано с самим молением, так как эта часть не имеет общих мотивов с третьей частью (молением), кроме *мотивов воды* (*мотив воздуха* отсутствует в частях бытовой подготовки и завершения), который имеет в этих частях разную функцию, то есть они образуют связи с разными мотивами. Бытовая подготовка и бытовое завершение обряда объединены общими мотивами: огонь, круг, деньги, чай. Стоит сказать, в первой и в последней частях обрядового комплекса шаманом совершается обряд камлания, о котором говорится во введении. Обряд камлания, как и обряд принятия шаманом денег, имеет сам по себе широкую сферу распространения в бурятской культуре: можно сказать, что первая и последняя часть обряда могут существовать в отдельности от остальных частей, например, в контексте какого-нибудь другого обряда.

Во время ритуальной подготовки и ритуального завершения обряда шаман проводит очищение. Очищение является обязательным элементом доритуальной подготовки и послеритуальных действий, ведь все, что является частью контакта с духами, должно быть очищено от предыдущих контактов. В нашем обряде шаман использует для очищения дым от зажжённой можжевельной палочки, а также звук хлопков или ударов посуды. Очищение дымом можно связать с влиянием буддистской традиции, так как благовонные палочки часто используются в дацанах. В.Б. Цыденов окуривает корень дерева, на котором находятся деньги, принесенные остальными участниками обряда, рамки (две согнутые под прямым углом палочки, которые В.Б. Цыденов изготовил самостоятельно, использующиеся для проверки установления контакта с духами не только в шаманизме, но и в современных эзотерических практиках), специальные ритуальные медные котелок и половник. Медь как материал очень почитается

у бурят: считается, что ритуальные принадлежности должны быть медными и никакими иначе.

При анализе мотивной структуры обряда было выделено два разных мотива, связанных с котелком: «котелок 1» и «котелок 2». Респонденты отметили, что «котелок 2» используется в бытовой подготовке к обряду, это обыкновенная кухонная утварь, не используемая в самом молении. «Котелок 1», по свидетельству В.Б. Цыденова, был создан около двадцати лет назад специально для моления на святом озере. «Котелок 1» не может использоваться в бытовых целях и даже в других обрядах. Стоит сказать, что, в отличие от бытовой подготовки, ритуальная подготовка и ритуальное завершение обряда не могут существовать в отдельности от моления, но они могут быть встроены в другой обрядовый комплекс.

При работе в улусе нами были зафиксированы и другие обряды. Одним из таких обрядов был проводимый шаманом обряд лечения, в котором присутствовал такой фрагмент доритуальной подготовки, как очищение. Это говорит об инвариантности данного элемента между обрядовыми комплексами. Моление невозможно без должных приготовлений. Поэтому части, обозначенные нами под номерами 2 и 4, действительно важны для нашего исследования, хотя и не являются частями собственно моления. Здесь важно именно то, что эти части обрядового комплекса не могут существовать отдельно от основного обряда. Поэтому в своей работе мы выявляем структуру 2, 3 и 4 частей, так как они являются неотъемлемыми частями данного обряда.

В части ритуальной и послеритуальной подготовки мы встречаем такой элемент, как дерево. В бурятской и монгольской культурах дерево иногда может играть роль коновязи. Коновязь связывает верхний, средний и нижний миры. Но мы не можем утверждать, что это дерево тоже используется как коновязь, хотя и появляется здесь не случайно. Ведь, как мы знаем, дерево имеет множество значений в различных традиционных мифах. В статье В.Н. Топорова «Древо-мировое» [15] подробно описывается как функция дерева в космогонических мифах, так и дерево, воссоздающее структуру мира, подчеркивающее отличие нашего мира от хаоса. Шаман контактирует с деревом как в момент перехода от подготовки к молению, так и после него. Из анализа мотивной структуры следует, что дерево во время обряда больше всего помогает организовать перемещения участников обряда в пространстве (так, оборот шамана вокруг собственной оси происходит во время окуливания корня дерева). В упоминавшейся статье В.Н. Топорова можно найти описание ритуалов, в

котором дерево играет роль основного объекта; важно, что в таком случае все участники располагаются по обе стороны от дерева, подчеркивая его устремленность вверх. Можно предположить, что дерево выполняет функцию своеобразного барьера между двумя мирами. Во всяком случае, по словам В.Б. Цыденова, конкретное место моления не случайно – именно у него он нашел дерево с особой отметкой, которое он посчитал как одно из четырех деревьев, по преданию находящихся с четырех сторон озера, с которыми были связаны старые обрядовые практики, которые проводили здесь ламы до революции.

Само моление связано с такими действиями, как перемешивание, стучание, выплескивание/расплёскивание, пение и т.д. Можно заметить, что большинство действий повторяется 3, 6 или 9 раз. Сам обряд моления передается шаману от его предшественника, шаман может интерпретировать или изменить некоторые элементы обряда, сделав их «более сильным». Например, в описываемом нами обряде шаман производит свое моление на гималайском языке. Существует некая градация «силы» воздействия языков на духов. При работе в улусе стало понятно, что бурятский язык, по мнению респондентов, обладает меньшей степенью сакральности, чем монгольский: даже небольшие обряды шаманы стараются проводить на монгольском, так как он считается эффективнее для воздействия на духовный мир. Гималайский и ему подобные языки используются в наиболее важных обрядах. Это один из ярких примеров влияния буддизма на шаманские практики. Иногда даже шаман не знает перевода произносимого им текста, так как самое главное, чтобы язык понимали духи. Таким образом, жесты и действия шамана оказываются во время обряда более значимыми для участников, чем произносимый текст. Анализ мотивной структуры обряда помогает выявить связь жестов и действий внутри его «текста».

Очевидно, что во время моления ключевыми будут *мотив воды и мотив озера*. Значимым также является наличие третьего основного мотива – *мотива воздуха*. Шаман, перемешивая половником воду, соединяет ее с воздухом, что косвенно обозначает дождь. Тип колдовства, частично используемый в данном молении – симпатическая магия. Многочисленные выплескивания и зачерпывания воды имеют для обряда такое же значение, что и перемешивание – обозначение связи воздуха и воды. Таким образом, шаман воздействует на объект моления через его подобие. С.А. Токарев [14] называет подобный тип магии – имитативным.

Обряд вызывания дождя является одним из типичных примеров использования имитативной магии.

Еще одним примером использования имитативной магии является шум от стука котелка и половника, необходимый для имитации грома. Но не будем забывать и про сам текст, произносимый во время моления шаманом (о тексте мы говорили чуть ранее). Сам текст молитвы преследует цель входа в непосредственный контакт с духом воды. То есть шаман действует в двух плоскостях. На высшем уровне он работает в контакте с духом воды и на материальном – воссоздает желаемый результат. Это можно проследить и на мотивном уровне. Если мотив перемешивания будет связан со стихийными мотивами (вода, воздух), то мотив пения будет связан с ландшафтными мотивами, соответствующим стихийным (озеро, небо).

Моление также сопровождается кормлением. Шаман выливает два вида белой пищи в озеро: козье и коровье молоко. «Даяние» несколькими видами белой пищи проводится в исключительно важных обрядах. Считается, что духи не только лучше услышат просящего, но и качественнее исполнят его просьбу. Обряд моления стараются проводить до рассвета, чтобы дух воды – *Лубсан* – не увидел шамана. Сам шаман объясняет это тем, что дух воды не должен понять, кто совершает моление, иначе дух может рассердиться и персонально наказать человека, а до восхода солнца духу сложно увидеть человека.

Шаман, стуча половником по котелку, обращает на себя внимание духа. Сочетание стука и перемешивающих движений составляют само моление. Моление как раз сочетает в себе два этих элемента, плавно перетекающих друг в друга.

В мотивной структуре обряды мы выделили группы мотивов:

- 1) стихийные (медь, воздух, вода, огонь);
- 2) ландшафтные (берег, небо, озеро, дерево);
- 3) действия (стучание, зачерпывание, окуривание, пение, перемешивание, разбрызгивание, перемещение в пространстве, оборот вокруг собственной оси);
- 4) ритуальные принадлежности (котелок 1, котелок 2, половник, крышка котелка, белая пища 1, белая пища 2, чай, продукты, можжевельная веточка, «рамки»);
- 5) побочные (шум, кратные трём повторения, круг, дым).

Больше всего с мотивами остальных типов взаимодействуют мотивы действия, собственно, они соединяют часть предметов со стихийными

мотивами. Это еще раз подтверждает важность действий внутри моления. Нужно отметить, что для структуры обряда также важно, к какой из пяти частей относится фрагмент. Например, такой мотив, как *огонь*, возникает только в 1 и 5 частях, когда шаман совершает даяние духу огня, а *мотивы воздуха и воды*, как говорилось ранее, важны непосредственно в молении. То есть структура обряда неоднородна. Сам обрядовый комплекс имеет зеркальную композицию. Моление состоит из входа в контакт с духами и воспроизведение дождя через набор определенных жестов.

В итоге структурного и мотивного анализа обряда вызывания дождя мы пришли к следующим **выводам**:

1. Основным элементом обряда является перемешивание, посредством которого осуществляется связь воздуха и воды.

2. В ходе моления шаман действует как в материальном мире, воссоздавая желаемый результат при помощи имитативной магии, так и в духовном, вступая в непосредственный контакт с духами при помощи молитв. Таким образом, обряд является синкретическим.

3. Обряд неоднороден по своей структуре. Элементы бытовой подготовки могут существовать и вне обряда. Ритуальная подготовка неотделима от обряда и является его составной частью. С другой стороны, моление не может существовать вне этой структуры.

Литература

1. *Алексеев А.* «Он есть начало и конец всего...». Культ огня у эвенков // ИЛИН. 2003. № 3–4. С. 10–14. URL: <http://ilin-yakutsk.narod.ru/2003-34/77.htm> (дата обращения: 10.09.2017).

2. Буряты / Отв. ред. Л.Л. Абаева, Н.Л. Жуковская; Ин-т этнологии и антропологии им. Н.Н. Миклухо-Маклая. М.: Наука, 2004.

3. *Варламов О.Б.* Шаманизм западных бурят: Легенды и обряды. Иркутск: ПФ «Улисс», 1995.

4. *Владимирцов Б.Я.* Работы по истории и этнографии монгольских народов. М.: Восточная литература, 2002.

5. *Герасимова К.М.* Культ обо как дополнительный материал для изучения этнических процессов в Бурятии // Этнографический сборник / Отв. ред. Е.М. Залкинд. Улан-Удэ: Бурятский филиал СО АН СССР, 1969. Вып. 5. С. 105–144.

6. *Гомбоева М.И.* Шаманистские и буддийские практики в культе обо // Формирование гуманитарной среды. Забайкалье 1999–2000: Сборник материалов научно-практической конференции (25–26 мая 1999 г.) /

Отв. ред. Д.А. Крылов. Чита: Изд-во Забайкальского гос. пед. ун-та, 1999. С. 118–121.

7. *Дамдинов Д.Г.* Армакские (Закаменские) хамниганы. URL: http://fond-tatiana.ru/histdan_005 (дата обращения: 10.09.2017).

8. *Жуков А. В., Жукова А. А.* Идеи тибетского буддизма в культуре русских Забайкалья // Сборник конференций НИЦ Социосфера / Под ред. А.В. Жукова. 2012. № 42. С. 42–49.

9. *Кеткович В.А.* Современный бурятский шаманизм // География. 2004. № 28. URL: <http://geo.1september.ru/article.php?ID=200402809> (дата обращения: 10.09.2017).

10. *Кляус В.Л.* Легенды и рассказы о шаманах эвенков Забайкалья // Народы Забайкалья: Возрождение и развитие: Сборник материалов научной конференции / Ред. кол.: М.В. Константинов и др. Чита: Изд-во Забайкальского госпедуниверситета, 1997. С. 45–46.

11. *Крейдли Г.* Невербальная семиотика. Язык тела и естественный язык. М.: Новое литературное обозрение, 2002. 12. *Неклюдов С.Ю.* Мотив и текст // Язык культуры: семантика и грамматика. К 80-летию со дня рождения академика Никиты Ильича Толстого (1923–1996) / Под ред. А.В. Успенского. М.: Издательство «Индрик», 2004. С. 236–47.

13. *Старостина Е.В.* Обряд лечения бесплодия, проводимый шаманом на родовом месте (по материалам экспедиции) // От детства к взрослости: вариации нормы и особенности развития: Сб. докладов II Межвузовской конференции молодых ученых / Ред.-сост. А.С. Обухов. М.: МПГУ, 2017. С. 22–27.

14. *Токарев С.А.* Сущность и происхождение магии. Типы магии // Ранние формы религии. М.: Политиздат, 1990. С. 426–432.

15. *Топоров В.Н.* Древо мировое // Мифы народов мира: Электронная энциклопедия. URL: <http://www.mifinarodov.com/d/drevo-mirovloe.html> (дата обращения: 10.09.2017).

16. *Цыбиков Г.Ц.* Шаманизм у бурят-монголов // Цыбиков Г.Ц. Избранные труды в двух томах. Новосибирск: Наука, 1981. Т. 2: О Центральном Тибете, Монголии и Бурятии. С. 169–176.

Описание обряда

(обряд записан на видео на восходе солнца утром 24 июля 2015 года

А.С. Обуховым; описание по видеозаписи сделано А.С. Немцовой)

Шаман смотрит на озеро. Разворачивается, достает из сумки котелок, подходит к мужчине и отдает ему его. Мужчина идет к озеру с котелком. Скорее всего, это самый старший из мужчин. Шаман надевает куртку, говорит, что забыл кушак. Подходит к дереву, ставит под него пустой котелок и половник. Все тот же мужчина забирает этот котелок и половник. Потом возвращается и оставляет половник около дерева. Набирает воду котелком из святого озера. Подходит к костру и тонкой струей выливает воду вокруг костра по кругу. Ставит упаковку с чаем рядом на скамейку. Мужчина заваривает чай в котелке. Шаман сидит около этого же дерева. Достает из металлической коробки спички.

Зажигает можжевелевую веточку для окуривания. Мужчина кладет деньги на корень дерева. Шаман садится на корточки, достает из кармана куртки еще купюры и перемешивает их. Кладет их на корень дерева под металлическую коробочку. Открывает банку с белым продуктом (молоком). Говорит сам с собой на бурятском. Зажигает можжевелевую веточку. Сначала окуривает корень дерева, водя веткой по часовой стрелке правой рукой по кругу сначала у уровня груди, потом наклоняясь ближе к земле. Вращается вокруг своей оси, при этом продолжая совершать круговые движения правой рукой, левая рука перемешивает дым с воздухом. Все действие по часовой стрелке. Складывает руки вместе у груди и смотрит вверх на небо. Кидает дымящуюся ветку на корень дерева близко к деньгам и три раза хлопает в ладоши.

Мужчина стоит рядом. Шаман берет с собой две емкости с белой пищей (молоком), и они с мужчиной идут к озеру. Смотрят на озеро. Шаман поет, обращаясь в сторону озера. Левая рука обращена к небу. Выливает постепенно часть молока из первой банки. Поет и продолжает выливать. Последние капли «выбрасывает» на поверхность озера. Мужчина дает ему вторую бутылку с белой пищей. Шаман продолжает петь. Сразу разбрызгивает часть молока прямо из бутылки. Продолжает разбрызгивать. Постепенно пение переходит в разговор. Разбрызгивает. Когда молоко закончилось, шаман с мужчиной возвращаются к дереву. Шаман берет в руку по палочке. Что-то говорит. Смотрит на их движение. Кладет на место. Берет котелок и половник, которыми ранее заливал огонь, мужчина идет к озеру. Зачерпывает воду из озера котелком. Поет. Стучит в такт песне половником по котелку. Выплескивает воду из котла. Зачерпывает еще. Стучит еще один раз. Выплескивает. Зачерпывает. Выплескивает. Все это время продолжает петь. Зачерпывает. Выплескивает. Стучит, на этот раз уже по дну пустого котелка. Садится на корточки, поближе к озеру, продолжая петь и стучать. Зачерпывает еще воды и сразу ее выплескивает. Держа котелок в воде, перемешивает воду половником. Заполняет котелок наполовину водой при помощи половника, погружает котелок в воду и разбрызгивает содержимое на поверхности озера. Переворачивает котелок вверх дном. Зачерпывает еще воды котелком. Встает на ноги и разбрызгивает воду. Стучит по котелку половником. Пение снова переходит в моно-

лог. Снова садится на корточки и зачерпывает воду из озера, стучит по наполненному котлу и выливает из него содержимое. Спускается к озеру. Зачерпывает и разбрызгивает воду два раза подряд, после чего стучит по дну половником. Зачерпывает и сразу же выливает воду четырежды. Продолжает стучать половником по дну. Еще два раза разбрызгивает воду котелком, делает паузу и разбрызгивает воду еще три раза. Стучит половником по дну котелка. Оборачивается вокруг собственной оси, разбрызгивая воду в трех точках. Становится в исходное положение и стучит половником по дну. Еще девять раз разбрызгивает воду котелком, перемешивает воду половником. Разбрызгивает воду котелком сильнее, чем в предыдущие разы. Стучит половником по дну и разворачивается по направлению к суше. Выходит из воды и перестает стучать. Подходит к дереву, берет крышку. Начинает стучать крышкой по дну котелка. Возвращается к озеру. Перемешивает воду котелком. Стучит сначала сбоку котелка, потом по дну. Зачерпывает воду и переворачивает котелок вверх дном, так что вода выливается. Стучит крышкой по дну и снова выходит из воды, стуча крышкой по дну. Отдает котелок и половник мужчине. Он перемешивает воду половником и набирает воду из озера в котелок.

Ставит котелок с водой рядом с костром. Шаман зажигает можжевелевую веточку от костра, окуривает ей продукты, которые стоят рядом на столе. Зачерпывает половником воды из котелка. Говорит по-бурятски. Вливает тонкой струей воду в котел. Зачерпывает еще раз и выливает снова. Кладет в костер горсть печенья. Жестикует. Поднимает руки вверх. К себе и от себя. Рисует круг в воздухе. Бросает их вниз. Перемешивает воздух. Берет чайный пакетик. Описывает им круг вокруг кострища, разламывает пополам, сначала кругом высыпает чай из пакета, потом совершает круг по часовой стрелке, приближается к огню и бросает в него сам пакетик. Оборачивается вокруг своей оси.

Мужчина забирает котелок с костра. Шаман уходит. Садятся за стол, говорят по-бурятски. Пьют чай и едят окуранные сладости. Шаман снимает головной убор. Уходит из-за стола. Подходит к дереву и берет деньги, которые ранее окуривал можжевелевой веточкой. Оборачивается вокруг собственной оси против часовой стрелки. В правой руке держит деньги, а левую руку развернул к небу, глаза закрыты. Стоит неподвижно. Начинает перемещать руку с деньгами в воздухе параллельно земле. Описывает ей круг. Берет деньги в две руки, поднимает и опускает их. Кладет деньги за пазуху. Подходит к дереву и поднимает медные палочки. Идет к столу и садится за него. Палочки положил на стол.

Границы частей обрядового комплекса:

1. Доритуальная (бытовая) подготовка: от «шаман смотрит на озеро» до «достаёт из металлической коробки спички»;
2. Ритуальная подготовка: от «зажигает можжевелевую веточку для окуривания» до «кидает дымящуюся ветку на корень дерева близко к деньгам и три раза хлопает в ладоши»;
3. Моление: от «мужчина стоит рядом» до «он перемешивает воду половником и набирает воду из озера в котелок»;

4. Ритуальное завершение: от «ставит котелок с водой рядом с костром» до «оборачивается вокруг своей оси»;

5. Послеритуальное (бытовое) завершение: «мужчина забирает котелок с костра» до «палочки положил на стол».

Кочкина М.А.,

ученица 9 класса

Научный руководитель: **А.В. Штейн,**

учитель зарубежной литературы и мифологии

(ГБОУ «Лицей № 1553 им. В.И. Вернадского»)

Функции женщин Пор и Мось в ханты-мансийской мифологии

Аннотация: в статье рассматриваются функции женщин в мифологии обских угров. Анализируются тексты сказок, где упоминаются женщины-первопредки Пор и Мось, исследуется характеристика Пор и Мось в сказках.

Ключевые слова: ханты, манси, сказки, первопредки, фратрии, мотив, обские угры, медведь.

Ханты и манси – два близкородственных народа, живущих в Северно-Западной Сибири. Сейчас они проживают в Ханты-Мансийском и Ямало-Ненецком автономных округах Тюменской и Томской областей.

Для обозначения хантов и манси как единого целого утвердился термин «обские угры». Первая часть этого термина указывает на место проживания, а вторая происходит от слова «Югра» или «Югория». Так называлась территория на Полярном Урале и в Западной Сибири. Лингвисты называли языки хантов и манси угорскими (югорскими). Угорские или югорские языки наряду с другими (прибалтийско-финскими, волжскими, пермскими и саамскими языками) составляет финно-угорскую группу уральской языковой семьи. Язык хантов и манси состоит из множества диалектов, которые иногда различаются так сильно, что носители не понимают друг друга. Письменность начали создавать для хантов и манси с 1930-х годов.

Одна из особенностей материальной культуры хантов и манси – внимание к орнаменту. Орнамент выполнялся на берестяных изделиях

различной техникой. Владение искусством орнаментального украшения предметов считалось знаком принадлежности к человеческому роду. Так, в некоторых сказках медведица учит искусству орнамента свою дочь, чтобы подошедшие охотники поняли, что имеют дело с человеком, а не с медведем.

В мифологической картине мира хантов и манси Вселенная разделена на три главные зоны: небо «торум», землю «мув» (ханты), «ма» (манси) и подземный мир «кали-торум» (ханты), «хамал-ма» (манси).

В традиционной культуре хантов и манси сохранилось архаическое деление рода на фратрии – экзогамные группы, существовавшие в бесписьменных обществах для профилактики близкородственных браков. Северные ханты и манси делились на две фратрии, Мось и Пор, которые назывались по именам женщин-первопредков. Кроме того, мифологическим предком фратрии Пор являлся также медведь – животное, наиболее почитаемое у ханты и манси.

В фольклоре хантов и манси сохранилось довольно много сказочных текстов с участием женщин-первопредков Мось и Пор. Наше исследование началось со сказки «Маленькая Мось-нэ – дочь медведицы», в которой нам встретилось несколько непонятных мотивов: *«пошли кататься»*, *«спор»*, *«сестра переезжает невестку»* и *«хантыйская девочка»*. Соответственно, *цель* нашей работы – проанализировать мотивную структуру ханты-мансийских сказок про женщину Мось и женщину Пор. Мы поставили перед собой следующие *задачи*:

- 1) ознакомиться с литературой о хантах и манси;
- 2) ознакомиться с текстами сказок;
- 3) выбрать тексты с участием Мось и Пор;
- 4) выделить мотивы;
- 5) выявить схожие мотивы;
- 6) составить таблицу взаимодействия мотивов;
- 7) составить авантекст мотивов корпуса текстов про женщину Мось и женщину Пор;
- 8) сделать выводы.

Методы: мотивный анализ; сравнительный анализ; анализ авантекста.

«Мотив – динамическая единица текста, влияющая на развитие сюжета» [3].

«Авантекст – совокупность всех вариантов мотива, встречающихся в корпусе текстов и всех вариантов связей, в которые он вступает» [3].

Ход работы. Мы отобрали тексты, где упоминаются женщины Пор и Мось. Их оказалось 14. Пользуясь методом мотивного анализа, мы выделили все мотивы каждой сказки и занесли результаты в таблицу. Для каждой из сказок мы составили схему взаимодействия мотивов. Затем мы сравнили полученные результаты и выявили схожие мотивы и мотивные связи.

В начале сказки, как правило, присутствует мотив одиночества. Обычно после этого следует мотив начала пути.

В сказках, где фигурируют обе женщины, обычно встречается цепочка взаимосвязанных нескольких мотивов, не встречающихся в текстах по отдельности. Цепочка начиналась с мотива *«пошли кататься»*, далее следовал мотив *«спор»*, и дальше вариации: либо *«лиса переезжает зайчиху»*, либо *«пор-нэ переезжает мось-нэ»*, или *«сестра переезжает невестку»*. «Переезжает» – то есть «убивает». В одной сказке эвфемизм отсутствует: *«... убивает женщину их дерева»*.

На первый взгляд, во всех 14-ти сказках Мось-нэ олицетворяет добро, а Пор-нэ – зло. Есть сказка, где сначала говорится о Мось-нэ как о зайчихе, о ее детях – как о зайчатах и, соответственно, о Пор-нэ как о лисе. Возможно, такие аналогии были проведены для того, чтобы показать незащищенность и невинность Мось-нэ и злорадство Пор-нэ. Именно в этой сказке встретился мотив *«лиса переезжает зайчиху»*. Тот факт, что в данной сказке женщины-прародительницы являются животными, отражает следы древнего анималистического сознания. Для других сказок характерен мотив *«шкура какого-либо животного»*.

Первичная характеристика – Мось – добрая, Пор – злая – трансформируется от сказки к сказке. Так, есть сказка *«Спор между Пор-нэ и Мось-нэ»*, где говорится: *«...Пор-нэ хоть и злая, но умная, а Мось-нэ глупая, хоть и добрая...»*.

В другой сказке, *«Маленькая Мось-нэ – дочь медведицы»*, говорится о том, что сестра ссорится с братом, после этого брат уходит и возвращается домой, к сестре, уже с женой, потом сестра с невесткой идут кататься, спорят, кто первый поедет, далее идет уже знакомый нам мотив *«сестра переезжает невестку»*. Нами было сделано предположение, что, возможно, брат и сестра, о которых говорилось в начале сказки, – из фратрии Пор, т.к. сестра (возможно, Пор-нэ) убивает невестку (возмож-

но, Мось-нэ). Сестра и невестка могут быть только из разных фратрий, т.к. молодые люди не могли жениться на девушке из своей группы (об этом сказано в статье о ханты и манси). Далее в сказке сестра живет с братом, не показывая лица (то есть брат думает, что живет с женой, и при этом его почему-то совсем не заботит, что его сестра исчезла), такой мотив встретится дальше ещё в одной сказке – «Сказке о маленькой Мось-нэ». Потом у сестры с братом рождается сын, и только затем брат узнаёт, что всё это время жил с сестрой. Он разрубает на кусочки сестру-жену и их сына и уходит. После смерти душа сестры переродилась в ягоду: «...из её крови порых вырос...». Затем в сказке идет последовательность мотивов, встречающаяся в сказках о женщине Мось: ягоду съедает медведица, у медведицы рождаются два медвежонка и хантыйская девочка (Мось-нэ), девочка чертит орнамент на бересте (или плетет коробочки из бересты), приходят охотники, убивают медведей, по рисунку на бересте узнают, что в берлоге осталась девочка, потом девочка не ест мясо матери, помогает медведице и медвежатам попасть на небо (они становятся звёздами).

К сожалению, мы не можем точно сказать, из какой фратрии брат и сестра, о которых говорится в начале сказки. Если они из фратрии Пор, то женщина-Пор потом перерождается в женщину-Мось, а если они из фратрии Мось – значит, сестра-Мось переезжает женщину Пор.

Интересные данные сообщает нам энциклопедия мифов, где сказано: «... Согласно тотемическому преданию, первая женщина-Пор родилась от медведицы, съевшей зонтичное растение порых...». Кроме того, сообщается, что «...медведь считался мифологическим предком фратрии Пор...» [2]. Таким образом, можно предположить, что в анализируемой сказке женщина-Пор убила Мось-нэ. Это же означает, что в сказке «Женщина Мось» женщине-Мось присущи характеристики женщины-Пор. Или же, что вероятней, мы можем сказать, что у женщин-первопредков нет постоянных характеристик, то есть женщина-Мось может выполнять функции женщины-Пор и наоборот.

Также есть несколько сказок, где встречается цепочка из следующих мотивов: «*дети бегут*», «*кремень, оселок, гребень*» или «*гребенка, брусок, спички*», «*из гребенки – лес*», «*из оселка – большая гора*» или «*из бруска – каменная гора*», «*из кремня – большой огонь*» или «*из спички – большой огонь*». В одной из этих сказок дети – дети зайчихи, а в другой – дети Мось-нэ. Таким образом, выстраивается устойчивая коннотация:

Мось-нэ оказывается глупой и беззащитной зайчихой. После этих мотивов в сказках идёт мотив *«брат уколол палец шилом и скончался»* или *«брат исчез в земле»*. Брат исчезает, далее Мось-нэ знакомится с Пор-нэ, они вместе идут купаться, и на этом месте обязательно присутствует мотив обмена (одежды за мешочки), и этот мотив ничем не объясняется. Потом в одной сказке обе женщины сначала идут в город и выходят замуж, и только после этого Мось-нэ едет на то место (где, как она думает, умер её брат) возможно для того, чтобы почтить его память. А в другой сказке она сразу едет туда, то есть в другой сказке мотив замужества отсутствует. Но в обеих сказках Мось-нэ находит брата, точнее – сначала жену брата, а потом в избушку приходит брат в шкуре медведя.

Можно предположить, что поиск и последующее обретение брата – часть инициации сестры. Сестра удостоверяется в том, что её брат жив, и уезжает от него, а брат просит её не оглядываться, пока она будет ехать назад. То есть мы видим уже новый мотив – *мотив запрета*. На этом обе сказки заканчиваются.

Мотив запрета встречается очень часто в сказке «Медвежья песня о сыне женщины Мось». Там сын Мось-нэ просится пойти погулять, «получает» запрет на общение с другими детьми. В первый раз он не нарушает запрет, гуляет, после чего спокойно возвращается домой. Во второй раз он также просится гулять, опять идёт мотив запрета, но в этот раз он нарушает запрет, идёт играть с другими детьми, из-за чего у него появляются *«пять медвежьих когтей»*, он возвращается домой, на следующий день происходит то же самое, у него появляются *«четыре клыка мощного зверя»*, он опять возвращается домой, не спит всю ночь, утром ничего не ест и ничего не говорит матери. Потом сын Мось-нэ выходит на улицу и становится медведем. Он хочет уйти, но мать пытается его отговорить, в конце концов, он разрешит матери попрощаться с ним, а потом проводит черту – опять мотив запрета – и говорит, что если она переступит через черту, – он съест её. И уходит.

Выводы:

1. Только с женщиной-Мось связаны мотивы: *«одинокая»*, *«начало пути»*, *«исчезла шуба»*, *«избушки»*, *«шкура медведя»*, *«шкуры»*, *«встреча с деревом»*, *«сторожа-собаки»*, *«не думать»*, *«не было детей»*, *«камень из колена»*, *«за ночь еда пропала»*, *«ребенок, который быстро вырос»*, *«богатырская сила»*, *«ушёл бороться со злыми силами»*, *«старик Ялянь»*, *«земля дает силу»*, *«жертвоприношение»*, *«брат исчез в зем-*

ле”, “женщина-Мось встречает жену брата”, “встреча брата с сестрой”, “старик, старуха и сын”, “вдова с мальчиком”, “усыновление”, “запрет”, “нарушение запрета”, “черта”, “прощание с матерью”, “сестра с братом”, “сестра ссорится с братом”, “брат уходит искать жену”, “подкинутая девочка”, “кольцо”, “Мось-нэ поискала в голове”, “богатырь из ящика”, “дети бегут”, “гребенка, брусок, спички”, “из гребенки – лес”, “из бруска – каменная гора”, “из спички – огонь”, “быки-олени”, “не оглядываться”, “пошла собирать дрова”, “семиголовый менкв”, “исчез из лодки”, “кладбище”, “очистила уши”, “мось-нэ воскресила мужчину”, “происходит всё, о чём подумает менкв”, “менкв унёс мось-нэ”, “просит отпустить её”, “менкв отпустил мось-нэ”, “возвращение”, “Мось-нэ имеет ребенка”, “мальчик Мось-нэ живет в землянке”, “Мось-нэ забирает ребенка обратно”, “поют песни”.

2. Только с женщиной-Пор связаны следующие мотивы: “люди из дерева”, “Пор-нэ окунула солнце в воду”, “Пор-нэ убила мужа”, “разорвали Пор-нэ пополам”, “у Пор-нэ ребенок-щенок”, “сон”, “пришёл сватать невесту”, “Пор-нэ не хочет замуж”, “заваливают дом снегом”, “филин взял в жёны младшую”, “происходит всё, о чём подумает филин”, “освободил дом от снега”, “Пор-нэ поискала в голове”, “убил Пор-нэ”, “дедушка велел отпустить солнце”.

3. Все ключевые мотивы, образующие ядро сюжета, связаны с обеими женщинами: “жизнь после смерти”, “красный цветок”, “медведица”, “хантыйская девочка”, “берестяная вышитая коробочка”, “охота на медведей”, “когти медведей”, “седьмая звезда”, “пошли кататься”, “спор”, “лиса переезжает зайчиху”, “женщина-Мось идёт вместе с женщиной-Пор”, “пошли купаться”, “женщина-Пор взяла одежды женщины-Мось”, “одежды за мешочек”, “идут к городу”, “подбирают стрелы”, “выходят замуж”, “едут к месту встречи”, “возвращаются к мужьям”, “Мось-нэ убивает женщину из дерева”, “выдает себя за неё”, “жила с братом, не показывала лица”, “маленькая земля, много людей”, “пусть люди умирают”, “дети Пор-нэ стали детьми Мось-нэ”, “одна добрая, другая злая”, “Пор-нэ утопила мальчика Мось-нэ”.

4. Мотивы, связанные лишь с одной из женщин, находятся на периферии сюжета.

5. Нет четкой границы между функциями женщины-Мось и женщины-Пор, поскольку одни и те же мотивы могут быть связаны как с одной, так и с другой женщиной.

Литература

1. Авантекст в фольклорной традиции // Тубалова И.В., Эммер Ю.А. Язык фольклора: Учебно-метод. пособие. Томск: Филол. ф-т ТГУ, 2005. С. 66–68.
2. Мифы, предания, сказки хантов и манси. М.: Наука, 1990.
3. Неклюдов С.Ю. Мотив и текст // Язык культуры: семантика и грамматика: К 80-летию со дня рождения акад. Никиты Ильича Толстого (1923–1996) / Отв. ред. С.М. Толстая. М.: Индрик, 2004. С. 236–247.

Павлова А.В.
(МПУ)

Репрезентация смысловой сферы жителей сельской местности

Аннотация: в исследовании рассматриваются сходства и различия репрезентации содержательного наполнения смысловой сферы личности в период молодости у сельских жителей и у жителей большого города. Данный феномен выступает образующим звеном для молодого человека, порождая системы ориентаций, ценностей и мировоззрения личности.

Ключевые слова: смысловая сфера личности, молодость, рефлексивное эссе, жизненные ценности, сельские жители, репрезентация.

Изучение репрезентации содержательного наполнения смысловой сферы личности, на наш взгляд, особенно интересно и важно изучать в период молодости. Данный феномен выступает образующим звеном для молодого человека, порождая системы ориентаций, ценностей и мировоззрения личности.

В совокупности репрезентации создают внутреннюю структуру, образованную вербальными и образными компонентами, формирующуюся в процессе жизни человека, в которой представлена сконструиро-

ванная им концептуальная картина мира, общества, самого себя (как молодой человек воспринимает окружающий мир, представляет его внутри себя и отображает его через текст, в нашем случае – рефлексивное эссе).

Социальная среда оказывает огромное влияние на развитие человека и является определяющей в образовании ценностных ориентаций. Городские и сельские жители имеют существенные различия в восприятии своей жизни и формировании жизненных ориентиров.

В нашем исследовании жизненные ценности молодых людей большого и маленького городов выявляются посредством рефлексивного текста, в котором автор в знаковой форме репрезентирует свой внутренний мир, а также методик, выявляющих различия и сходства в смысловых ориентациях.

Цель исследования: выявление особенностей репрезентации смысловой сферы жителей сельской местности.

Объект исследования: смысловая сфера личности.

Предмет исследования: репрезентация смысловой сферы личности жителей сельской местности.

Методологическая основой исследования стала идея из культурно-исторической теории Л.С. Выготского о том, что внутренняя личностная позиция человека формируется социокультурной средой, которая опосредуется знаковой функцией сознания [2, с. 851]. Также во внимание принимались исследования российских ученых по сельской социологии.

Теоретическая основа исследования в нашей работе строится на субъектно-деятельностном подходе С.Л. Рубинштейна. Смысл жизни формируется благодаря ценностной ориентации, которая обнаруживает себя в определенной направленности сознания и поведения, проявляющихся в общественно значимых делах и поступках [8, с. 193]. Данный подход помогает нам рассмотреть рефлексивный текст как один из инструментов становления субъективности личности, формирующих внутриличностную позицию, где личность понимается как основание связи всех психических процессов, ей принадлежащих и ею управляемых [7, с. 211].

Общая гипотеза исследования: содержание смысловой сферы сельских жителей и жителей мегаполиса будет различным, что обусловлено их социальной ситуацией развития.

Частные гипотезы исследования:

1. Содержание смысловой сферы жителей села в данный возрастной период (молодости) представляет собой направленность на создание и поддержание хорошей семьи, ее материальное обеспечение.

2. У жителей мегаполиса содержание смысловой сферы представляет собой направленность на получение хорошего образования, поиск престижной работы.

3. Доминирующие репрезентации ценностных ориентаций молодых жителей села включают в себя: «здоровье», «материально обеспеченная жизнь», «счастливая семейная жизнь», «любовь».

4. Каждая группа испытуемых воспринимает и осознает процесс своей жизни как интересный, эмоционально и деятельностно насыщенный в разной мере: для жителей села процесс жизни течет ровно, жизнь кажется трудноизменяемой.

Задачи исследования:

1 – провести теоретический анализ научной литературы, посвященной феномену репрезентации в философии и психологии;

2 – теоретическим путем изучить особенности смысловой сферы личности;

3 – изучить психологические особенности личности в период молодости.

Методы проведения исследования:

1 – рефлексивное эссе «Мой смысл жизни. Мои жизненные ценности»;

2 – контент-анализ;

3 – применение методики М. Рокича «Ценностные ориентации»;

4 – исследование «Тест смысложизненных ориентаций», адаптированное Д.А. Леонтьевым;

5 – метод математической обработки данных – критерий Манна-Уитни.

Выборка и эмпирическая база исследования.

Выборку составили студенты и молодые люди, проживающие в Москве и Владимирской области, общим количеством 50 человек. Возрастные рамки юношества мы определяем относительно возрастной классификации В.С. Мухиной [6, с. 26].

Наше исследование будет направлено на достижение поставленной цели и подтверждение или опровержение сформулированной гипотезы и реализации поставленных задач.

Феномен репрезентации в философии и психологии. В нашей работе основным понятием выступает феномен репрезентации, который мы будем рассматривать как отображение внутреннего мира личности через знаковую систему, которое, с одной стороны, является преломле-

нием внешних событий (через систему личностных смыслов), с другой же – организует рефлексивный план личности, систему чувств, идей, переживаний. Под репрезентацией можно понимать некую теоретическую систему, которая создается для понимания, анализа, объяснения и прогнозирования поведения личности (т.е. мыслей, переживаний и поступков личности, помогающих ей накапливать опыт и развиваться) [9]. Основным методом и инструментом изучения данного феномена выступают рефлексивные эссе, которые относятся к нарративным текстам. Это позволяет нам исследовать смысловую сферу личности и категорию смысла на глубинном уровне.

Понятие «репрезентация» – многозначное и широко употребляющееся в философии, истории, психологии, культурологии, социологии, социальном познании в целом. Возникнув в философии, данное понятие закрепилось в психологии.

Смысловая сфера личности. Личность, по мысли Б.С. Братуся, как специфическая, не сводимая к другим измерениям конструкция, не является самодостаточной, несущей в себе конечный смысл своего существования. Смысл приобретает в зависимости от ситуаций, социального окружения и стремлений самого человека [1, с. 58].

Смысловая система личности понимается нами, вслед за Д.А. Леонтьевым, как особым образом организованная совокупность смысловых структур и их взаимосвязей, обеспечивающая смысловую регуляцию целостной жизнедеятельности индивида [5, с. 115].

Итак, за понятием смысла скрывается не конкретная психологическая структура, а сложная и многогранная смысловая реальность, принимающая различные формы и проявляющаяся в различных психологических эффектах. Согласно мнению В.Э. Чудновского, смысложизненные ориентации должны быть «продуктивными», т.е. адекватными и способствовать позитивному развитию личности [4, с. 26].

Поиск и обретение смысла жизни – это длительный процесс, продолжающийся всю жизнь человека. Смысложизненные ориентации зарождаются в социокультурной среде при усвоении социального опыта. Они направляют поведение и личностное развитие и проявляются в целях, убеждениях и идеалах человека. Также важно заметить, что от данных ориентиров зависит не только жизнь и существование конкретного индивида, но и общества в целом.

Молодость. В молодости человек начинает утверждать себя в жизни, осуществлять поставленные цели. В молодости большинство людей

встречает спутника жизни и создает семью, приобретает профессиональное мастерство. Настоящее – это только подготовка к будущей, взрослой жизни. Человек осознает свою индивидуальность и стремится достичь результатов в разнообразных видах деятельности, что происходит благодаря активности и энергии, присутствующей в этот период.

Психологические особенности смысловой сферы сельских жителей. Жители села – определенная демографическая группа с характерными для нее возрастными, социально-психологическими особенностями и социальными ценностями, которые обусловлены уровнем социально-экономического и культурного развития конкретного социума [3].

Социальные условия жизни жителей села отстают от условий жизни в городе, и это отличие является одной из основных причин предположения, что жизненные ценности молодежи Москвы и жителей сельской местности могут быть различны.

Рассматривая соотношение материальных и духовных ценностей в мировоззрении современного сельского жителя, целесообразно сказать, что оно характеризуется достаточным ростом культурных запросов, которые охватывают как естественные, так и социальные потребности. В связи с распространением сети Интернет сельский житель, в особенности молодой, начинает больше узнавать о мировых тенденциях в разных культурных областях и интересоваться ими. Однако изучение художественных вкусов социальных групп показывает, что у сельчан они развиты значительно хуже, чем у городской интеллигенции. Здесь оказывают воздействие более низкий уровень культурного развития, ограниченные возможности пользования музеями, театрами, выставками. Степень устойчивости художественно-эстетических интересов жителей деревень и сел зависят от возраста, образования, характера работы.

Базовые ценности жителей села обусловлены занятием сельским хозяйством и особенностями села как поселенческой структуры. Базовые ценности характеризует консерватизм, традиционализм.

Эмпирическое исследование. Для изучения феномена репрезентации использовались рефлексивные эссе «Мой смысл жизни. Мои жизненные ценности», относящиеся к нарративным текстам. Изучая смысловую сферу и категорию смысла на глубинном уровне, мы обратились также к использованию методики М. Рокича «Ценностные ориентации» и «Тесту смысложизненных ориентаций», адаптированному Д.А. Леонтьевым.

Для обработки полученных в результате проведенных методик данных использовались математические и статистические методы. В

частности, для оценки различий результатов между группами сельских и городских жителей применялся критерий Манна-Уитни.

Интерпретация выявленных особенностей репрезентации смысловой сферы личности жителей села и города в период молодости. С помощью теста «Смыслжизненные ориентации» Д.А. Леонтьева исследовались представления юношей о будущей жизни по таким характеристикам, как наличие или отсутствие целей в будущем, осмысленность жизненной перспективы, интерес к жизни. При сравнении показателя по шкале «Цели в жизни» разницы у испытуемых групп выявлено не было (статистика Манна – Уитни $U_{Эмп} = 306.5$, $U_{кр} = 257$, $U_{кр} < u_{Эмп}$), а значит, исходя из нормы, представленной в методике Д.А. Леонтьева (для одного чел. $32,90 \pm 5,92$), молодые люди, как живущие в городе, так и те, кто живет в селах и деревнях, имеют для себя цели в будущем, которые придают их жизни осмысленность и направленность.

При сравнении показателя по шкале «Процесс жизни» была выявлена достоверная разница между полученными данными у исследуемых групп (статистика Манна – Уитни $U_{Эмп} = 183$), следовательно, восприятие испытуемыми разных групп самого процесса своей жизни как интересного, эмоционально насыщенного и наполненного смыслом, разнится. Молодые люди, живущие в городе, более полно воспринимают свою вовлеченность в жизнь, сам процесс жизненного пути им кажется более ярким, разнообразным и небессмысленным. Молодежь же, проживающая в селе, воспринимает жизнь более ровно, не стараясь разнообразить каждый день чем-то новым и не воспринимая жизненный процесс как что-то, что можно легко изменить.

В результате сравнения показателя по шкале «Результативность жизни» разницы между полученными данными у исследуемых групп выявлено не было (статистика Манна – Уитни $U_{Эмп} = 243.5$). Удовлетворенность самореализацией у молодых людей обеих испытуемых групп почти одинакова. Баллы по этой шкале отражают оценку пройденного отрезка жизни, значит, обе группы оценивают свою прожитую жизнь как осмысленную и продуктивную.

При сравнении показателя по шкале «Локус контроля Я» разницы у испытуемых групп выявлено не было (статистика Манна – Уитни $U_{Эмп} = 286.5$), это свидетельствует о том, что горожане и жители села имеют существенную разницу в восприятии себя как хозяина жизни. У испытуемых обеих групп был выявлен средний бал (в соответствии с нормой, представленной Д.А. Леонтьевым для каждого испытуемого $30.14 \pm 5,80$).

Респонденты способны контролировать свою жизнь в соответствии со своими целями, воспринимают себя как свободную личность.

Сравним обобщенный показатель шкала «Локус контроля – жизнь». При сравнении показателя по данной шкале разницы у испытуемых групп также выявлено не было (статистика Манна – Уитни $U_{\text{Эмп}} = 286.5$). Проанализировав результаты, можно сказать, что осознание того, что управляемость жизни находится под их собственным контролем, у респондентов обеих групп присутствует в равной степени, человеку дано контролировать свою жизнь, свободно принимать решения и воплощать их в жизнь.

Методика М. Рокича «Ценностные ориентации» позволяет исследовать направленность личности и определить ее отношение к окружающему миру, к другим людям, к себе самой, определить ее восприятие мира и ключевые мотивы поступков, основу «философии жизни». Обработав методику М. Рокича «Ценностные ориентации», мы выделили наиболее значимые инструментальные и терминальные ценности респондентов обеих групп, а также наименее значимые.

По полученным данным среди основных общих черт у респондентов были выявлены высокие показатели таких терминальных ценностей, как «здоровье», «любовь», «материально обеспеченная жизнь», «счастливая семейная жизнь». Ценность «материально обеспеченная жизнь» для селян составила большую значимость (76%), чем для горожан (64%). Ценность «любовь» наибольшую значимость получила у молодых людей, живущих в городе (84%), чем для жителей поселка (56%). Немаловажно отметить, что сильно разнятся предпочтения городских жителей и селян в выборе ценностей «свобода» и «развлечения», для городской молодежи они находятся на высоком месте по значимости, в то время как для селян они незначимы. Также испытуемые, проживающие в деревнях и поселках, в критерий незначимости отнесли ценность «красота природы и искусства» и «творчество».

Интерпретируя результаты, относящиеся к инструментальным ценностям, были выявлены высокие показатели таких ценностей, как «эффективность в делах», «жизнерадостность». Далее результаты в выборе ценностей сильно разнятся: молодые люди, живущие в селе, отдали предпочтение ценностям «ответственность» – 84%, «самоконтроль» – 60%, а городская молодежь относит «самоконтроль» на самое незначимое место. Так же для сельчан «широта взглядов» оказалась на одном из

самых последних мест. «Аккуратность» также одна из незначимых ценностей для обеих групп.

Жизненная позиция сельских жителей в период молодости определяется семейно-бытовой активностью и сферой труда, а для молодых людей, живущих в большом городе, также большое значение имеет досуговая активность.

Итак, молодые люди репрезентируют свой внутренний мир через описание своих стремлений и важных составляющих жизни. В рефлексивных эссе испытуемых города на первый план выходит ориентация на перспективу профессиональной и семейной успешности, а также здоровье и любовь.

Таким образом, на основе нашего эмпирического исследования можно сделать следующие **выводы**:

1. В период молодости происходит становление ценностных ориентаций личности. Формируется собственное мировоззрение, реализуется потребность в поиске спутника жизни и в самоопределении.

2. У обеих групп опрошенных есть понятие о своих целях в будущем, они видят смысл в жизни и стараются реализовать себя в разных сферах деятельности.

3. Среди основных общих черт у молодых людей большого города и у жителей села были выявлены высокие показатели таких ценностей, как «здоровье», «любовь», «материально обеспеченная жизнь», «счастливая семейная жизнь», «эффективность в делах», «жизнерадостность».

4. Открытость человека, размеренный ритм, отсутствие больших социальных и культурных различий между жителями, немногочисленность реальных контактов делают общение селян довольно ограниченным, но в то же время молодые люди, проживающие в деревнях и поселках, воспринимают процесс жизни более ровным, менее эмоционально насыщенным.

Литература

1. Братусь Б.С. Аномалии личности. М.: Мысль, 1988.
2. Выготский Л.С. Психология. М.: Эксмо-Пресс, 2002.
3. Гаврилова Н.В., Есмурзаева Ж.Б. Психологические особенности жителей села: анализ и практика исследования // Научно-методический электронный журнал «Концепт». 2012. № 10. С. 11–15.
4. Гончар С.Н. Особенности развития смысложизненных ориентаций современных студентов-первокурсников // Современная психология:

Материалы Междунар. науч. конф. / Под ред. И.А. Николаева. Пермь: Меркурий, 2012. С. 17–19.

5. *Леонтьев Д.А.* Психология смысла. М.: Смысл, 2003.

6. *Мухина В.С., Хвостов А.А.* Возрастная психология: Детство, отрочество, юность: учеб. пособие для студ. пед. вузов. М.: Изд. Центр «Академия», 2009.

7. *Рубинштейн С.Л.* Бытие и сознание. Человек и мир. СПб.: Питер, 2003.

8. *Рубинштейн С.Л.* Проблемы общей психологии. М.: Педагогика, 1976.

9. *Чурилова Е.Е.* Репрезентация самосознания в личных дневниках современных девушек. М.: Прометей, 2014.

Калинина О.Т.,

ученица 9 класса

(ГБОУ «Лицей № 1553 им. В.И. Вернадского»)

Научный руководитель: **Н.В. Ткаченко**, к. психол. н., доцент (МПГУ);

Научный консультант: **Ю.С. Овчинникова**, к. культурол. н., доцент
(МГУ им. М.В. Ломоносова)

Изображение античных философов в иконографическом сюжете

Аннотация: в статье анализируется распространенный иконографический сюжет «Древо Иессеево», где нередко встречаются изображения античных философов.

Ключевые слова: иконографический сюжет, евангельские сцены, античные философы, «Древо Иессеево», иконография.

«Древо Иессеево» («Корень Иессеев», «Лоза Иессеева») – иконографический сюжет, в котором представлено аллегорическое изображение родословия Иисуса Христа. Обычно это лоза, произрастающая из фигуры полулежащего Иессея, в кроне изображаются Богоматерь и (или) Христос, в ветвях находятся ветхозаветные предки Христа, пророки, иногда и апостолы. Отдельные фигуры часто дополнены ветхозаветными прообразами и разными евангельскими сценами. В отдельных случаях в состав «Древа Иессеева» включают изображения античных фило-

софов и сивилл. В основу сюжета изображения «Древа» входят тексты евангелий от Матфея и от Луки (Библия. Новый завет, 1860), пророчество Исайи (Библия. Ветхий завет, 1909), а также тексты службы на Рождество Христово. Основным выводом нашего анализа данных текстов, предваряющего само исследование, выступает формулирование вывода о том, что проведенный анализ источников, описывающих сюжет и иконографию Древа, выявил отсутствие канонической интерпретации данного сюжета в иконографии и наличие разных точек зрения на проблему появления философов в изображении «Древа». Отталкиваясь от данной проблемы, мы поставили *цель* исследовать интерпретацию появления античных философов в иконографическом сюжете «Древо Иессеево» в православных храмах, и определили следующие *задачи исследования*:

1. Изучение традиции изображения «Древа Иессеева» в храмах.
2. Подбор текстов для анализа.
3. Анализ текстов с целью поиска интерпретации изображения древнегреческих мудрецов на фресках «Древа Иессеева».
4. Выделение объяснений причины появления античных мудрецов на фресках «Древа Иессеева».

Для достижения нашей цели мы выбрали некоторое количество статей и научных работ, в которых были описаны и проанализированы изображения античных философов на фресках, в том числе и в рамках сюжета «Древа Иессеева»:

1. Сперовский Н.А. Старинные русские иконостасы. Происхождение их и разбор иконографического содержания.
2. Чумакова Т.В. К вопросу о рецепции Аристотеля в древнерусской культуре.
3. Качалова И.Я., Маясова Н.А., Щенникова Л.А. Благовещенский собор Московского Кремля.
4. Протоиерей Иоанн Мейендорф. Византийское богословие: исторические тенденции и доктринальные темы.
5. Сарабьянов В.Д. Росписи середины XVI в. в трапезной церкви Пафнутиева Боровского монастыря.

Для углубления анализа и обсуждения его выводов нами были привлечены специалисты-культурологи из МГУ им. М.В. Ломоносова Лоевская Маргарита Михайловна, доктор культурологии, профессор и Овчинникова Юлия Сергеевна, кандидат культурологии, доцент.

Так как подбор конкретного метода анализа текстов был затруднён, мы работали с текстами по следующему плану:

1. Чтение текста целиком, разбор терминологии.
2. Составление небольшой реферативный текст, в котором кратко излагались основные тезисы статьи.
3. Вторичное прочтение первоначального текста и выписывание из него взглядом автора на нашу проблему.
4. Выписывание цитат, содержащих интерпретацию появления изображений философов на фресках.
5. Формулировка выводов.

Проведя анализ каждого из данных текстов, мы сформулировали следующие выводы:

1. Традиция изображения «Древа Иессеева» в Европе восходит к XII веку, в то время как на Руси датируется не раньше начала XVI века, античные философы появляются на иконах вскоре после возникновения сюжета.

2. Столь позднее появление на Руси традиции изображения философов в иконографии «Древа» исследователи связывают с непопулярностью, а зачастую с вредностью идей античных философов.

3. Начало изображения философов в иконографии «Древа» связывается с началом европеизации Руси, с восприимчивостью к идеям античной философии и особенно Аристотеля.

4. В части источников появление Аристотеля связывается также с особой связью Аристотеля с широко почитаемым на Руси Александром Македонским.

5. Античных философов изображали в качестве дополнения и расширения темы пророчеств Боговоплощения. Они выступали как пророки (изображались со свитками с текстами пророчеств), чем подтверждали истинность христианской веры.

6. В исторический период, когда все православные государства, кроме России, были захвачены турками, изображение пророчащих философов входило в программу по сохранению культуры – сохранению веры, её истинности.

Появление философов на фресках «Древа Иессеева» можно считать свидетельством возникновения в христианстве новых идей:

1. Идея всеобщности. Всё связано со всем через идею духовного родства, утвержденного Христом, обнимающего все народы, где нет «ни эллина, ни иудея», где будут поклоняться «в Духе и Истине».

2. Идея изначальности и культурной преемственности. Язык для писания основных идей христианства, в том числе и догматов церкви, опирался на категории античной философии; Византийское христианство вобрало в себя наследие античности, а Русь – восточное христианство в своем синтезе с античностью, которое, кстати, обогатилось и языческим наследием Руси. Ведь христианство везде, где ни распространялось, вбирало в себя этнокультурные духовные достижения предшествующих периодов, обрастало собственной спецификой.

3. Идея боговоплощения: в трудах античных философов, в частности Аристотеля, по мнению исследователей, отчётливо звучат мысли о монотеизме. «Эта идея проявляется также в духовной метаистории человечества, в вере в существование некой взаимосвязи, духовной преемственности между различными историческими периодами и в то, что все, начавшись с единства и целостности, прошло путь разделения и множественности и потом снова пришло к собиранию в Едином Теле Господнем» (коммент. – *Ю.С. Овчинниковой*). В разных странах и культурных регионах при всем многообразии верований появлялись идеи монотеизма (у античных философов, у мезоамериканцев – Кетцалькоатль, исповедовавший единобожие и др.).

В качестве основного направления углублённого исследования темы можно указать на более глубокое осмысление символа древа вообще, так как через категорию символа и символики могут быть раскрыты важные смыслы. Древо как таковое в различных иконографических традициях является символом жизни, символом единой и взаимосвязанной Вселенной. Кроме того, древо, объединяющее три мира (корни, ствол и крона – низ – середина – верх), символизирует путь из прошлого через настоящее в будущее. В древе заключена идея роста, движения, пути. Получается, что корни – это Иессей. Ствол – царь Давид, Соломон и другие персонажи. А верх (символ будущего) – Христос. Христа называют новым Адамом, который восстановил живую связь между отпавшим человечеством и Богом и, как говорил Антоний Сурожский, показал путь каждого человека к воплощению высшего замысла о нем. То есть получается, что здесь, с одной стороны, отражена историческая линия связи прошлого с будущим, Ветхого завета с Новым, с появлением праведного Иессея. С другой стороны, эта историческая линия символизирует и духовный путь для каждого человека из прошлого в будущее, к духовной реализации в себе высшего замысла. Какие шаги нужно делать на этом

пути – показывают все «участники» «Древа», начиная с праведного Иисуса, продолжая царем Давидом, царем Соломоном, в том числе и античными философами (которые в свое время, в свою эпоху и в своем культурно-историческом контексте духовно «вели» человечество), московскими князьями (нужно обязательно уточнить, кто изображен: если те, кто возведен в чин святых, то это тоже не случайно, значит, они несли в себе важный духовно-нравственный пример) и заканчивая Христом, который синтезирует и воплощает в себе все пути, надежды и чаяния («Я есмь Путь, Истина и Жизнь»).

Присутствие в изображении «Древа» греческих философов можно понимать как интерпретацию кровной родословной Христа, так как сам Христос в своей проповеди и в отношениях с учениками утвердил родство духовное, которое выше кровного. И Новый завет, данный Христом, обнимает своей Вестью все народы, где «нет ни эллина, ни иудея», утверждая Мир Христов как единый для всех людей и родство духовное во Христе. В этом смысле античные философы были теми, кто приуготовлял души людей к приходу Христа.

Литература

1. Качалова И.Я., Маясова Н.А., Щенникова Л.А. Благовещенский собор Московского Кремля. Фреска. М.: Искусство, 1990.
2. Мейендорф И. Византийское богословие. Исторические тенденции и доктринальные темы. М.: Лучи Софии, 2001.
3. Порфирий. Ерминия, или Наставление в живописном искусстве, составленное иеромонахом и живописцем Дионисием Фурноаграфиотом, 1701–1755 гг., Порфирия, епископа Чигиринского. М.: Изд-во Свято-Владим. братства, 1993.
4. Сарабьянов В.Д. Росписи середины 16 века в трапезной церкви Пафнутиева Боровского монастыря // Царский храм. Благовещенский собор Московского кремля в истории русской культуры. М.: Искусство, 2008. С. 116–144.
5. Сперовский Н. Старинные русские иконостасы. Происхождение их и разбор иконографического содержания // Высокий русский иконостас / Сост. Т.Н. Кудрявцева, В.А. Фёдоров. М.: Дрофа, 2004.
6. Чумакова Т.В. Рецепция Аристотеля в древнерусской культуре // Человек. 2005. № 2. С. 58–69.

Lucio Giuliadori,
MPGU,
Institute of Philology and Foreign Languages,
Department of Comparative Linguistics,
Associate Professor, PhD

From metaphysical perceptions to metaphysical experiences: Pavel Florensky and the magic of childhood

Abstract. The article explores on how Florenskiy asserts that in his childhood the person perceives the world mystically as things are not separated to him, i.e. they are not scientifically codified, the child understands the world qualitatively more than quantitatively. The philosopher said the adults used to invite children not to look at reality's mysteries while he being a child used to see magical beings quite often.

Key words: childhood, metaphysical perception.

I cannot imagine that there could be someone whose childhood could compare to mine. The sky and the earth belonged to me, literally, even my apprehensions were joyful: I would get up and go to bed as master of creation. I was conscious of my happiness and could foresee that I was going to lose it. A secret fear was eating away my days. I sensed in this afternoon of my childhood, that a very severe event has just occurred: it was the first awakening, the first clue: the precursory sign of self-awareness. Up until that day I had only been a being, starting at that point I was more and less than that. Every «I» begins with a crack and a revelation.

Emile Cioran

The autobiographical work *Detjam moim. Vospminan'ja prošlyh dnej* (*My children. Past memories of days*) [1]¹, composed between 1916 and 1925 during his detention at Solovki concentration camp, is a wonderful collection of letters that Pavel Florensky wrote to his wife and his little children. In many of them he talks about his childhood, what he was doing and how he was living when he was his kids' age. What mainly emerges from them it's his mystic relationship with reality, with the living beings, with the nature and, least but not last, with the energy of it *too court*. What I mean is that the child manages to grasp reality in its essence, Florenskiy asserts that he perceives the world

¹ There is no an English translation of this book, that is why I here refer to the Italian translation. The translations from the Italian are mine.

mystically as things are not separated to him, i.e. they are not scientifically codified, the child understands the world qualitatively more than quantitatively.

Florensky seems to invite his children to look at reality how he did it, having with the world an inner relationship, looking at things not just externally but trying to get their essence, their “soul”, their *numen*, in Kantian words. The little Florensky used not to see things rather secrets beyond things, anything that appeared as normal to adults, looked deeply mysterious to him. The philosopher said the adults used to invite children not to look at reality’s mysteries while he used to see magical beings quite often: “The adults never talked about things that, though, existed without doubt, like the devils, the *rusalki*, the *levi* and the cute elves. In spite of all the educational obstacles, we children have known them for a long time, even though I cannot say how” [1, p. 82].

The child then, knows what remained unknown to the adult’s positivistic eye, in virtue of his deep sensitivity he is able to grasp profound truths. Zolla says: “The child possesses precise metaphysical formulas on any transcendence, and the stronger his sense of Eden, the more determined is his knowledge of such formulas” [2, p. 12] (With this publication, the famous Italian esotericist Elémire Zolla introduced Pavel Florensky to Italian readers). It is in childhood, therefore, that the world is understood in its unity, it is absorbed from within, ecstatically, without rational oppositions. In fact, since critical capacity has not yet been formed, reality can’t be filtered intellectually, it can’t be interpreted rationally, the child doesn’t know any dualism: clean – dirty, normal – abnormal, right – wrong. He grasp reality in its entirety.

Florensky in his letters talks about little magic green snakes he used to see at the sea and he questioned the adults about them but they of course let him down with their answers: “I felt that they did not understand the question and that question left them perplexed. And they did not understand why they did not see what I was seeing. I saw snakes playing on the surface with emerald reflexes, beautifully beautiful and affectionate, good and dear snakes who wanted to get in touch with me. I saw them, I felt them and I knew they were affectionate, good and beautiful animals. What I wanted was just a confirmation, hearing in details how could I approach them, touch them, kiss them, and talk to them. Instead, the very fact of their existence was denied (...) And then, for a long time, I kept my question and what I saw inside me” [1, p. 88].

It is interesting to note, however, that such magical perception of the world is not only related to childhood, certain beliefs about the existence of “invisible” beings remain strong even in adulthood. The philosopher speaks it

openly in the work *The magical value of the word*. As Graziano Lingua, an Italian scholar of Florensky says: “even though may seem strange, the relationship with occultism and magic is easy to understand if one takes into account Florensky's ties with the first and avant-garde symbolist context” [3, p. 49]. Florensky himself is peremptory in saying: “In my understanding of the world the physical as such, with no penetration with spiritual and occult energy, does not exist. And I take the view that magic should not be explained by natural causes, but the reverse; what to the profanes appears to be physical must be explained through magical forces” [3, p. 61].

However, it is from childhood that the attraction to magic and mystery was born in Florensky, as a child he used to go to see prestigious shows that left him astonished, implicitly challenging his ability to understand, what he had was “such a need to Mysticism, such a craving for the prodigious” [1, p. 216]. “As a child the sense of mystery was in me, dominant, it was the background of my inner life against which the tenderness and affection for the parents stood. Everything that surrounds me, what usually does not seem and is not recognized to be mysterious, habitual and everyday objects and phenomena, had for me some depth of shadows, a kind of fourth dimension, and they were like immersed in a prophetic darkness such as a Rembrandt painting» [1, p. 75].

The fairy-tale dimension of the Florenskian world represented a constant invitation to see the noumenal side of reality: “However, what goes under the name of nature’s laws has always seemed to me a temporary mask. Other forces dominate the world, and other causes – other than science – run the course of life. Sometimes, however, these forces and causes raise the mask twisting the world's scientific order. [...] And that’s where you have to look, where you have to strain your ear to the mystery of the world, ready to catch the moment. Where there is a deviation from the usual, it is there that a spontaneous confession of nature has to be sought. From the earliest age my mind I was attracted to unusual phenomena” [1, p. 208].

It is a “magic” perspective of reality that guaranteed an intimate and integral participation: reality is perceived as a living being, an organ composed from various parts where everything is mutually united through mysterious bonds of kinship, where each particular participates in the life of the whole, where everything is part of everything and everything is present in everything. The magician is the one who achieved this knowledge, he is no longer just a man, a subject for whom the world is simply an object. There is no subject or

object here anymore. This distinction is lost in the fusion with nature, it is lost in this embrace, the magician is part of nature and nature is part of him.

Florensky was a magician when he was a child and the experiences he had were mystic experiences as he underlined repeatedly. However what is important to point out here is that just those experiences were considered the basements of the future knowledge, both scientific and philosophical: Florensky stated clearly that the truths he grasped in his entire life thorough science and philosophy were *but a confirmation* of the insights he had during his childhood: “What I had later discovered is but a confirmation” [1, p. 59]. This statement confirms how childhood is decisive in knowledge and, at the same time, it strengths the very limits of knowledge itself as in Florensky knowledge was at the same time mathematical, philosophical, theological and magical. In a word, even though from different perspectives, it grasp reality in its entirety, just like the child does.

Literature

1. *P. Florensky. Ai miei figli.* Milano: Mondadori, 2003.
2. *E. Zolla. Preface to P. Florensky, Le porte regali, Saggio sull'icona.* Milano: Adelphi, 1977.
3. *G. Lingua. Il valore magico della parola.* Milano: Medusa, 2001.

Андросова П.М.,
ученица 10 класса

Научный руководитель: **Е.Ю. Суркова**, педагог-психолог
(ГБОУ «Гимназия № 1514»)

Ложные воспоминания: манипуляция человеком с помощью его памяти

Аннотация: статья посвящена теоретическому и практическому исследованию феномена «ложные воспоминания» (конфабуляции) и возможности манипуляции человеком при помощи внедрения ложной информации.

Ключевые слова: ложные воспоминания, конфабуляция, подростки, нарушение памяти, манипулятивное воздействие.

Память – это отражение в нашем сознании нашего жизненного опыта. Это способность к воспроизведению прошлого опыта, одно из ос-

новых свойств нервной системы, выражающееся в способности длительно хранить информацию и многократно вводить ее в сферу сознания и поведения [3]. Благодаря своей памяти, ее совершенствованию, человек выделился из животного царства и достиг тех высот, на которых он сейчас находится. Да и дальнейший прогресс человечества без постоянного улучшения этой функции немыслим. Но, как и любая система, память в некоторых случаях «дает сбой». Такие «сбои» этой системы называются расстройствами памяти. Расстройства памяти имеют огромное множество форм проявления. Могут сопровождать человека на протяжении всей его жизни или возникнуть совершенно неожиданно. Одним из видов расстройств памяти являются ложные воспоминания (конфабуляции), а их внедрение может рассматриваться как один из способов манипулятивного воздействия на человека.

Изучение способов и механизмов манипулятивного влияния на человека через ложные воспоминания, начатое в трудах Э. Лофтус, в настоящее время нуждается в продолжении в рамках когнитивной психологии. Так, в научной литературе отсутствуют исследования подверженности ложным воспоминаниям подростков, хотя данный возраст можно рассматривать как один из сензитивных факторов.

Идея данной работы заключается в предположении, что определенные способы работы с памятью могут быть использованы с целью управления другой личностью.

Цель работы: теоретическое и практическое исследование феномена «ложные воспоминания» (возможность манипуляции человеком при помощи внедрения ложной информации).

Задачи исследования:

1) анализ психологической литературы по теме «ложное воспоминание»: определение; способы внедрения ложных воспоминаний; факторы, влияющие на характеристики ложных воспоминаний, изучение экспериментов Э. Лофтус;

2) проведение собственного квазиэксперимента: проверка того, насколько подростки подвержены внедрению ложных воспоминаний с помощью наводящих вопросов; попытка выявить личностные особенности подростков, влияющие на степень подверженности ложным воспоминаниям.

Феномен «ложное воспоминание». Ложное воспоминание (или конфабуляция) можно отнести к нарушениям памяти; это одна из форм ошибок памяти (см. рисунок 1) [4].

Интересно, что большая часть парамнезий является предметом изучения клинической психологии, в то время как ложные воспоминания (конфабуляции) – предмет исследования социальных и когнитивных психологов.

Впервые введенное в психиатрии в 1866 г. Кальбаумом, понятие «конфабуляции» является видом *парамнезий*, заключающихся в том, что субъект сообщает о вымышленных событиях, никогда не имевших места в его жизни. Человек, подверженный конфабуляциям, может вспомнить то, чего просто не было в его жизни.

Р. Солсо упоминает об ошибках памяти и о том, что воспоминания людей подвержены искажению. «Если личные воспоминания человека несовершенны, то такие воспоминания, как показания свидетелей какого-то преступления, еще более изменчивы» [5, с. 246].



Рис. 1. Формы нарушения памяти

Э. Лофтус [1; 2; 7; 8], когнитивный психолог, занимающаяся проблемой пластичности воспоминаний и памяти человека, изучает ложные воспоминания в рамках юриспруденции и судебного дела. Она, опираясь

на воспоминания свидетелей происшествий, вывела ряд закономерностей, которые в дальнейшем были использованы нами при построении практического эксперимента:

1 – *запоминание и воспроизведение конструктивны*. То есть предшествующий опыт, полученный нами, перцептивные факторы и даже наше *желание помнить* некоторые события *лучше, чем другие*, влияют на то, что мы вспоминаем;

2 – *ложное свидетельствование*, если оно происходит неосознанно, может быть вызвано внедрением или «*имплантацией*» *ложных воспоминаний* в память пострадавшего или очевидца;

3 – *эффект дезинформации* и *наводящие вопросы* – основные способы внедрения ложных воспоминаний;

4 – вопросы более «резкого» содержания побуждают очевидцев вспоминать несуществующие факты и переоценивать события. Так, после просмотра видео с ДТП с достаточно сложным «сюжетом» очевидцам задавали вопрос: «С какой скоростью двигались машины перед тем, как они **врезались** друг в друга?» Второй группе задавали такой же вопрос, но вместо слова «врезались» использовали «столкнулись», «ударились», «стукнулись». Вопрос с более «резким» содержанием побуждал людей *повышать оценку скорости*, с которой двигались автомобили. Некоторые утверждали, что *помнят разбитые стекла и фары* как последствия аварии, хотя ничего этого *на видео не было*;

5 – наводящие вопросы, изменение словесной формулировки вопроса, последовательность вопросов и разный акцент в вопросах влияют на характер и яркость ложных воспоминаний.

Приведем результаты некоторых экспериментов Э. Лофтус. Например, просмотр студентами фильма об автомобильной аварии (происшествие длилось 4 секунды, ролик – 1 минуту), в которой одна за другой столкнулись 5 машин (причина катастрофы – игнорирование стоп-сигнала), и последующий опрос студентов показали, что *последовательность вопросов* и само *содержание наводящих вопросов* оказывают влияние на воспоминания. У половины испытуемых первым стоял вопрос: «Насколько быстро двигалась машина А (та самая, которая первой нарушила правила), когда она проезжала стоп-сигнал?». У другой половины испытуемых вопрос был сформулирован иначе: «Как быстро ехала машина А, когда она повернула направо?». Заключительный вопрос был одинаков для обеих групп: «Вы видели стоп-сигнал для машины А?». В

первой группе 53% испытуемых заявили, что *видели* его, а во второй – только 35%. Разница была статистически значимой [8].

Исследования Э. Лофтус отсроченных воспоминаний и *изначально заложенных в вопросе ошибок* содержит описание приемов, помогающих респондентам вспоминать «необходимые» исследователю факты. Так, Лофтус был организован просмотр трехминутного отрывка из фильма «Дневник студенческой революции» (классное помещение, которое крушили 8 демонстрантов) с последующим анкетным опросом с 20 пунктами, касающимися этого фрагмента. Для половины испытуемых один из вопросов был сформулирован так: «Был ли лидер *четырех демонстрантов*, которые ворвались в класс, мужчиной?». Для другой: «Был ли лидер *двенадцати демонстрантов*, которые ворвались в класс, мужчиной?». Через неделю после опроса испытуемых снова попросили заполнить анкеты с теми же вопросами. В группе с исходной посылкой о 12 демонстрантах было названо в среднем число 8,85. В другой группе с информацией о 4 демонстрантах было другое число – в среднем 6,40. Некоторые испытуемые вспомнили правильное число – 8.

Ложная посылка в вопросах преобразует воспоминания очевидцев о событии и может *привести к включению объектов*, которых там *никогда не было*. Например, 150 испытуемым показали короткий фильм об аварии, случившейся с белым спортивным автомобилем, и затем попросили ответить на десять вопросов по содержанию фильма. В вопросы для первой группы был включен такой: «Как быстро двигалась по проселочной дороге белая спортивная машина, когда она проезжала мимо сарая?». Другой половине испытуемых был задан вопрос: «Как быстро ехала белая спортивная машина по проселочной дороге?». Через неделю надо было повторно ответить на вопросы. Ключевым вопросом эксперимента был: «Вы видели сарай?». 13 испытуемых (17,3%) из той группы, где слово «сарай» присутствовало в вопросе, ответили утвердительно. Только двое (2,7%) из другой группы, где слово «сарай» отсутствовало, ответили так же.

Факторы, влияющие на формирование ложных воспоминаний. Обратимся к факторам, влияющим на возможность внедрения ложных воспоминаний. В первую очередь, это *стресс*. Находясь в обстановке, внушающей страх, или будучи погруженным в стрессовую обстановку, человек становится более уязвимым для манипуляций с помощью памяти извне. Чарльз Морган, психиатр, изучающий личный состав американских военнослужащих, проходящих подготовку к выживанию при попа-

дании в плен, позволил Э. Лофтус использовать внедрение дезинформации в одном из исследований в школе выживания [2]. После нахождения в плену на протяжении 4 дней уровень кортизола (гормона стресса) в организме солдат в разы превышал его количество в организме человека, впервые прыгнувшего с парашютом. После «освобождения» все они подвергались стрессовому допросу, во время которого нескольким из них давали дезинформацию. После чего их отпускали, а их память тестировалась. Дезинформацией в этом эксперименте была *фотография человека*, не имеющего *никакого отношения к тому, что происходило*, которую показывали дезинформируемым солдатам, параллельно задавая вопросы: «Ваш надзиратель давал вам еду? Он давал вам одеяло? Он разрешал вам разговаривать с другими пленными?». Далее проводили так называемый «тест с отсутствием мишени». Испытуемым показывали *9 фотографий* случайных людей, одна из них была той, которую показывали дезинформируемым. *Фотографии настоящего надзирателя не было* (отсутствие мишени). После чего на вопрос: «Можете ли вы указать на фотографию вашего надзирателя?», – 84% испытуемых, которые ранее были подвержены дезинформации, указали на подставную фотографию. Таким образом, этот эксперимент доказывает, что стресс влияет на внедрение ложной информации, даже среди специально обученных людей наблюдалась *значительная степень ложной идентификации с высоким уровнем уверенности*.

Другим фактором является *травматичность* события, насыщенное ложное воспоминание о котором внедряется в память испытуемого. Это помогает *создать принципиально новое воспоминание* в сознании человека, а не *исказить уже имеющееся*. Так, в эксперименте, проведенном в Теннесси, воспоминание о том, что в детстве испытуемый тонул и был спасен, удалось внедрить примерно трети людей. В Канаде воспоминание о нападении дикого зверя удалось внедрить половине испытуемых.

К еще одному фактору можно отнести *личные предпочтения* испытуемого, его вкусы. В эксперименте, проведенном журналом SLATE [7], подтвердилось влияние политических взглядов людей на возможность внедрения определенных ложных воспоминаний. Испытуемым были представлены «фотожабы» – фотографии, на которых были искусственно вставлены различные политические деятели. Например, Обама, пожимающий руку бывшему президенту Ирана (хотя данной встречи никогда не было). После того как респонденты увидели фотографии, они должны были ответить, видели ли они эти фотографии ранее. В результате около

25% участвующих «вспомнили» фотографию с Обамой, после чего выяснилось, что больше половины вспомнивших ее имели консервативные политические взгляды, и их сознанию было «выгодно» создать воспоминание о фотографии, «выставляющей» Обаму в плохом свете. Таким образом, очевидно, что воспоминания и возможность их внедрения зависят от личных предпочтений человека. Мы с большей вероятностью вспомним то, что мы хотим вспоминать.

Практическая часть. Исходя из экспериментов, проведенных Э. Лофтус и сделанных ею выводов, мы решили смоделировать похожий эксперимент, направленный на изучение особенностей подростковой памяти и ее способности поддаваться внешней манипуляции.

Цели:

1) проверка того, насколько люди подросткового возраста подвержены манипуляции с памятью; насколько легко будет внедрить ложные воспоминания в их сознание;

2) выявление связи между степенью подверженности ложным воспоминаниям и психологическими особенностями испытуемых.

Гипотезы:

1) наводящие вопросы (в т.ч. ложная посылка в вопросах) будут оказывать положительный эффект при формировании ложных воспоминаний;

2) респонденты, ответившие утвердительно на вопросы, направленные на формирование ложных воспоминаний, более зависимы от мнения окружающих.

Процедура исследования:

1) Просмотр видео, на котором была запечатлена автомобильная авария, предъявляющееся респондентам 4 раза, длительность – 13 секунд.

2) Чтение и заполнение опросного листа, созданного на основе сюжета (ложных вопросов было всего два, они были перемешаны с нейтральными для того, чтобы не угадывались испытуемыми) – пример см. ниже.

1. В какое время суток произошла авария?

2. На какой сигнал светофора переключился светофор перед тем, как произошла авария?

3. Опишите реакцию пешеходов на аварию.

4. На какой сигнал выезжал внедорожник?

5. Опишите повреждения красной машины, которая въехала в черную (наводящий вопрос, содержит ложную информацию).

6. Сколько людей пострадало в аварии, кроме водителей?

7. *Опишите реакцию пешеходов на другой стороне дороги* (вопрос на формирование ложного воспоминания).

3) Заполнение опросника на диагностику полезависимости/полenezависимости Готшильда.

4) Заполнение опросника на диагностику уровня субъективного контроля Дж. Роттера.

Выборка: в эксперименте участвовало 15 испытуемых, возраст 15 лет, учащиеся гимназии 1514 г. Москвы.

Ход эксперимента. Испытуемым было предложено посмотреть ролик несколько раз перед тем, как они приступили к заполнению опросных листов. После того, как все заполнили анкету-опросник, было организовано устное обсуждение, в ходе которого было интересно услышать предположения испытуемых о том, почему удалось внедрить ложные воспоминания.

Анализ и обсуждение полученных результатов. Обратимся в первую очередь к ответам, полученным из анкеты, направленной на формирование ложных воспоминаний.

Первый вопрос: «В какое время суток произошла авария? Предположите, какое это время года», – был направлен на отвлечение внимания испытуемых от наводящих вопросов.

Второй вопрос: «На какой сигнал переключился светофор перед тем, как произошла авария?». Перед аварией светофор переключился на зеленую стрелку, повернутую налево. 46% ответили на вопрос неправильно или не помнили сигнала светофора. 40% правильно вспомнили цвет знака. 1 человек вспомнил, что это была стрелка, и правильно указал направление. 1 человек вспомнил стрелку, но направление указал неправильно. Его могло сбить то, что после аварии на светофоре зажглась зеленая стрелка, повернутая направо.

В ответ на *третий вопрос* участники должны были описать реакцию пешеходов на аварию. 2 человека написали, что пешеходы успели уйти из кадра, когда произошла авария. 26% ответили, что не помнят. Один из них предложил несколько вариантов реакции. 60% участников подробно ответили на этот вопрос.

Четвертый вопрос: «На какой сигнал выезжал внедорожник?». Правильным ответом был красный сигнал. 40% ответили правильно. Два человека вспомнили зеленый цвет. 46% ответили, что не помнят.

Пятый вопрос был наводящий и содержал ложную информацию: «Опишите повреждения красной машины, которая въехала в черную».

Красная машина была в кадре, но она стояла далеко и не участвовала в аварии. Однако 40% всех участников эксперимента подробно описали повреждения красной машины. Каждый из респондентов указал разное: «вмятина на правом боку», «разбит капот, бампер». Один человек во время устного обсуждения после самого эксперимента утверждал, что у него было яркое воспоминание о том, как красная машина въезжала в черную, как выглядели ее повреждения. Его слова – явный результат внедрения ложного воспоминания в память человека путем наводящих вопросов и дезинформации. Только трое участников ответили, что красная машина не врезалась в черную. 33% ответили, что не помнят. Два участника не вспомнили, но предположили, какие могли быть повреждения.

На шестой вопрос: «Сколько людей пострадало в аварии, кроме водителей?», – 33% участников ответили, что не помнят. Остальные указали, что пострадали только водители, что являлось правильным ответом.

Седьмой вопрос: «Опишите реакцию пешеходов на другой стороне дороги», – тоже содержал в себе ложную информацию. Пешеход на той стороне дороги был, но его было еле заметно, и он никак не отреагировал на происходящее. Лишь один участник эксперимента смог правильно описать движения пешехода. Один участник вспомнил, что пешеходы отворачивались, что реакция на аварию была. 60% участников ответили, что не помнят.

Отвечая на *восьмой вопрос*, участники должны были высказать свою точку зрения о том, кто виноват в данной аварии. Три участника ответили, что не помнят. Двое участников ответили, что в аварии виновата неисправность светофора. 46% ответили, что виноват водитель внедорожника. Он выехал на красный свет светофора и действительно был виноват в аварии. Три участника эксперимента написали, что виновата красная машина, которая вовсе не участвовала в аварии. Все трое ответили, что водитель красной машины нарушил правила и поехал на красный свет.

После проведения эксперимента участники снова посмотрели видео с аварией. Многие из участников говорили о том, что, видя ложную информацию в наводящих вопросах, они воспринимали ее как правдивую. Таким образом, нам удалось внедрить ложные воспоминания методом дезинформации примерно 70% испытуемых.

Наиболее общим основанием индивидуальных различий в познавательной деятельности, устанавливаемых с помощью «полезависимости–полenezависимости», является степень свободы от внешних референтов, иначе говоря, *степень ориентации* человека при принятии решений на

имеющиеся у него знания и опыт, а не на внешние ориентиры, если они вступают в противоречие с его опытом.

Наиболее важные различия между полезависимыми и полenezависимыми субъектами проявляются в *особенностях восприятия*. Полезависимые в большей мере подвержены разного рода иллюзиям восприятия. Для полenezависимых воспринимаемая «картинка» значительно более структурирована, чем для полезависимых. Это проявляется в том, что для первых воспринимаемый объект, качества объекта воспринимаются самостоятельно, отдельно от других объектов, качеств этих объектов, воспринимаемых одновременно с этим объектом. Предлагая испытуемым пройти этот тест, мы надеялись найти зависимость между их подверженностью внедрению ложных воспоминаний и их полезависимостью/ полenezависимостью.

Интернальный тип – человек с высоким уровнем субъективного контроля. Такой человек считает, что происходящие с ним события зависят прежде всего от его личностных качеств (компетентности, целеустремленности, уровня способностей и т. п.) и являются закономерными следствиями его собственной деятельности.

Экстернальный тип – человек с низким уровнем субъективного контроля (УСК). Такой человек убежден, что его успехи и неудачи зависят прежде всего от внешних обстоятельств: условий окружающей среды, действий других людей, случайности, везения или невезения и т. д. Сравнивая результаты испытуемых по данному эксперименту, мы предполагали, что учащиеся с высоким уровнем субъективного контроля в меньшей степени подвержены внедрению ложных воспоминаний.

После соотнесения результатов стало понятно, что такая тенденция есть, однако только на уровне предположения, поскольку практически все продемонстрировали высокий уровень экстернальности, то есть полагались не на себя, а на внешние обстоятельства, что является скорее возрастной (подростковой) тенденцией. Связи с легкостью формирования ложных воспоминаний и полезависимостью выявлено не было.

Таким образом, можно сделать следующие **выводы**:

1) гипотеза о влиянии наводящих вопросов на формирование ложных воспоминаний подтвердилась (об этом свидетельствует большое количество испытуемых, описывающих несуществующие детали);

2) связи с легкостью формирования ложных воспоминаний у респондентов и их зависимости от окружения выявлено не было, что требует дальнейшего изучения.

Подводя итог, необходимо сказать о плюсах и минусах феномена «ложные воспоминания». Минусы заключаются в том, что в нашем обществе растет число ложных обвинений, неправомерность которых была доказана с помощью ДНК-экспертизы. Анализ ситуаций показал, что основной их причиной являются искажения воспоминаний свидетелей. Это открытие привело к составлению огромного количества рекомендаций для правовых систем США и Канады с целью защиты следственного процесса от трагических ошибок из-за неточности свидетельских показаний. Вне сферы юриспруденции ложные воспоминания также могут навредить окружающим и самим людям, которые пишут автобиографии или мемуары. Неточности, к которым приводили искажение воспоминаний, вызывали множество споров.

С другой стороны, иллюзии памяти все же могут быть полезными. Завышенная самооценка может привести к еще большей уверенности, которая обеспечит успех. Так, если вы вспоминаете ваше детство как более счастливое, чем оно было на самом деле, возможно, это поможет вам иметь более удовлетворительные взаимоотношения с людьми во взрослом возрасте. Ложные воспоминания могут давать возможность переживать легче трудные моменты в жизни. Например, если заставить человека вспоминать о болезненной процедуре как о легко перенесенной, то в следующий раз ее будет перенести действительно легче. Внедрение ложных воспоминаний можно использовать в качестве терапии, так как они могут оказывать психотерапевтический эффект. Например, заглушать эмоции, вызванные определенным воспоминанием.

Однако необходимо помнить, что использование ложных воспоминаний – это манипуляция, а любая манипуляция – это обман, и не всегда можно пойти на сделку с совестью.

Перспективой нашего исследования являются следующие области: 1) установление связи между степенью подверженности ложным воспоминаниям и устойчивыми чертами личности у подростков (диагностика при помощи опросников «Большая пятерка факторов» Маккрае-Коста, Р. Кеттелла и др.); 2) исследование влияния стрессовой ситуации на степень подверженности ложным воспоминаниям в подростковом сообществе.

Литература

1. *Лофтус Э.* Фиктивность воспоминаний. URL: https://www.ted.com/talks/elizabeth_loftus_the_fiction_of_memory?language=r (дата обращения: 10.09.2017).

2. *Лофтус Э.* Фабрика воспоминаний. URL: <https://vimeo.com/181548295> (дата обращения: 10.09.2017).
3. *Солсо Р.* Когнитивная психология. СПб.: ПИТЕР, 2006.
4. *Loftus, E. F.* Make-Believe Memories // *American Psychologist*. № 58, 2003. Р. 864–873.

Макаров Д.С.,
кафедра психологической антропологии,
2 курс магистратуры
Научный руководитель: **Д.Б. Богоявленская**, почетный академик
РАО, д. психол. н., профессор
(МПГУ)

Факторы, способствующие становлению творческой личности

Аннотация: в статье анализируются корреляции между творческими способностями человека и чертами самосознания личности. В статье излагаются результаты эксперимента по методу «креативного поля», сопоставляемые с результатами «теста мотивационной структуры личности», а также с информацией из интервью о мировоззрении и профессиональном пути испытуемых.

Ключевые слова: творческие способности, самосознание, корреляция, креативное поле, мотивационная структура личности, профессиональная идентичность, познавательный процесс.

На протяжении последних полутора лет мы проводим исследование творческих способностей и самосознания людей художественных профессий. Это актеры и музыканты, дизайнеры и художники, архитекторы и мультипликаторы – словом, все, кого называют творческой личностью. Цель, которая стоит перед нами, – исследовать возможные совпадения между творческими способностями и чертами самосознания этих людей.

Самосознание – именно тот психический феномен, в котором имеет смысл искать причины того, какую деятельность предпочитает личность для себя, и как её выполняет. Л. Б. Шнейдер метко указала: «*Отправной точкой в психологическом анализе карьеры и профидентичности является самосознание, которое порождает Я-концепцию личности – систему представлений человека о себе как субъекте своей жизни и труда*» [3, с. 67].

В ходе исследования мы сопоставляем результаты испытуемых в эксперименте по методу «креативное поле» (Д.Б. Богоявленской), который позволяет выявить уровень творческих способностей, «теста мотивационной структуры личности» (В.Э. Мильмана), а так же интервью, вопросы которого затрагивают мировоззрение и профессиональный путь испытуемых.

Основываясь на отечественной теории творчества, мы понимаем под творческими способностями стремление к развитию деятельности по собственной инициативе. Известно, что эта способность характеризует такую структуру личности, в которой детерминирующим фактором является познавательная направленность. Поскольку основу направленности личности составляют осознаваемые мотивы, нами творческие способности сопоставлялись с основаниями самосознания.

Процесс исследования личности испытуемых – дело продолжительное, на каждого уходит не менее пяти часов. Так что выборка у нас небольшая – 30 человек. Но даже этот объем выборки позволяет обнаружить определенные закономерности.

Так, например, в ходе исследования мы обнаружили, что использование на нашей выборке «теста мотивационной структуры личности» В.Э. Мильмана не выявляет столь значимых различий между представителями творческой и нетворческой групп, как это происходит на других выборках. Определяя выраженность мотивов поддержания (жизнеобеспечение, комфорт, социальный статус), мотива общения и мотивов развития (активность, творчество, общественная польза), сопоставляя их с действительностью испытуемых, в нашей выборке не удалось обнаружить ничего, что сказало бы нам об уровне творческих способностей.

И это любопытно, потому что другие исследователи, сопоставляющие результаты по «тесту мотивационной структуры» с результатами испытуемых в «креативном поле» обнаруживают совпадения. А мы – нет.

С чем это связано? Нетрудно догадаться: формулировки тезисов, использующиеся в тесте Мильмана для выявления творческой мотивации, содержат слово «творчество», которое наши испытуемые толкуют в обывательском ключе, имея в виду то, что мы назвали бы художественной деятельностью. Но это не единственное, что нам удалось обнаружить.

В ходе исследования проявились различия в ценностно-мировоззренческих основаниях испытуемых. Обнаружилось, что у группы испытуемых с творческими способностями и у испытуемых, которые

не выходят за рамки заданной деятельности, наблюдаются разные характерные черты самосознания.

О феноменальном единстве самосознания, личности и деятельности пишет В.В. Столин: *«Самосознание личности, будучи произвольным от совокупности ее деятельности и межличностных общений, само, в свою очередь, становится фактором, определяющим общение и деятельность»* [2, с. 280].

Для испытуемых первой группы характерны сложное мировоззрение, субъектность, зрелая профессиональная идентичность, рефлексивность. Для испытуемых второй группы характерны предпочтение простых смысловых схем, преждевременный выбор профессии, высокое стремление к комфорту, пассивность, преобладание мотивов избегания.

Уделим внимание некоторым из этих пунктов.

1. Сложность мировоззрения. Во время интервью мы выявляем мировоззрение испытуемых по «Методике предельных смыслов» Алексея Николаевича Леонтьева, в процессе которой испытуемым последовательно задается вопрос «зачем» по мере того, как они объясняют смысл определенных человеческих практик. Обычно мы спрашиваем у испытуемых: «Зачем люди играют в футбол? Зачем люди работают?», – и, если они хотя бы раз упоминают об искусстве: «Зачем люди занимаются искусством?». Ответы фиксируются в форме «смысловых деревьев», у которых можно подсчитать число промежуточных элементов и «предельных оснований», то есть таких смыслов, которые ценны сами по себе, либо в своем смысле отсылают к предшествующему им элементу, образуя своего рода петлю.

2. В нашей выборке обнаружилось, что количество элементов и предельных оснований в «смысловых деревьях» испытуемых, проявивших творческие способности в «креативном поле», обычно выше, чем у тех, кто данных способностей не проявляет.

3. У творческих испытуемых так же отмечается большее количество связей со следующими смыслами: познание мира, изменение мира (или общества), самовыражение, деятельность.

4. Рефлексивность обнаруживается в ходе эксперимента по методу «креативное поле» и в интервью: её следы находятся в речи испытуемых как бы между строк. Немотивированные междометия, вырывающиеся из уст испытуемых, погруженных в процесс решения задач, вроде «ах», «ага», «а что если», «ой», «но», «угу» – в значительной степени более ха-

рактельны для испытуемых с творческими способностями. От тех, кто не выходит за рамки заданной деятельности, подобные междометия чаще можно услышать в качестве ответа на реплики экспериментатора.

Иными словами, рефлексивные реплики творческой личности, всецело вовлеченной в деятельность, отражают познавательный процесс, захватывающий их сознание. И те же реплики в случае испытуемых, не преодолевающих границ заданного, служат для коммуникации с экспериментатором. В этом явное различие между представителями этих двух групп. Первые вовлечены в деятельность, вторые – в общение.

5. Осмысленный выбор профессии. В нашем исследовании мы выделяем три типа профессиональной идентичности у испытуемых:

Преждевременная. Преждевременной профессиональную идентичность мы называем тогда, когда испытуемые заявляют, что сделали свой выбор в пользу той или иной сферы реализации мгновенно или в очень раннем возрасте, что этот выбор был для них прост и очевиден.

Диффузная. Диффузной профессиональную идентичность мы называем тогда, когда её границы нечетко очерчены, когда человек еще находится в поиске себя, своего места в мире, своего призвания.

Зрелая. Зрелой профессиональную идентичность мы называем тогда, когда за её предпочтением стоит определенная история поисков и осмысленное решение.

Во время интервью мы задаем испытуемым вопросы: «Вы указали, что являетесь *название профессиональной области/рода занятий*, как так вышло? Что это для вас значит быть *им*?». Ответы на эти вопросы позволяют выявить тип профессиональной идентичности.

Преждевременная профессиональная идентичность характерна для людей, не обладающих творческими способностями, тогда как зрелая наблюдается чаще у тех, кто ими обладает. Диффузная профессиональная идентичность встречается у представителей обеих групп.

6. Субъектность. Черты субъектности в самосознании испытуемые проявляют в ответах на вопросы о том, что им дает и что от них требует их профессия. Испытуемые из нашей выборки, обладающие творческими способностями, почти всегда упоминали о своей ответственности перед другими людьми, о требовании как-то по-особому видеть мир, действовать в соответствии с какой-либо миссией. Тогда как испытуемые, не выходящие за рамки заданной деятельности, чаще указывают на следующие требования профессии: сосредоточенность, кропотливость и аккуратность.

И дело здесь, конечно, совсем не в том, что творческие люди будто бы по своей натуре неаккуратны или рассредоточены. Просто полнота внимания к своей деятельности для них вторична, а первична вовлеченность в нее, которая проистекает из смысловой, ценностной основы их самосознания.

Вспоминаются слова А.П. Чехова: «Дела определяются их целями: то дело называется великим, у которого велика цель». С нами, с нашими детьми получается то же. Творческие способности человека во многом определяются тем, насколько глубокие вопросы он сам себе задаёт и насколько великие цели он перед собой ставит. Как сказал Л.С. Выготский: «...смысл каждого слова определяется, в конечном счете, всем богатством существующих в сознании моментов, относящихся к тому, что выражено данным словом» [1, с. 164].

Заинтересованное отношение к действительности, иными словами, познавательная направленность личности зиждется на том, в сколь интересном мире мыслит себя человек.

Литература

1. *Выготский Л.С.* Мышление и речь // Хрестоматия по общей психологии. Психология мышления / Сост. Л.В. Николаев. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1981.
2. *Столин В. В.* Самосознание личности. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1983.
3. *Шнейдер Л.Б.* Слава, как сущностное свойство сознания и поведения: Монография. М.: ИИУ МГОУ, 2016.

Тихомирова И.И.,

факультет социальных наук, департамент психологии,
кафедра психологии личности, 2 курс магистратуры

Научный руководитель: **Е.М. Уколова,**

к. психол. н., ст. преподаватель
(НИУ «ВШЭ»)

Самосострадание как персональное отношение человека к самому себе

Аннотация. Данная работа посвящена исследованию феномена самосострадания в жизни личности. В статье рассматривается, как проявляется в лично-

сти отношение к себе и своему страданию, что оно дает человеку, можно ли выделить общее содержание феномена у разных людей. Статья исследует содержательно-смысловое наполнение феномена самосострадания, его значение и последствия для личности в обхождении со сложной жизненной ситуацией. Феноменологическое описание самосострадания, полученное в исследовании, соотносится с моделью самосострадания К. Нефф.

Ключевые слова: самосострадание, феномен личности, психологический конструкт, предиктор, корреляция, феноменологическое переживание, феноменологический анализ.

Впервые понятие феномена самосострадания в научный дискурс ввела К. Нефф в 2003 году [5, с. 223]. С тех пор было опубликовано 442 научные статьи по данной теме. В российском научном пространстве данный феномен упоминается в единственной работе [1, с. 30]. Это, на наш взгляд, определяет важность исследований феномена самосострадания в отечественной науке.

Новизна нашего исследования заключается в том, что впервые самосострадание рассматривается как феномен, а не как конструкт, и применяется для этого качественное исследование с использованием полуструктурированного глубинного интервью и последующего феноменологического анализа их текстов [3, с. 235]. Актуальность исследования заключается в том, что самосострадание как персональное отношение личности к себе в обхождении со страданием может стать способностью человека и его ресурсом в тяжелые периоды жизни, перед лицом неизлечимой болезни и непоправимых потерь. Как проявляется такое отношение к себе и своему страданию, что оно дает человеку, можно ли выделить общее содержание феномена у разных людей – основные вопросы нашего исследования.

Термин самосострадание как психологический конструкт был предложен К. Нефф в качестве альтернативы самооценке как здорового отношения человека к себе [5, с. 240] и рассматривается как сострадание, милосердие человека к самому себе. При этом К. Нефф выделяет три составляющие самосострадания: доброта по отношению к себе как противопоставление самоосуждению; человечность – понимание того, что переживаемые чувства и боль являются частью общечеловеческого опыта в противовес чувству самоизоляции; осознанность – сбалансированное внимание к болезненным чувствам и мыслям в противовес сверхидентификации с ними или их избеганию.

Для исследования самосострадания К. Нефф предложила опросник для оценки шкал конструкта, который положил начало активному развитию количественных исследований, направленных на изучение связи самосострадания с различными психологическими феноменами [5, с. 244]. Так, было показано, что высокий уровень самосострадания отрицательно коррелирован с проявлением симптомов психологической дезадаптации и расстройств ($r = -0.54$). В частности, высокий уровень самосострадания приводит к уменьшению депрессии и тревоги и увеличивает способность противостоять стрессу [4, с. 546–550]. В исследовании М. Нили и коллег показано, что самосострадание взаимосвязано ($r = 0,67$) с благополучием человека, понимаемого как совокупность отношений личности к жизни: наличие у человека смысла в жизни; ощущения, что он способен активно управлять жизнью, сопровождающегося низким уровнем негативных эмоций и стресса и чувством высокой удовлетворенности жизнью [7, с. 546]. Исследование К. Нефф и др., посвященное установлению связи самосострадания со способностью к достижению целей, показало, что выявлена положительная корреляция ($r = 0.28$) самосострадания со стратегией достижения цели, сфокусированной на выполнении задачи и достижении результата, и отрицательная ($r = -0.21$) – со стратегией, сфокусированной на самоутверждении человека [6, с. 267]. Таким образом, мы видим, что развитое самосострадание может быть предиктором психологического благополучия человека.

Самосострадание недостаточно изучено на уровне феноменологического переживания. Наше исследование направлено на восполнение этого пробела. В исследовании нас интересовало, как феномен самосострадания обнаруживается в описаниях респондентами трудных ситуаций, связанных со страданием; каково содержательно-смысловое наполнение феномена самосострадания; какое значение и последствия для личности имеет самосострадание в обхождении со сложной жизненной ситуацией; как соотносится феноменологическое описание самосострадания, полученное в нашем исследовании, с моделью самосострадания К. Нефф?

Для решения этих вопросов мы использовали качественное исследование, которое заключалось в проведении глубинных полуструктурированных интервью с респондентами-добровольцами и их феноменологическом анализе по методу А. Giorgi. [3, с. 235]. Нами проведено 15 интервью с респондентами в возрасте от 24 до 56 лет. В 10 случаях у ре-

спондентов в их отношении к себе в конкретной жизненной ситуации был распознан феномен самосострадания на основании ранее проделанной нами работы по определению содержания понятия самосострадание [2]. Далее мы провели феноменологический анализ текстов интервью по методике А. Джорджи [3, с. 252] с целью выявления общих и вариативных компонентов в структуре феномена самосострадания.

В результате проведенного исследования было получено феноменологическое описание самосострадания, выделены стадии, через которые проходит человек в сложной ситуации, если относится к себе с состраданием, и рассмотрены предпосылки, которые способствуют возникновению сострадательного отношения к себе. Выполнено сравнение полученных результатов с описанием самосострадания как конструкта, предложенного К. Нефф [5, с. 230].

Феноменологический анализ показал, что самосострадание – это такое отношение человека к себе, в котором присутствует принятие своих чувств, слабостей и ситуации; сочувствие своим переживаниям и бережное, утешительное обращение с ними; уважение к себе и своим страданиям, понимание своей правоты, чувство достоинства в страдании. При отношении к себе с состраданием во внутреннем мире человека выделяются две фигуры: «Я – *страдающий*» и «Я – *сострадающий*». Вторая фигура описывалась респондентами как опытная, мудрая, способная выдержать тяжесть ситуации и эмоции страдающей части.

Таким образом, в сложной ситуации человек обращается к себе за помощью, заботится о себе. Человек, который способен сострадать себе, «берет в руки самого себя» и приходит к исполненности в сложной жизненной ситуации, говоря «да» обстоятельствам, своим чувствам и себе самому. На этом основании он может принять взвешенное решение, занять позицию в отношении того, что можно сделать в сложной ситуации. Если сделать ничего невозможно, то он обнаруживает в себе силы выдержать страдания.

Самосострадание в сложной ситуации приводит к тому, что человек проживает данную ситуацию, поэтапно проходя через ряд стадий: 1) копинговые реакции на сложную ситуацию: самокритика, страх, обвинение других, активизм; 2) бессилие и отчаяние, когда происходит осознание собственного страдания; 3) принятие ситуации (внешнего мира) и своих чувств, слабостей и ограничений (внутреннего мира); 4) переживание грусти и сожаления о «невозможности желаемого», признание ре-

альности случившегося; 5) утешение себя в страдании, сочувствующее, поддерживающее отношение к себе; 6) признание ценности страдания и той ценности, что ушла из жизни в ситуации потери; 7) обретение ясности в понимании того, что можно в данной ситуации исправить, или осознание необходимости выдержать это страдание, приобретение сил, чтобы реализовать понятое. Заметим, что наличие самосострадания приводит к тому, что человек способен пройти через все этапы, не фиксируясь на одном из них.

Самосострадание развивается благодаря двум факторам: внешнему (наличие «Другого», который обращался с состраданием к человеку, дал пережить такой опыт) и внутреннему (потребность обрести сострадательное отношение к себе, готовность обнаружить в своем опыте того «Другого», кто относился к нему с состраданием). Получается, что самосострадание – это интериоризированное сострадательное отношение, обращенное к самому себе.

Сравнивая самосострадание как конструкт, предложенный К. Нефф, и как феномен, обнаруженный в нашем исследовании, мы выделили разные основания у данных понятий. В опыте наших респондентов самосострадание распознавалось как определенный тип отношения к себе, проявляющийся в принятии себя и ситуации, сочувствии и уважении к себе. В случае конструкты мы видим установку на доброту к себе и понимание, что любые сложности – это часть человеческого опыта, а также приобретение навыка осознанного обращения со своими эмоциями. Мы считаем, что это близкие понятия, но для анализа их взаимосвязи нужны дополнительные исследования.

Теоретический анализ показал, что феномен самосострадания обладает большим потенциалом в качестве предиката психологического благополучия человека [2]. Перспективы нашего исследования – в создании структурной модели и определения экзистенциального содержания феномена самосострадания, его операционализации для эмпирических исследований, практики консультирования и психотерапии.

Литература

1. Логунова Е. Г. К вопросу о необходимости развития феномена милосердия // Теория и практика общественного развития. 2012. № 1. С. 30–33.

2. *Тихомирова И.И.* Феномен самосострадания в жизни личности: Курсовая работа. М., 2016.

3. *Giorgi A.* The theory, practice, and evaluation of the phenomenological method as a qualitative research procedure // *Journal of Phenomenological Psychology*. 1997. № 28(2). P. 235–260.

4. *MacBeth A., & Gumley A.* (2012). Exploring compassion: A meta-analysis of the association between self-compassion and psychopathology // *Clinical Psychology Review*. 2012. № 32. P. 545–552.

5. *Neff K. D.* Development and validation of a scale to measure self-compassion // *Self and Identity*. 2003. № 2. P. 223–250.

6. *Neff K., Hsieh Y., & DeJitterat K.* Self-compassion, achievement goals, and coping with academic failure // *Self and Identity*. 2005. № 4. P. 263–287.

7. Self-kindness when facing stress: The role of self-compassion, goal regulation, and support in college students' well-being / *Neely M.E., Schallert D.L., Mohammed S.S., Roberts R.M.; Chen Y.* // *Motivation and Emotion*. 2009. № 33. P. 88–97.

Чукарина А.А.,

НИУ «ВШЭ», факультет социальных наук,

2 курс магистратуры

Научный руководитель: **В.Б. Шумский**, к. психол. н., доцент
(НИУ «ВШЭ»)

Психологические и экзистенциальные основания личностной взрослости в современном российском обществе

Аннотация: в статье излагаются результаты исследования, направленного на выявление предикторов личностной взрослости. По итогам регрессионного анализа было установлено, что самоконтроль, системная рефлексия, интроспекция, квазирефлексия вносят значимый вклад в уровень развития личностной взрослости. Высокий уровень личностной взрослости, а также реализованность третьей фундаментальной мотивации (способности жить аутентично), четвертой фундаментальной мотивации (способности реализовываться в мире) связаны с высоким уровнем самоконтроля и системной рефлексии, а также низким уровнем интроспекции.

Ключевые слова: взрослость, предикторы взрослости, системная рефлексия, интроспекция, квазирефлексия, самоконтроль, экзистенциальная исполненность.

В современном мире, в силу его изменчивости и многовариантности, потеряны представления о том, что значит быть взрослым. Люди взрослеют биологически, но испытывают трудности в определении, стали ли они действительно взрослыми или остались выросшими детьми. Какие качества должны быть присущи взрослому человеку? Делает ли возраст человека автоматически взрослым?

Для выявления оснований личностной взрослости нами проведено количественное исследование, где в качестве методического инструментария были даны следующие опросники:

- 1) дифференциальный тест рефлексивности [ДТР] [4];
- 2) шкала самоконтроля [1];
- 3) тест экзистенциальных мотиваций [8].

Рефлексию и самоконтроль мы рассматриваем как предикторы личностной взрослости [9; 2; 5; 6; 7; 9]. Ниже будут использоваться понятия системной рефлексии, интроспекции и квазирефлексии как виды рефлексии, где системная рефлексия – наиболее полноценный вид рефлексии, в полной мере выполняющий приписываемые рефлексии позитивные функции; фокус сознания направлен на себя и на объект одновременно, включая способность смотреть на себя со стороны (самодистанцирование). Интроспекция отражает направленность субъекта только на собственные переживания по поводу актуальной ситуации, а квазирефлексия – направленность только на объект в некоем «идеальном поле», оторванность от актуальной жизненной ситуации.

Под самоконтролем понимается способность управлять своим поведением и эмоциями, адекватно реагировать на происходящие события, воздерживаться от неадаптивного импульсивного поведения и прекращать действия, обусловленные нежелательными импульсами и эмоциями.

Тест экзистенциальных мотиваций показывает уровень экзистенциальной исполненности, которую мы рассматриваем как меру личностной взрослости. В теории экзистенциального анализа реализация четырех фундаментальных мотиваций равна достижению личностной взрослости [4]. Таким образом, нахождение личностью ответов на вопросы: «Могу ли я быть в этом мире?» (способность быть в мире), «Нравится ли мне жить?» (способность чувствовать ценность жизни), «Имею ли я право быть таким?» (способность жить аутентично), «Что я должен делать?» (способность реализовываться в мире), – может квалифицироваться как достижение взрослости.

Выборка составила 3766 человек в возрасте от 18 до 60 лет, из них мужчин 52%, женщин 48%.

Был проведен регрессионный (для анализа вклада самоконтроля, рефлексии в уровень развития личностной зрелости), корреляционный (для анализа взаимосвязи возраста респондента, самоконтроля, рефлексии и уровня развития личностной зрелости), дисперсионный (для анализа гендерных различий в уровне самоконтроля, рефлексии и личностной зрелости) анализ данных.

По итогам регрессионного анализа были получены следующие результаты. Самоконтроль, системная рефлексия, интроспекция, квазирефлексия вносят значимый вклад ($p = 0$) в уровень развития личностной зрелости. Наибольшая доля дисперсии личностной зрелости обуславливается интроспекцией (35%, $B = -0,432$), самоконтролем (21,7%, $B = 0,429$), системной рефлексией (6,8%, $B = 0,263$), квазирефлексией (10%, $B = -0,255$).

По итогам корреляционного анализа получены следующие результаты:

1) уровень развития самоконтроля, рефлексии и личностной зрелости не взаимосвязан с увеличением возраста респондентов;

2) высокий уровень личностной зрелости, а также реализованность третьей фундаментальной мотивации (способности жить аутентично), четвертой фундаментальной мотивации (способности реализовываться в мире) связан с высоким уровнем самоконтроля и системной рефлексии, а также низким уровнем интроспекции.

По итогам дисперсионного анализа были получены следующие результаты:

1) не существует различий в уровне самоконтроля между мужчинами и женщинами;

2) уровень системной рефлексии ($p = 0$), интроспекции ($p = 0$) и квазирефлексии ($p = 0,02$) значимо выше у женщин;

3) у женщин значимо выше реализованность второй фундаментальной мотивации (способность чувствовать ценность жизни) ($p = 0,001$), третьей фундаментальной мотивации (способность жить аутентично) ($p = 0,005$), четвертой фундаментальной мотивации (способность реализовываться в мире) ($p = 0,033$) и уровень личностной зрелости в целом ($p = 0,002$), однако нет различий в реализованности первой фундаментальной мотивации (способность быть в мире).

Выводы. Личностная зрелость не связана с возрастом, а зависит от развитой способности регулировать свое поведение, способы реагирования, эмоциональное состояние (самоконтроль) и от малой ориентации только на собственные переживания (интроспекции) в отрыве от реального жизненного контекста. При этом данные характеристики личностной зрелости наиболее тесно связаны с развитием способности жить аутентично и реализовываться в мире.

В современном российском обществе существуют гендерные различия в уровне личностной зрелости. У женщин мы обнаруживаем больший контакт с чувствами, с эмоциями, с пониманием ценности жизни, более выраженную способность жить аутентично и реализовываться в мире, при этом возможности и предпосылки для развития личностной зрелости одинаковы для всех.

Литература

1. Гордеева Т.О., Осин Е.Н., Сучков Д.Д. Самоконтроль как ресурс личности: диагностика и связи с успешностью, настойчивостью и благополучием // Культурно-историческая психология. 2016. Т. 12. № 2. С. 46–58.
2. Диагностика экзистенциальной исполненности: Оригинальная русскоязычная версия Теста экзистенциальных мотиваций / Шумский В. Б., Уколова Е.М., Осин Е.Н., Лупандина Я.Д. // Психология: Журнал Высшей школы экономики. 2016. Т. 13. № 4. С. 763–788.
3. Кольбе К. Искусство быть взрослым. Некоторые размышления о личностной зрелости // Экзистенциальный анализ: Журнал Ассоциации экзистенциально-аналитических психологов и психотерапевтов. 2016. № 8. С. 41–56.
4. Леонтьев Д.А. Очерк психологии личности. М.: Смысл, 1993.
5. Леонтьев Д.А., Осин Е.Н. Рефлексия «хорошая» и «дурная»: от объяснительной модели к дифференциальной диагностике // Психология: Журнал Высшей школы экономики. 2014. Т. 11. № 4. С. 110–135.
6. Лэнгле А. Person // Экзистенциально аналитическая теория личности: Сборник статей / Под ред. М.А. Свирина. М.: Генезис, 2006.
7. Олпорт Г. Личность в психологии. М.: КСП, 1998.
8. Роджерс К. Клиентоцентрированная терапия. М.: Рефл-бук; Киев: Ваклер, 1997.
9. Сапогова Е. Е. Территория зрелости: Горизонты саморазвития во взрослом возрасте. М.: Генезис, 2016.

Галиева М.Г.,
МГППУ, факультет клинической и специальной психологии,
кафедра дифференциальной психологии и психофизиологии,
1 курс аспирантуры
Научный руководитель: **И.В. Вачков**, д. психол. н., профессор
(МГППУ)

Философско-психологические обоснования понятия аутентичность

Аннотация: в статье выявляются философско-психологические основания понятия «аутентичность», дается полная картина данного понятия в рамках темы исследования аутентичности как условия развития самосознания на разных этапах подросткового возраста. По итогам исследования аутентичности личности подростков 5–8 классов была зафиксирована положительная корреляция между уровнем аутентичности и уровнем развития различных компонентов самосознания в целом.

Ключевые слова: аутентичность, самосознание, подростковый возраст, компоненты самосознания, монады, установка.

В современный исторический период, следующий за периодом экономической, политической и социальной нестабильности конца XX – начала XXI вв., обращение к идее аутентичности как идее сохранения автономности, личностной идентичности и целостности в ответ на неопределенность и неустойчивость мира, является очень важной потребностью действительности. Аутентичность – необходимый предиктор развития, утрата же ее, по мнению многих психологов, ведет к потере искренности, склонности к играм, отчужденности, расщеплению, утрате целостности и смысла существования. Необходимо выявить философско-психологические основания понятия «аутентичность», что позволит дать более полную картину данного понятия в рамках темы нашего исследования «Аутентичность как условие развития самосознания на разных этапах подросткового возраста».

Существует мнение, что само понятие «аутентичность» возникло в экзистенциальной парадигме в 30–40-х гг. XX в., однако это не так. В философских трактатах Древней Индии, Древнего Китая, Древней Греции понятие «аутентичность» как таковое не звучало, но обозначено было, причем аутентичность всегда признавалась как чрезвычайно важная,

но труднодостижимая ценность. Аутентичность в *Упанишадах* раскрывается как некое «истинное Я»: *«В сердце каждого человека находится его истинное Я... Истинное Я нельзя постичь интеллектом; Его не достигнешь ни изучением писаний, ни учеными рассуждениями. Когда Я хочет, оно открывается искателю»* [1, с. 365]. В учении Конфуция мы видим, что определенность своего пути (предполагается аутентичность) в большей степени свойственна простому человеку, нежели чем высокообразованному и высокодуховному: *«Совершенный муж гармоничен, но не идентичен. Маленький человек идентичен, но не гармоничен»* [1, с. 345]. Платон говорит о даймонии (гении, внутреннем голосе, интуиции, инсайте) и софросине (мудрости, умеренности, справедливости, разумности), синтез которых и есть аутентичность – калокагатия (античный идеал гармонии, единства прекрасной внешности и души) [1, с. 340].

Философское основание данного понятия представлено мыслителями не только эпохи Античности, но и практически каждой исторической эпохи. Существенный интерес для нас представляют труды Г. Лейбница, а именно его учение о монадах. Немецкий философ расширяет понятие субстанции, предложенное Декартом и Спинозой, снимая ее изолированность и возвышение над миром конечных вещей введением понятия *монады* – индивидуальной субстанции, силы, включающей бесконечное богатство отношений к другим вещам. Повсеместно есть «первичная активная сила, которую можно назвать жизнью» [2, с. 397], и эта сила «внутри неоднородна, а дифференцирована, притом не бесформенно, а упорядоченно» [2, с. 357].

Исходя из учения Лейбница, каждому телесному образованию присуща своя степень жизненной силы, а это приводит нас к выводу о бесконечном множестве монад, качественно отличных одна от другой, но являющихся центрами жизненной силы. Помимо этого, монада (как центр жизненной силы), являясь субстанцией и частью «предустановленной Богом гармонии без физического взаимодействия» [2, с. 358], согласует между собой души и тела. И здесь рождается понимание особой «подпсихической области», о которой пишет в своих работах Д.Н. Узнадзе и о которой речь пойдет ниже.

На данном этапе в отечественной социально-гуманитарной литературе существует множество трудов, посвященных проблеме идентичности на ее разных уровнях, тогда как проблема аутентичности в основном разрабатывается в западной научно-исследовательской литературе и эм-

пирических исследованиях. Мы полагаем, что малое количество отечественных исследований на данную тему не говорит о малой ее разработанности, но лишь о том, что «аутентичность» представлена в данных исследованиях другими интегративными понятиями. К ним относятся понятие «установки» Д.Н. Узнадзе и «доминанты» А.А. Ухтомского (как способ предъявления аутентичности).

Вслед за Г. Лейбницем, Д.Н. Узнадзе приходит к пониманию особой «подпсихической области», которая находится как бы между психикой и материальной действительностью, переводя на язык субъективности (сознания, психических процессов) объективное положение дел. Именно эта область «предустановленной гармонии» рождает две формы психической жизни – ментальную (переживания) и поведенческую (двигательную), которая, по Д.Н. Узнадзе, потенциально решена в сфере подпсихического начала активности, названной впоследствии установкой.

Таким образом, слова Д.Н. Узнадзе о том, что «понятие внутреннего уже содержит в себе то, что считается внешним, и, наоборот, внешнее – то, что считается внутренним <...> полностью размежевать эти понятия друг от друга просто невозможно; следовательно, мы оказываемся перед фактом коинциденции, единства внутреннего и внешнего, врожденного и приобретенного» [3, с. 111], – подтверждают схожесть понятий аутентичности и установки. Данные понятия представляют собой некое единство внутреннего и внешнего, «трансубъективное пространство». Установка подразумевает врожденность некоторых сил, потенций, которые определяют как сущность человека, так и внешние условия, которые необходимы для того, чтобы эти силы из потенций стали «реальностью», т.е. актуализировались. Именно эти силы, потенции, наравне с центром жизненной силы – монадой – представляются нам разными аспектами того, что сегодня называется аутентичностью личности. «Актуально не дана ни сила, ни внешнее условие: и то и другое существуют только в виде потенциальности. Следовательно, единство внутреннего и внешнего мы должны подразумевать в этой потенциальности. <...> [природа] создаёт уже потенциальные определённые лица, в сущности которых изначально посеяны семена их будущей личности» [3, с. 112].

Помимо самого понятия аутентичность, важными предстают и возможные способы ее предъявления, ведь, следуя определению аутентичности по Wood, Linley, Maltby [5], необходимыми условиями переживания аутентичности являются не только знание и принятие себя, но и

аутентичное самовыражение, не-ограничение себя и не-ограничение другими. Одним из таких способов предъявления аутентичности является «доминанта на собеседнике» – понятие А.А. Ухтомского.

«Все силы и все напряжение, вся «целевая установка» должны быть направлены на то, чтобы прорвать свои границы и добиться выхода в открытое море – к «ты» [4, с. 362]. А.А. Ухтомский считал, что особой, присущей только человеку, доминантой является «доминанта на лицо другого». «Мы можем воспринимать лишь то и тех, к чему и к кому подготовлены наши доминанты, т.е. наше поведение» [4, с. 353]. Таковую доминанту он противопоставлял доминанте, при которой человек «видит в мире и в людях predetermined своею деятельностью, т.е. так или иначе самого себя» [4, с. 353]. А.А. Ухтомский считал, что в противоположность этому следует «культивировать и воспитывать доминанту и поведение «по Копернику», поставив центр тяжести вне себя, на другом. Проявить себя аутентичным, подлинным, означает освободиться от «двойника» – ложного, но социально удобного представления о себе: «...переключивши себя и свою деятельность на других, человек впервые находит самого себя как лицо! <...>. В этом переломе внутри себя человек впервые открывает «лица» помимо себя и вносит в свою деятельность и понимание совершенно новую категорию лица, которое никогда не может быть средством для меня, но всегда должно быть моею целью» [4, с. 354–355].

На сегодняшний день можно прогнозировать возрастание социального интереса ко всему аутентичному и научного – к исследованию генезиса и проявлений подлинности человеческого существования. И особое место в данных исследованиях займет, по нашему мнению, изучение аутентичности на разных этапах подросткового возраста как фундамента дальнейшего развития личности по траектории переживания и предъявления аутентичности или неаутентичности (инаутентичности).

По итогам «пилотажного» исследования аутентичности личности подростков 5–8 классов (на материалах 15 испытуемых) была зафиксирована положительная корреляция между уровнем аутентичности (методика «Шкала аутентичности» А. Wood) и уровнем развития различных компонентов самосознания в целом (методика «Исследования самоотношения» (С.Р. Пантелеев); диагностика «внутриличностной конгруэнтности» (Л.Н. Собчик); определение самооценки Дембо-Рубинштейн; «Стиль саморегуляции поведения» (В.И. Моросанова). На данном этапе проводится

контент-анализ работ в форме эссе на тему «Что для меня значит быть собой?». Своей задачей мы видим дальнейшее теоретическое обоснование и эмпирическую разработку темы «Аутентичность как условие развития самосознания на разных этапах подросткового возраста».

Литература

1. *Катха Упанишада*. Классическое конфуцианство: В двух томах. Т.1. Лунь 6. Юй. СПб.: Нева; М.: Олма-Пресс, 2000.
2. *Лейбниц Г.-В.* Сочинения в четырех томах: Т. I / Ред. и сост., авт. вступит. статьи и примеч. В.В. Соколов; пер. Я.М. Боровского и др. М.: Мысль, 1982.
3. *Узнадзе Д.Н.* Избранные труды / Сост. В.Д. Егоров. М.: Издательский Дом Шалвы Амонашвили, 2000.
4. *Ухтомский А.А.* Доминанта. СПб.: Питер, 2002.
5. The Authentic Personality: A Theoretical and Empirical Conceptualization and the Development of the Authenticity Scale / *Wood A.M., Linley P.A., Maltby J., Baliousis M., Joseph S.* // *Journ. of Counseling Psychology*. 2008. V. 55. № 3. P. 385–399.

Алексеева Д.А.,
МПГУ, Институт филологии, 1 курс бакалавриата
Научный руководитель: **И.С. Конрад**, к. филол. н., доцент
(МПГУ)

Суеверные приметы двух поколений абитуриентов

Аннотация. Автором статьи раскрыто значение понятий «суеверие» и «суеверные приметы», проанализировано отношение к суеверным приметам двух поколений: современных абитуриентов и их родителей. Сделан вывод о том, что суеверные приметы чаще встречались в обиходе старшего поколения.

Ключевые слова: суеверия, суеверные приметы абитуриентов, фольклор.

Вступительные экзамены – большое испытание для любого человека. Независимо от качества и длительности подготовки, большинству учеников одиннадцатых классов приходится сталкиваться со стрессом до и после экзаменов. Преодолеть этот стресс они пытаются различными способами: некоторые обращаются за помощью к репетиторам, кто-то

принимает ноотропные препараты, другим же свойственно обращаться к приметам, надеясь на их чудодейственную силу.

Суеверие – вера, основанная на восприятии сил, не обоснованных в религии и не объяснимых законами природы [1, с. 442], изучается несколькими науками – этнолингвистикой, этнографией, фольклористикой, лингвистикой и другими. Антропологи и фольклористы считают термин «суеверие» не объективным и, как правило, заменяют это слово на «народные традиции и верования», «фольклор» или «система представлений» [2]. Суеверие проявляет себя на поведенческом уровне в упрощённых обрядовых формах: использовании талисманов, татуировке, магических жестах и пр. Особое место занимают приметы: определённым событиям приписывается прогностическое значение. По указанию Е.Е. Завьяловой, «приметы – это малый фольклорный жанр, раскрывающий соотношение между происходящим помимо человеческой воли явлениями и будущими событиями» [3, С. 188]. Исследователями выделяются приметы календарные, погодные и т.п., а также суеверные. Специфика суеверных примет заключается в том, что в их основе лежит *пережиток, предрассудок, поверье* [6].

В толковом словаре Д.Н. Ушакова слово «суеверие» толкуется следующим образом: «Религиозный предрассудок, представляющий явления и события в жизни проявлением чудесных сверхъестественных сил и предзнаменованием будущего. Суеверие возникло на почве первобытных, пережиточных представлений о силах природы. Вера в приметы – одно из характерных проявлений суеверия» [5]. В толковом словаре Т.Ф. Ефремовой встречаем следующее толкование: «1) Вера в то, что некоторые явления представляют собою проявление сверхъестественных сил или служат предзнаменованием будущего. 2) Предрассудок, основанный на такой вере» [3, с. 203].

Тема эта привлекала внимание не только ученых. Например, ирландский драматург Бернард Шоу писал: «Дайте суеверному человеку науку, и он превратит её в суеверие» [цит. по: 4]. Большинство людей, связанных с наукой, считали суеверие не просто бесполезными, но и опасными: «Народ, заражённый суеверием, неизлечим и становится добычей шарлатанов всякого рода» — так высказывался французский лексикограф Пьер Буаст [цит. по: 4]. Но существовали и другие точки зрения. Датский физик-теоретик Нильс Бор, несмотря на то, что не верил в

приметы, прибил подкову над дверью своего дома: «Разумеется, я не верю, что подкова приносит удачу. Но я слышал, что она помогает независимо от того, верят в неё или нет» [цит. по: 4].

Проблема суеверий привлекала психологов. Важное явление под названием «оперантное обусловливание», которое лежит в основе суеверий, впервые упоминается американским психологом Б. Скиннером в начале XX века. Он провел эксперимент с голубями, который состоял в следующем: в течение нескольких минут в день механизм, встроенный в клетки, выдавал им пищу через регулярные промежутки времени. Путем наблюдений за поведением голубей было установлено, что птицам свойственно суеверное поведение. Они верили, что, действуя определенным образом или реализуя некую активность, могут приблизить выдачу пищи [цит. по: 4].

То же самое происходит и с человеком. Если, например, во время удачного романтического свидания на нас была надета определенная, «счастливая» рубашка, мы начинаем верить, что именно она делает нас успешными. Поэтому мы, как правило, надеваем ее на все последующие свидания, чтобы быть на высоте.

Помимо этого здесь имеет место другой феномен, так называемый «уклон подтверждения». Под действием этого явления люди, как правило, склонны искать подтверждение своим убеждениям, обращая внимание только на факты в их поддержку, и игнорируя все аргументы против. Таким образом, мы как будто забываем о тех случаях, когда встреча с черной кошкой нам не принесла ничего плохого, и помним лишь те моменты, когда животное стало «предвестником» неудачи. Устанавливается связь «черная кошка – неудача», она становится знаком, предвещающим что-то плохое, что определяет наше поведение при встрече с ней. Так, суеверные приметы становятся частью нашей жизни.

В среде абитуриентов тоже существуют суеверные приметы. Экзамениционная пора – это чуть ли не самый богатый на суеверия период. Начинается новый ответственный этап, от того, как он будет пройден, зависит то, какие перемены наступят в жизни. Тревоги и переживания ложатся на юные плечи иногда непосильным грузом. Тогда и появляется вера в чудеса, т.к. человек ищет опору и поддержку, как герой волшебной сказки.

Самые известные приметы связаны, как ни странно, с личной гигиеной. Абитуриентам не рекомендуют мыться (в первую очередь, голову), бриться, стричь ногти (и, опять же, волосы), нельзя менять одежду (то есть считается, что если какая-то одежда принесла удачу на первом экзамене, надо одеваться так же, и стирать костюм крайне не рекомендуется). Нельзя читать конспекты за едой: ты «заедаешь память». Кроме «удачливой» одежды иногда используются разнообразные талисманы. Кто-то кладет «пятак» под пятку, нельзя возвращаться после того, как вышел из дома. Если все-таки вернулся, нужно посмотреться в зеркало и показать самому себе язык...

Актуальность данной темы определила фокус моего исследования: суеверные приметы абитуриентов. Я обозначила цель: определить на основе статистических данных, как относятся к суевериям люди двух поколений - современные абитуриенты и их родители.

Мною было проведено полуструктурированное интервью: «Слышали ли Вы про приметы абитуриентов? Как к ним относитесь? Верите ли или нет? Следуете ли рекомендациям и запретам?».

В исследовании приняли участие 12 человек.

Я опросила шестерых абитуриентов разных вузов. Екатерина Андреевна Л. (18 лет, г. Москва): «Я неоднократно слышала про приметы абитуриентов. Не придаю этому большого значения, но иногда всё же пользуюсь некоторыми. Например, на первый вступительный экзамен я надела свою «счастливую» блузку, и результат действительно меня порадовал». А вот как ответил на вопросы Александр Александрович Ч. (17 лет, г. Москва): «Слышал про такие приметы в основном от родителей, но никогда сам не применял их на практике». Среди респондентов нашёлся студент, вообще не слышавший до этого про приметы абитуриентов (Николай Владимирович Г., 18 лет, г. Волоколамск): «Я знаю про существование обычных примет, например, про чёрную кошку, но про то, что у студентов существуют свои приметы – никогда бы не подумал».

«Про успешную сдачу экзаменов при помощи примет я часто слышала от старшего поколения. Мои родители рассказывали, что часто пользовались этими ухищрениями на практике, однако я не разделяю их точку зрения. Лучше прийти на экзамен подготовленным, чем надеяться на сверхъестественное» — Елизавета Станиславовна Б. (18 лет, г. Домодедово). Следующие два молодых человека разделили точку зрения Ели-

заветы: они слышали про приметы, но не верят в их действие и не пользуются ими. (Георгий Константинович Р., 19 лет, г. Москва; Полина Евгеньевна П. 19 лет, Московская область). На основе сказанного респондентами, можно сделать вывод, что современное поколение редко пользуется приёмами примет, а их знание в основном произошло из родительской среды.

Также мною было опрошено шесть представителей старшего поколения. Даниил Юрьевич Н. (41 год, г. Москва): «В школе, а потом и в институте я всегда учился на «отлично». Окончил школу с золотой медалью, а университет – с красным дипломом. У меня никогда не возникало желания «подложить пятак под пятку», несмотря на то, что мои одногруппники довольно часто занимались подобными делами. Я же усердно готовился, поэтому не было никакой надобности надеяться на приметы». Семейная пара – Илья Алексеевич К. (40 лет, г. Москва) и Ксения Александровна К. (39 лет, г. Москва) знают о существовании абитуриентских примет и иногда пользовались некоторыми: «Помню, сочинение я писала своей «счастливой» ручкой, три дня до экзамена не мыла голову, а к следующему экзамену я была полностью готова, поэтому решила не пользоваться приметами». Маргарита Васильевна Е. (45 лет, г. Видное) отказалась отвечать на поставленные вопросы, так как крайне суеверна). Елена Борисовна Ю. (42 года, г. Подольск) и Анна Андреевна К. (39 лет, г. Москва) пользовались студенческими приметами и верили в их действие. Из ответа Елены Борисовны: «Я училась в МГТУ им. Баумана. Именно в нашем институте ещё с 1938 года началась прекрасная традиция, примета. Мы ездили на станции метро «Площадь Революции», чтобы потереть нос собаке пограничника. Считалось, что, прикоснувшись к носу собаки, студент успешно сдаст сессию. Я верила в эту примету, перед каждым экзаменом ездила дотронуться до носа собаки, и действительно все экзамены успешно сдавала».

Таким образом, проведенная работа позволила сделать следующие выводы:

- 1) представители обоих поколений знают о таком фольклорном жанре, как суеверные приметы;
- 2) и молодежь, и «поколение родителей» владеют информацией о «приметах абитуриентов»;

3) ответы респондентов показали, что старшее поколение чаще обращалось к магическим практикам для получения нужного результата.

Я хотела бы отметить очевидную редукцию веры в помощь каких-то сил, помогающих решить проблемы, среди молодежи. Изучение причин этой редукции может послужить перспективой моего дальнейшего исследования.

Литература

1. Большая книга примет / Авт.-сост. Е.Л. Исаева, О.В. Белякова, А.Е. Кузнецова и др. М.: Эксмо, 2007.

2. Губский Е.Ф., Кораблева Г.Б. Краткая философская энциклопедия. М.: Прогресс, 1994.

3. Завьялова Е.Е. Приметы как фольклорный жанр: опыт систематизации // Проблемы филологии, культурологии и искусствознания. 2013. № 2. С. 187–193.

4. Ефремова Т.Ф. Новый словарь русского языка. Толково-словообразовательный: В 3 т. Т. 3. М.: Русский язык, 2000.

5. Попов В. Природа и сущность суеверий // Аналитика культурологии. 2010. № 1 (16). URL: http://www.analiculturolog.ru/journal/archive/item/282-article_43-7.html (дата обращения: 25.08.2018).

6. Толковый словарь Ушакова. URL: <http://ushakovdictionary.ru> (дата обращения: 25.08.2018). 7. Флегинских Е.Е. К вопросу об определении термина «суеверие» // Вестник Чувашского университета. № 1. 2014. С. 153–157.

ПСИХОЛОГИЯ СЕМЬИ И ДЕТСКО-РОДИТЕЛЬСКИХ ОТНОШЕНИЙ. РЕБЕНОК В МИРЕ ВЗРОСЛЫХ. КУЛЬТУРА ВЗРОСЛЫХ ДЛЯ ДЕТЕЙ

Бразгун Т.Н.,
МГППУ, кафедра специальной психологии и реабилитологии
Научный руководитель: **В.В. Ткачева**, д. психол. н., профессор
(МГППУ)

О некоторых подходах к изучению межличностных отношений в семьях детей с ограниченными возможностями здоровья

Аннотация: в статье описываются инструменты и механизм проведения комплексного диагностического исследования членов семьи ребенка с ограниченными возможностями развития, позволяющего определить интегральные характеристики семейных взаимоотношений (структуру семьи, отношения доминирования, характер взаимодействия) и отдельные феномены семейных отношений (социально-бытовой уровень семьи, степень удовлетворенности браком, наличие эмоциональных переживаний у членов семьи).

Ключевые слова: ограниченные возможности здоровья, межличностные отношения, семейные отношения, структура семьи, диагностический комплекс.

Несмотря на серьезные сложности, связанные с разработкой и реализацией форм и содержания психолого-педагогического сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья (далее – ОВЗ), все большее число таких детей включается в систему ранней помощи, дошкольного и школьного образования. Как свидетельствуют материалы научных исследований, у родителей детей с ОВЗ возникают специфические личностные изменения и установки, развившиеся в результате длительного психопатогенного стресса, связанного с рождением в семье ребенка с отклонениями в развитии. В результате в семьях, воспитывающих детей с ОВЗ, родителями часто используются дисгармоничные модели воспитания, что, в свою очередь, обуславливает отсутствие в семье

необходимых специальных коррекционных условий для развития ребенка и нарушение процесса его социальной адаптации [12, с. 33].

В связи с вышеизложенным, особенно важной становится работа по изучению межличностных отношений в семье ребенка с ОВЗ, выявлению существующих проблем, нормализации внутрисемейных отношений, коррекции неэффективных моделей воспитания и обучения ребенка, что в итоге позволит создать оптимальные условия развития ребенка с ОВЗ в семье.

В структуре межличностных отношений в семье традиционно выделяют следующие подсистемы:

- 1) брачную, включающую в себя взаимоотношения между мужем и женой;
- 2) родительскую, включающую изучение родительно-детских и детско-родительских отношений;
- 3) сиблинговую, включающую отношения между братьями и сестрами;
- 4) межпоколенную, включающую взаимоотношения представителей старшего поколения семьи;
- 5) внесемейную – взаимодействие с родственниками, друзьями, специалистами и т.п.

С другой стороны, в рамках системного подхода семья рассматривается как целостная система, которую нельзя свести к совокупности ее членов. Семья как единое целое – больше чем сумма ее частей, и изменения, затрагивающие систему, влияют на каждый отдельный элемент, а изменение отдельного элемента системы затрагивает всю систему в целом.

Важно отметить, что межличностные отношения раскрываются, реализуются в процессе общения, являются его составной частью и рассматриваются в контексте межличностного взаимодействия. Поэтому, исследуя особенности межличностного отношения в семье, необходимо рассматривать следующие понятия: межличностное взаимодействие, структура семьи, типы семьи, семейные роли, стили воспитания и др., которые опосредуют и наглядно выражают проявление межличностных отношений.

Структура отношений в семье является одним из базовых понятий межличностных отношений и, согласно М.С. Мацковскому, представляет собой «всю совокупность отношений между ее членами, включая, помимо отношений родства, систему духовных, нравственных отношений, в

том числе отношений власти, авторитета и т.д.» [6, с. 147]. Согласно данному определению, структура семьи включает такие составляющие, как численный, поколенческий и родственный состав (количество членов семьи, число поколений, наличие супружеских, родительских и родственных отношений), а также структуру власти и ролевую структуру.

Ряд исследователей полагает, что в норме существует некая базовая структура отношений в семье, «которая не дает разгораться человеческим страстям и, вместе с тем, предоставляет членам семьи возможности для реализации себя в семье» [6, с. 124]. И этими основными отношениями, реализующимися в семье, являются: власть, ответственность, эмоциональная близость.

С другой стороны, исследования показывают, что на характер ролевых и эмоциональных взаимоотношений в семье оказывают влияние и личностные, субъективные особенности индивида. К особенностям личности, обуславливающим характер межличностных отношений, относятся: пол, возраст, национальность, темперамент, состояние здоровья, уровень самооценки и другие характеристики.

Таким образом, возможность создания гармоничных отношений в семье, воспитывающей ребенка с ОВЗ, определяется множеством факторов, которые необходимо учитывать специалисту в процессе оказания такой семье психологической помощи.

Важность и актуальность указанной проблемы побудили нас взяться за исследование особенностей межличностных отношений в семье ребенка с ОВЗ. В качестве базы нашего исследования были избраны СП № 10 «Наш дом», ГБОУ школа № 1206, в которых обучаются дети с ограниченными возможностями здоровья.

На первом этапе работы мы составили диагностическую программу, направленную на изучение особенностей межличностных отношений в семье ребенка с ОВЗ, включающую изучение родительско-детских и детско-родительских отношений, отношений между родителями, междисиблинговых отношений, а также межпоколенных взаимоотношений, затрагивающих представителей старшего поколения семьи.

Дети, принимающие участие в нашей работе, отличаются низким уровнем когнитивного развития (тяжелая умственная отсталость, умеренная умственная отсталость в сочетании с нарушениями опорно-двигательного аппарата, РАС, эпилепсией и другими нарушениями и заболеваниями), значительными трудностями в освоении бытовых и гигие-

нических навыков, нарушением социального поведения, ограниченной возможностью вступать в контакт и отсутствием или низким уровнем экспрессивной речи, поэтому ряд методик, традиционно применяемых для диагностики детей, был недоступен.

В силу выраженности нарушений развития у детей-участников эксперимента, диагностика личностных особенностей и функциональных навыков ребенка с ОВЗ основывалась главным образом на *наблюдении* за ним в естественных ситуациях. Наблюдение было направлено на выявление наличия и выраженности у ребенка переживаний, например, тревожности; на оценку преобладающего фона настроения, на определение особенностей взаимоотношений с взрослыми и ровесниками. Нами была составлена *Анкета/ Схема* наблюдений за проявлениями переживаний, оценки преобладающего фона настроения, определения особенностей взаимоотношений ребенка с взрослыми и ровесниками.

В *диагностический комплекс для детей с ОВЗ* также вошли *экспериментальные проективные методики*, которые были доступны лишь части детей, в связи с чем использовались лишь в отдельных случаях. В нашем исследовании мы использовали:

1. *Тест тревожности* (Р. Тэмпл, М. Дорки, В. Амен) для исследования тревожности ребенка по отношению к ряду типичных для него жизненных ситуаций общения с другими людьми.

2. *Проективная методика «Лесенка для детей»* (В.В. Ткачева) для определения того, как ребенок оценивает свои взаимоотношения с членами семьи.

3. *Методика «Два дома»* (И. Вандвик и П. Экбланд) для определения приоритетов ребенка в отношениях с близкими и значимыми людьми.

4. *Тест «Рисунок семьи»* для уточнения межличностных контактов ребенка в семье.

При составлении диагностического заключения на ребенка с ОВЗ использовалась информация, полученная от родителей при анкетировании и беседе. Диагностическое заключение включало в себя данные об уровне развития познавательной сферы, коммуникативных, социальных и бытовых навыках, двигательных возможностях ребенка и др.

В диагностический комплекс для взрослых (родители, бабушки, дедушки) вошли:

1. *Беседа с родителями, бабушками/дедушками*, которая позволяет установить доверительные отношения с родителями и другими значи-

мыми для ребенка взрослыми, получить дополнительные сведения о семье ребенка, распределении в семье ролей и характере внутрисемейных взаимоотношений, выявить родительские переживания, обсудить потребности семьи и определить перечень основных вопросов, которые будут решаться в ходе диагностической работы.

2. *Авторская анкета для родителей, бабушек/дедушек*, составленная нами с учетом данных, полученных при изучении научных источников по теме исследования, и предназначенная для заполнения членами семьи ребенка с ОВЗ. Анкета позволяет составить представление о социально-бытовых условиях жизни семьи, составе семьи, гендерных ролях, а также выявить наличие тех или иных потребностей, связанных с воспитанием и обучением ребенка.

3. *Методика диагностики межличностных отношений ЛИРИ (Т. Лири)* для исследования самооценки родителя/другого взрослого в семье ребенка с ОВЗ, а также для изучения взаимоотношений в семье и отношения к людям. Данный опросник позволяет выявить два важнейших фактора межличностных отношений: доминирование-подчинение и дружелюбие-агрессивность, которые зачастую определяют общее впечатление о человеке в процессе межличностного восприятия и, как указывалось выше, принадлежат к числу базовых отношений, определяющих взаимодействие партнеров в семье.

4. *Социограмма «Моя семья» (В.В. Ткачева)*, позволяющая изучить структуру семьи и особенности взаимоотношений на разных этапах жизни семьи на основе субъективных представлений человека.

Данная методика позволяет выявить степень значимости каждого из членов семьи друг для друга, уровень эмоциональной близости членов семьи, наличие симбиотических связей в семье, а также положение субъекта в системе семейной иерархии.

5. *Диагностика сплоченности и гибкости семейной системы FACES-3 (Д. Олсон)*, дающая возможность определить уровень сплоченности и гибкости семьи и уровень удовлетворенности/неудовлетворенности супругов браком. Ряд исследований показывает, что степень удовлетворения браком напрямую связана со сбалансированностью показателей по уровню сплоченности и гибкости семьи (А.Г. Лидерс).

6. *Опросник родительского отношения (А.Я. Варга, В.В. Столин)*, позволяющий изучить типы воспитания ребенка с ОВЗ, используемые в семье, особенности родительского отношения, включая поведенческие

стереотипы по отношению к ребенку, особенности восприятия характера и поведения ребенка родителями и другими взрослыми в семье, разнообразие чувств по отношению к ребенку.

7. *Адаптированный тематический апперцептивный тест (В.В. Ткачева)*, позволяющий изучить психологические переживания родителей, их мотивационные установки и потребности в отношениях с детьми.

Таким образом, в результате проведения комплексного диагностического исследования всех членов семьи ребенка с ОВЗ, мы сможем *определить как интегральные характеристики семейных взаимоотношений* (структуру семьи, отношения доминирования, характер взаимодействия), так и *отдельные феномены семейных отношений* (социально-бытовой уровень, степень удовлетворенности браком, наличие эмоциональных переживаний у членов семьи и др.). Дальнейшая обработка полученных данных даст возможность *составить психogramмы межличностных отношений в семье*, позволяющие наглядно представить и описать весь спектр и характер межличностных отношений в семье ребенка с ОВЗ.

Литература

1. Блейхер В.М., Крук И.В., Боков С.Н. Клиническая патопсихология: Руководство для врачей и клинических психологов. М.: Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2002.
2. Дружинин В.Н. Психология семьи: 3-е изд. СПб.: Питер, 2006.
3. Ильин Е.П. Психология общения и межличностных отношений. СПб.: Питер, 2009.
4. Лесгафт П.Ф. Собрание педагогических сочинений / Ред. коллегия: Г.Г. Шахвердов (отв. ред.) и др. М.: Физкультура и спорт, 1951–1956. Т. 3(2)(3).
5. Лабунская В.А. Социальная психология личности в вопросах и ответах. Учеб пособие. М.: Гардарики, 1999.
6. Мацковский М.С. Социология семьи: проблемы теории, методологии и методики. М.: Наука, 1989.
7. Мясищев В.Н. Психология отношений / Под ред. А.А. Бодалева. М.: Издательство Института практической психологии; Воронеж: НПО МОД ЭК, 1995.

8. *Обозов Н.Н.* Межличностные отношения. Л.: Ленинградский Университет 1979.
9. *Обозов Н.Н.* Психология межличностных отношений. Киев: Лыбидь, 1990.
10. *Соколова Е.Т.* Проективные методы исследования личности. М.: Изд-во МГУ, 1987.
11. *Ткачева В.В.* Технологии психологической помощи семьям детей с ограниченными возможностями здоровья. М.: ИНФРА-М, 2017.
12. *Ткачева В.В.* Семья ребенка с отклонениями в развитии: Диагностика и консультирование. М.: Книголюб, 2008.
13. *Эйдемиллер Э.Г., Добряков И.В.* Семейный диагноз и семейная психотерапия. СПб.: Речь, 2007.

Климова Е.К.,
ГБОУ «Лицей № 1553 им. В.И. Вернадского», 9 класс
Научный руководитель: **Н.В. Ткаченко**, к. психол. н., доцент
(МПГУ)

Изучение преемственности ценностей внутри семьи

Аннотация: в статье рассматриваются ценности, имеющие одинаковое или разное значение у трех поколений в семье. Ценности с разным значением могут быть определяющими в жизни младшего поколения и отвергаться старшим и средним поколениями. Ярким примером такой ценности является «гедонизм», которая есть у младшего поколения. Старшее и среднее поколения в основном обладают ценностями, которые акцентированы на избегании изменений, самоограничении и порядке.

Ключевые слова: базовые ценности, гедонизм, поколения.

Ш. Шварц и В. Билски обобщили понятия ценностей многих зарубежных теоретиков и вывели следующие их основные характеристики:

1. Ценности – это убеждения (мнения). Но это не объективные, холодные идеи. Наоборот, когда ценности активизируются, они смешиваются с чувствами и окрашиваются ими.

2. Ценности обозначают желаемые человеком цели (например, равенство) и образ поведения, который способствует достижению этих целей (например, честность, склонность к помощи).

3. Ценности не ограничены определенными действиями и ситуациями (то есть трансцендентны). Послушание, например, относится к работе или школе, спорту или бизнесу, семье, друзьям или посторонним людям.

4. Ценности выступают как стандарты, которые руководят выбором или оценкой поступков, людей, событий.

5. Ценности упорядочены по важности относительно друг друга. Упорядоченный набор ценностей формирует систему ценностных приоритетов. Разные культуры и личности могут быть охарактеризованы системой их ценностных приоритетов.

Исследования ценностей могут проводиться на двух уровнях анализа:

- на уровне личности (индивидуальных различий);
- на уровне культуры (различий в социальной культуре).

В нашем исследовании проводится анализ ценностей на уровне личности (индивидуальных различий). В этом случае единицей анализа выступает личность. Для отдельных людей (индивидов) ценности представляют собой мотивационные цели, которые служат руководящими принципами в их жизни. Отношения между различными ценностями отражают психологическую динамику конфликта и совместимости, которую индивиды испытывают, когда следуют ценностям в повседневной жизни. Люди, например, не могут стремиться завоевать авторитет для себя и в то же самое время пытаться быть скромными, но они могут одновременно стремиться к авторитету и материальному благосостоянию. Корреляции между оценками ценностей, которые дают люди, отражают лежащие в их основе оси измерения. Эти оси измерения группируют индивидуальные ценности [4, с. 144].

Возможно изучение ценностей также и на уровне культуры. Культурные ценностные ориентации – это идеалы, значения, убеждения, нормы. Культуру можно измерить только через её проявления, на которые влияют ценностные предпочтения.

Таким образом, культура не находится в умах и действиях отдельных людей, скорее, она вне индивида. Она связана с прессингом, которому подвержен человек в силу того, что живёт в определённой социальной системе.

В психологии такой прессинг называют стимулом («праймом»), на котором осознанно или неосознанно фокусируется сознание человека. В социологических терминах этот прессинг связан с ожиданиями, которые предписываются ролям в социальных институтах.

Определённые стимулы, ожидания и обычаи, существующие в обществе, выражают нормативно ценностные установки, которые лежат в сердцевине культуры.

Преобладающие культурные ценностные ориентации представляют собой идеалы, которые способствуют взаимосвязи между различными сторонами культуры. Если какая-то сторона культуры им не соответствует, то она будет находиться под прессингом, приводящим к её изменению. Субгруппы внутри обществ исповедуют конфликтующие ценности. Доминирующая культурная ориентация меняется в ответ на изменение позиции власти, но данное изменение медленное. Тем не менее, культурные ценностные ориентации действительно меняются. Общество адаптируется к эпидемиям, технологическому развитию, росту благосостояния, контактам с другими культурами, войнам. Всё это ведёт к изменению ценностных установок культуры.

Теория базовых ценностей Ш. Шварца [3] послужила основой множества исследований. Она основывается на том, что ценности предстают в виде кругового мотивационного континуума. Исходная теория содержит 10 ценностей, а последующая уточненная теория выделяет в мотивационном континууме 19 более узких концептуально различных ценностей [3, с. 44].

Ключевое положение теории Ш. Шварца заключается в том, что ценности формируют круговой мотивационный континуум и располагаются в континууме в таком порядке, что смежные ценности являются наиболее совместимыми, а противоположные находятся в наибольшем конфликте друг с другом [3, с. 56]. Опираясь на теорию Ш. Шварца, мы провели свое исследование на уровне личности.

Было проведено анкетирование с помощью ценностного опросника Ш. Шварца [4, с. 30]. В анкетировании принимали участие представители трех поколений каждой семьи. Всего удалось получить результаты от 16 семей.

На основе проделанной работы можно сделать следующие *выводы*.

Существуют определенные ценности, которые во многих семьях для трех поколений имеют одинаковое значение. Они могут играть важ-

ную роль в их жизни, отвергаться или же приниматься. Аналогично существует определенный ряд ценностей, которые во многих семьях для представителей трех поколений имеют разное значение. Они могут быть определяющими ценностями в жизни младшего поколения и отвергаться старшим и средним поколениями. Ярким примером такой ценности является «гедонизм».

Старшее и/или среднее поколение находятся в блоке «сохранение» в 13 случаях из 16 (81,25%), поэтому можно сделать вывод о том, что старшее и среднее поколение в основном обладают ценностями, которые акцентированы на избегании изменений, самоограничении и порядке. Значит, для среднего и старшего поколения важно соблюдать все законы и предписания, стараться не болеть и беречь свое здоровье, не подвергать себя опасности, не тревожить других людей, чтить традиции своей культуры, следовать семейным и религиозным обычаям, а также соблюдать порядок в обществе и стране, в которой они проживают. Во многих случаях из-за того, что старшее и/или среднее поколение находятся в блоке «сохранение», они контрастируют с младшим поколением, которое находится в блоке «открытость изменениям». Данное противостояние «сохранение» – «открытость изменениям» является основным конфликтом среднего, старшего и младшего поколений.

В исследовании встретились семьи, в которых старшее и/или среднее поколение находились в блоке «открытость изменениям». Выявлено, что если старшее или среднее поколение находятся в блоке «открытость изменениям», то в 12 случаях из 15 (80%) в разделе «самостоятельность». Это значит, что среднее и старшее поколения принадлежит к блоку «открытость изменениям» не из-за наличия у них ценности «гедонизм», которая проявляется в стремлении к удовольствиям и хорошему времяпрепровождению, или ценности «стимуляция», проявляющейся в желании новизны в жизни, азарта и перемен, а благодаря ценности «самостоятельность», для обладателей которой важны свобода в определении своих мыслей и действий, в высказывании своей точки зрения и понимании вещей по-своему. Таким образом, среднее и/или старшее поколения чаще попадают в блок «открытость изменениям» именно из-за стремления к независимости их мыслей и действий.

Самыми «яркими» ценностями являются «гедонизм» и «благожелательность–забота». «Гедонизм» присущ младшему поколению в 5 случаях из 6 (83,3%), то есть младшее поколение стремится к удовольствию,

чувственному удовлетворению. Это значит, что для большинства наших опрошенных, принадлежащих к младшему поколению, важно хорошо проводить время и наслаждаться всеми удовольствиями, которые может дать им жизнь. Для среднего и/или старшего поколений данная ценность не является ведущей в жизни, то есть для старшего и/или среднего поколений стремление к удовольствию и увлекательному времяпровождению не является одной из целей их жизни.

Ценность «благожелательность – забота» в 5 семьях из 16 присуща всем поколениям. Данная ценность является уникальной, так как ценностей, которые находятся на первом месте для всех трех поколений в 1/3 семей, очень мало (в исследовании не удалось больше выявить таких ценностей; в другой выборке могли бы встретиться еще подобные ценности). По результатам исследования мы можем судить о том, что для членов многих семей важно быть преданным своей семье и заботиться о благополучии ее членов. Значит, ценность «благожелательность-забота» является одним из факторов, объединяющих семьи.

Выявлено, что преемственность ценностей внутри семьи существует, однако эта преемственность не абсолютна, то есть от поколения к поколению они передаются не все, а определенный ряд ценностей, которые отвечают за ключевые установки жизни данной семьи. Также было выявлено, что для среднего и старшего поколения чаще важны одни и те же ценности, в отличие от среднего и младшего, младшего и старшего поколений. Из этого можно сделать вывод о том, что со временем (например, когда младшее поколение становится средним, то есть появляются дети) ценности младшего поколения преобразуются и становятся похожими на ценности старшего поколения. Это может быть связано с выходом из подросткового возраста или же с приобретением опыта в жизни.

Литература

1. Дубров Д.И., Татарко А.Н. Межпоколенная трансмиссия ценностей в городской и сельской среде // Психология: Журнал ВШЭ. 2016. Т. 13. № 2. С. 299–309.
2. Карандашев В.Н. Методика Шварца для изучения ценностей личности: концепция и методическое руководство. СПб.: Речь, 2004.
3. Шварц Ш., Бутенко Т. П., Седова Д.С., Липатова А.С. Уточненная теория базовых индивидуальных ценностей: применение в России // Психология: Журнал ВШЭ. 2012. Т. 9. № 2. С. 43–70.

4. *Шварц Ш.* Культурные ценностные ориентации: природа и следствия национальных различий // Психология: Журнал ВШЭ. 2008. Т. 5. № 2. С. 37–67.

Саина Е.Ю.,

МПГУ, Институт детства,
кафедра психологической антропологии,
1 курс бакалавриата

Научный руководитель: **А.С. Обухов**, к. психол. н., профессор (МПГУ)

Взаимодействие детей дошкольного возраста с родителями во время прихода и ухода из дома

Аннотация: в статье рассматриваются аспекты адаптации детей к дошкольному образовательному учреждению. В частности, анализируется влияние взросления ребенка на продолжительность его расставания с родителями (во время прихода в детский сад) и встречи с ними (при уходе из сада домой).

Ключевые слова: адаптация, возраст, дошкольник, детско-родительские отношения, привязанность.

Проблема адаптации ребенка к детскому саду всегда была актуальной. В последние годы все меньше бабушек и дедушек сидит со своими внуками, поэтому большинство родителей вынуждено отдавать своих детей в детский сад, где ребенок впервые остается на длительное время не с членами своей семьи.

Значимым фактором для адаптации ребенка может быть как время, проведенное им в детском саду (на полный или неполный день его помещают), так и возраст поступления ребенка в дошкольное учреждение. С взрослением дети начинают легче расставаться с родителями при приходе в детский сад, быстрее отключаться от своих игр и занятий в саду при встрече с родителями и уходе из детского сада.

Ключевые понятия исследования:

Возраст – относительно замкнутый цикл детского развития, имеющий свою структуру и динамику (Л.С. Выготский – цитата по [1, с. 7]).

Привязанность формируется у ребенка с самого его рождения, с возрастом она лишь немного изменяет свою структуру, «когда ребенок выявляет у себя способность активно следовать за родителем, а его поведение начинает консолидироваться в систему, корректируемую целью

(протягивание рук, если родитель собирается уходить, и т.д.)» [1, с. 7]. В какой-то степени для ребенка 3-х лет детский сад можно сравнить с детской площадкой. «Первый раз, придя на площадку, малыш будет стоять рядом с мамой, но через некоторое время все же решится начать свое исследование, но время от времени он все же будет оборачиваться в поисках мамы. Тем самым он будет искать короткие зрительные контакты для того, чтобы убедиться, что он в безопасности» [1, с. 8]. Та же ситуация и с детским садом: в начале ребенок долгое время не решается войти в группу, однако здесь свою роль играет не только ребенок, но и воспитатель, пытающийся вовлечь в совместный игровой процесс нового малыша.

Детско-родительские отношения. Согласно современным представлениям о специфике реализации родительско-детского взаимодействия, и позиция ребенка, и позиция родителя носят активно действенный характер. Активно-действенная позиция отражается в том числе и в складывающемся в результате взаимодействия ориентирующем образе детско-родительских отношений. У ребенка образ детско-родительских отношений включает в себя отражение и принятие форм межличностных отношений с родителем, личностно-ориентирующий образ «Я», личностно-ориентирующий образ родителя. Образ детско-родительских отношений носит регулирующий, контролирующий, направляющий характер в построении тактик взаимодействия [2, с. 56].

Впервые придя в детский сад, ребенок должен привыкнуть к новой обстановке, к новым друзьям и к тому, что во время его пребывания в саду родители будут на время уходить. В возрасте трех лет ребенок испытывает стресс из-за того, что родители оставляют его одного в детском саду с незнакомыми людьми. Со временем ребенок адаптируется, начинает исследовать новое пространство. С каждым днем он все больше привыкает к своим новым друзьям и с возрастом легче отпускает родителей.

Используя для своего исследования два метода, критериального наблюдения и параметрического сравнения, мы заметили, что с взрослением у детей кардинально меняются все параметры, которые мы выделили для сравнения. Так, мы можем указать, что в саду кратковременного пребывания среднее время прихода в ДООУ меняется с 15 минут до 5. В саду полного дня время прихода сокращается с 7 минут до 3. Также изменяется эмоциональная ригидность и участие воспитателя. К пяти годам два этих параметра сводятся к нулю, то есть ребенок быстро расстается с родителем без какого-либо вмешательства воспитателя.

Во время ухода из ДОУ кратковременного пребывания среднее время сокращается с 20 минут до 5, из ДОУ полного дня – от 10 до 5 минут. Эмоциональная ригидность и участие воспитателя также сводятся к нулю.

Таким образом, нам удалось подтвердить гипотезу о том, что с взрослением дети легче расстаются с родителями на время пребывания в ДОУ.

Литература

1. Хилько М.Е., Ткачева М.С. Возрастная психология: краткий курс лекций. М.: Издательство Юрайт, 2013.

2. Шведовская А. А. Специфика позиции родителей при различных типах взаимодействия с детьми дошкольного и младшего школьного возраста // Психологическая наука и образование. 2006. № 1. С. 69–84.

Бычкова У.В.,

ГБОУ «Лицей № 1553 им. В.И. Вернадского», 9 класс

Научный руководитель: **А.С. Обухов**, к. психол. н., профессор
(МПУ)

Развитие взаимодействия дошкольников со сверстниками в игре (с 4 до 6–7 лет)

Аннотация: в статье описывается развитие взаимодействия детей дошкольного возраста со сверстниками в игре. С четырех до семи лет основные изменения во взаимодействии детей друг с другом в игре выражены через увеличение частоты и длительности контактности, рост числа участников взаимодействия; смену взаимодействия по поводу предмета на взаимодействие через предмет или без предмета.

Ключевые слова: игровая деятельность, социализация, дошкольники, социальное развитие, взаимодействие.

Игровая деятельность является основной составляющей жизни детей в дошкольном возрасте, одним из важных средств развития детей с 3–4 до 6–7 лет. Согласно теории Д.Б. Эльконина, развитие ребенка осуществляется в процессе различных видов деятельности. Для дошкольников ведущая деятельность – это игра (точнее, сюжетно-ролевая игра по инициативе самих детей). Именно в процессе игры детьми осваиваются социальные навыки: дети учатся взаимодействовать со сверстниками,

изучают новые роли и свойства предметов, выстраивают и соблюдают правила взаимодействия друг с другом. Однако становление социальности в игре происходит постепенно, не сразу. Длительность контактов детей друг с другом детей 3–4 лет минимальна, ситуативна, стихийна. А к 6–7 года дети уже способны играть в длительные совместные игры. Как именно происходит становление и развитие взаимодействия детей друг с другом в процессе игры с 3–4 лет до 6–7 – для нас и стал ключевым вопросом исследования.

Цель работы: проследить развитие социальности у дошкольников, опираясь на наблюдение внешних изменений взаимодействия дошкольников со сверстниками в игре с 3–4 до 6–7 лет.

Задачи:

- изучить психологические исследования игры дошкольников;
- выделить признаки развития игры у дошкольников;
- определить критерии и «единицы счета» развития взаимодействия дошкольников друг с другом в игре;
- снять на видео игровую деятельность дошкольников в разных возрастных группах: 4–5; 5–6; 6–7;
- сделать покадровый анализ видеозаписей игры дошкольников в аспекте взаимодействия детей друг с другом (частота и длительность контактности, число участников, число игрушек, опосредующих взаимодействие; прямое или опосредованное взаимодействие);
- проследить изменение выделенных аспектов взаимодействия детей друг с другом в игре у детей дошкольного возраста с 4 до 6–7 лет.

Объект исследования: социальное развитие детей во взаимодействии со сверстниками.

Предмет исследования: развитие взаимодействия детей дошкольного возраста со сверстниками в игре. *Методы:* наблюдение в естественных условиях с видеофиксацией; критериальный анализ видеозаписей (контент-анализ).

Гипотеза: основные изменения во взаимодействии детей дошкольного возраста друг с другом в игре выражены через увеличение частоты и длительности контактности; увеличение числа участников взаимодействия; смену взаимодействия по поводу предмета на взаимодействие через предмет или без предмета.

База исследования: ГБОУ гимназия № 1811 «Восточное Измайлово» (дошкольное отделение).

Выборка: 2 группы 4–5 лет; 2 группы 5–6 лет; 2 группы 6–7 лет. В нашей работе мы опирались на следующие **основные понятия**:

Предметно-манипулятивная игра – ее развитию предшествует длительный период овладения *действиями* с предметами: хватанием, неспецифическими и специфическими манипуляциями и, наконец, собственно предметными действиями – использованием предметов по их функциональному назначению способом, закрепленным за ними в человеческом опыте.

Ролевая игра – деятельность, в которой дети берут на себя роли взрослых людей и в игровой ситуации воссоздают действия взрослых и их взаимоотношения. Особенностью игровой ситуации является игровое применение предметов, при котором значение одного предмета переносится на другой предмет, и он используется в связи с данным ему новым значением.

Режиссерская игра – вид индивидуальной игры, когда ребенок разыгрывает некоторый сюжет с помощью игрушек. В режиссерской игре ребенок выполняет и функцию режиссера (удержание замысла), и функцию актеров (выполнение каких-либо ролевых действий по реализации игрового замысла).

Социальность – умение взаимодействовать с окружающими людьми, решая свои задачи коммуникации – с учетом особенностей поведения и отношения другого человека» [2, с. 245–270].

Игра в дошкольном детстве. С раннего детства игра становится ведущей деятельностью дошкольника. Это не означает, что все свое время дошкольник проводит в игре, однако именно через нее дети осваивают важные социальные навыки. Одним из наиболее известных исследователей ролевой игры дошкольников был Д.Б. Эльконин. Он отмечает: «Слово «игра» не является научным понятием в строгом смысле этого слова. Может быть, именно потому, что целый ряд исследователей пытались найти нечто общее между самыми разнообразными и разнокачественными действиями, обозначаемыми словом «игра», мы и не имеем до настоящего времени удовлетворительного разграничения этих деятельностей и удовлетворительного объяснения разных форм игры.

Игра в развернутой форме ролевой игры продолжает жить в детстве, представляя собой одну из основных форм жизни современного ребенка.

Таким образом, мы приходим к заключению, что человеческая игра – это такая деятельность, в которой воссоздаются социальные отношения между людьми вне условий непосредственно утилитарной деятельности» [4, с. 13–21].

Многие авторы (В.С. Мухина, С.Л. Новоселова, Е.О. Смирнова, Е.В. Трифонова) считают, что при анализе игры нужно опираться на сущностную идею игры. Так, они предлагают наблюдать за тематикой игры, сюжетом игры, ролью дошкольника в игре и его отношением к игровым правилам и т.п.

Выделенные Е.В. Трифоновой [3] параметры изучения игры позволяют описать развитие игры, опираясь на ее наиболее существенные проявления. Однако она выделяет лишь крайние точки развития детской игры, то есть неразвитую и развитую стороны. А нам представляется важным проследить также промежуточные этапы ее развития.

Социальное развитие детей дошкольного возраста. В.С. Мухина пишет: «В игре ребенку впервые открываются отношения, складывающиеся между людьми в процессе трудовой деятельности, их права и обязанности» [1, с. 237].

Игра выступает пространством и условием развития детей, в том числе их социальных способностей. «В игровой деятельности складываются определенные формы общения детей. Игра требует от ребенка таких качеств, как инициативность, общительность, способность координировать свои действия с действиями группы сверстников, чтобы устанавливать и поддерживать общение» [1, с. 239].

Социальные способности постепенно развиваются по ходу взросления и обогащения опыта игровой деятельности. «Элементы общения появляются очень рано, когда дети еще не умеют строить развернутую сюжетную игру, а играют индивидуально – каждый сам по себе. Обычно в этот период ребенок сосредоточен на своих собственных действиях и мало обращает внимания на действия другого ребенка. Однако время от времени, пресытившись собственной игрой, малыш начинает посматривать на то, как играет другой ребенок. *Интерес к игре сверстника как раз и приводит к попыткам установить определенные отношения*» [1, с. 239].

Описание условий и процедуры наблюдения. Прежде чем проводить основное исследование развития социальности в детской игре, мы провели небольшое «пилотное» исследование с детьми разных возрастов.

Были отсняты краткие видеосюжеты с детьми 4–5; 5–6 и 6–7 лет. Мы обратили внимание на то, что игры детей разного возраста существенно отличаются. Для того чтобы понять и подробно проанализировать развитие взаимодействия детей в игре, мы решили сделать более длительную и детальную видеосъемку свободной (без участия взрослого) игры дошкольников разных возрастных групп.

Наблюдение проводилось в одной средней (4–5 лет), двух старших (5–6 лет) и двух подготовительных (6–7 лет) группах детского сада. Мы проводили видеосъемку свободной игры в дошкольной группе во второй половине дня, после полдника и перед прогулкой. Длительность видеосъемки в каждой возрастной группе была около 30-ти минут. Мы снимали не всю дошкольную группу, а выделяли подгруппу детей, объединенную общим игровым процессом. В процессе наблюдения мы обнаружили интересный факт: дети более младшего возраста сильнее отвлекаются на присутствие камеры и вместо игры начинают демонстрировать игрушки снимающему, а более старшие отвлекаются меньше, при этом они не вступают во взаимодействие с наблюдателем, а наоборот, стараются делать вид, что не замечают камеру. Соответственно, количество игровых взаимодействий значительно отличалось внутри каждого возрастного этапа.

Выделение критериев обсчета видеозаписей. После просмотра «пилотного» видео, мы обратили внимание на то, что можно проследить отличия игрового взаимодействия детей разного возраста по внешне наблюдаемым признакам. Так в играх детей младшего возраста взаимодействия между детьми были ситуативны, кратковременны; дети часто отвлекались и меняли сюжет игры. С возрастом дошкольники начинали удерживать игровое взаимодействие более длительное время, изменялось количество игрушек, образовывались устойчивые группы детей, объединенные общим сюжетом. В связи с этим мы решили выделить внешние, легко наблюдаемые критерии для анализа развития игрового взаимодействия дошкольников. Нами были выделены следующие **критерии**:

1) Количество детей, вовлеченных в игровое взаимодействие. Данный критерий позволяет проследить изменение количественного состава игрового взаимодействия, что отражает развитие социальных способностей (одновременное удержание во внимании и учет своего поведения в соотношении увеличивающимся числом сверстников).

2) Количество игрушек. Определяет предметы, которые включены в игровое взаимодействие (с учетом их смысловой и функциональной характеристик).

3) Длительность игрового взаимодействия. Описывает процессуальную сторону игры – насколько и как увеличивается совместное действие в игре.

4) Характер игрового взаимодействия (предметно-манипулятивная игра, сюжетно-ролевая игра через предмет, сюжетно-ролевая игра через роль и режиссерская игра). Это также описывает процессуальную сторону игры, но уже не количественными, а качественными показателями (видимым по внешним проявлениям игры).

Сравнительный анализ взаимодействия дошкольников со сверстниками в игре. Нами были проанализированы 17 видеосюжетов свободной сюжетно-ролевой игры. Из них средняя группа (4–5 лет) – 6 видео; старшая группа (5–6 лет) – 7 видео; подготовительная группа (6–7 лет) – 4 видео.

Рассмотрим, как развивается взаимодействие со сверстниками в сюжетно-ролевой игре у дошкольников каждого возраста.

4–5 лет. В возрасте 4–5 лет игровое взаимодействие в среднем длится около 29 секунд (от 6 до 120 сек). Среднее количество детей, вовлеченных в игровое взаимодействие – 2,2 (от 1 до 5). Среднее количество игрушек на одно игровое взаимодействие – 2,3 (от 1 до 7). В средней группе (4–5 лет) нами были зафиксированы два типа игры: манипулятивная игра и ролевая с взаимодействием между детьми через предмет. Нами было отснято 40 игровых взаимодействий между детьми 4–5 лет, из них 30% – манипулятивная игра и 70% – ролевая с взаимодействием между детьми через предмет.

5–6 лет. В возрасте 5–6 лет игровое взаимодействие в среднем длится 83 секунды (от 11 до 285 сек). Среднее количество детей, вовлеченных в игровое взаимодействие – 2,42 (от 1 до 5). Среднее количество игрушек на одно игровое взаимодействие – 2,6 (от 1 до 11). В старшей группе (5–6 лет) нами были зафиксированы три типа игры: манипулятивная игра, ролевая с взаимодействием через предмет и ролевая с взаимодействием через роль. Нами было отснято 36 игровых взаимодействий между детьми 5–6 лет, из них 19% – манипулятивная игра, 50% – ролевая с взаимодействием между детьми через предмет, 31% – ролевая с взаимодействием между детьми через роль.

6–7 лет. В возрасте 6–7 лет игровое взаимодействие в среднем длится около 113 секунд (15 до 708 сек). Среднее количество детей, вовлеченных в игровое взаимодействие – 2,76 (от 1 до 7). Среднее количество игрушек на одно игровое взаимодействие – 2 (от 1 до 7). В подготовительной группе нами были зафиксированы четыре типа игры: манипулятивная игра, ролевая с взаимодействием через предмет, ролевая с взаимодействием через роль и режиссерская. Нами было отснято 18 игровых взаимодействий между детьми 6-7 лет, из них 5% – манипулятивная игра, 56% – ролевая игра с взаимодействием между детьми через предмет, 13% – ролевая с взаимодействием между детьми через роль и 6% – режиссерская игра.

На основе полученных нами видеозаписей, нами было проанализировано 94 взаимодействия между детьми разного возраста от 4 до 7 лет, длительностью от 6 сек. до 706 сек. На основе проведенного исследования были сделаны следующие **выводы**:

1. Изменение взаимодействия детей дошкольного возраста друг с другом в игре можно проследить за счет явно наблюдаемых признаков игры (частота и длительность контактности, число участников, число игрушек, опосредующих взаимодействие; тип игры).

2. Длительность взаимодействия дошкольников в игре увеличивается с возрастом в значительной степени: от кратких, неустойчивых взаимодействий (в пределах от 6 до 105 секунд) в 4–5 лет к длительным, стабильным и более устойчивым взаимодействиям в 6–7 лет (от 15 до 706 секунд).

3. Количество детей, вовлеченных в игровое взаимодействие, незначительно увеличивается (в среднем с 1–2 до 2–3).

4. Количество игрушек в игровом взаимодействии сначала возрастает от 4–5 лет к 5–6 годам, а затем к 6–7 годам уменьшается, даже по сравнению с младшим возрастом. Это можно объяснить тем, что в старшем возрасте для детей становится важнее игровое взаимодействие через роль, а игрушка выступает больше в значение реквизита.

5. С возрастом изменяется тип взаимодействия детей в игре. В возрасте 4–5 лет у детей достаточно большую долю занимает манипулятивная игра, но преобладают кратковременные взаимодействия со сверстниками через игрушки.

В 5–6 лет уменьшается доля манипулятивной игры. Взаимодействия через игрушки становятся устойчивыми и продолжительными. Также появляется новый тип взаимодействия – через роль.

В 6–7 лет манипулятивная игра практически сходит на нет. По-прежнему лидирует опосредованное взаимодействие через игрушки. Появляется новый тип игры (режиссерская игра). Дети взаимодействуют друг с другом не только внутри игры, но и по поводу игры.

Литература

1. *Мухина В.С.* Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество: Учебник для студ. вузов. М.: Издательский центр «Академия», 1999.
2. Психологический словарь / Под ред. В.П. Зинченко, Б.Г. Мещерякова. М.: Педагогика-Пресс, 1999.
3. *Трифонов Е.В.* Режиссерские игры дошкольников. Часть 1: Организация в условиях детского сада. М.: Национальный книжный центр, 2016.
4. *Эльконин Д.Б.* Психология игры. М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1999.

Фатихова Д.Р.,

МПГУ, Институт детства,

кафедра психологической антропологии,

1 курс бакалавриата

Научный руководитель: **А.М. Федосеева**, к. психол. н., доцент
(МПГУ)

Особенности игровой деятельности у детей в кризисе трех лет

Аннотация: в статье выявляются особенности игровой деятельности у детей в период кризиса трех лет. Отмечается, что становление игровой деятельности у девочек идет более быстрыми темпами, чем у мальчиков, что существуют закономерности смены видов игровой деятельности у дошкольников в кризисе трех лет.

Ключевые слова: игровая деятельность, кризис трех лет, ребенок, включенное наблюдение, гендерные особенности.

Цель исследования: выявление особенностей игровой деятельности как ведущей у ребенка трех лет.

В соответствии с целью были поставлены следующие задачи:

- 1 – изучить особенности игры ребенка в кризисе трех лет;
- 2 – выявить гендерные особенности игровой деятельности;
- 3 – выявить динамику становления игровой деятельности на протяжении кризиса трех лет.

Объект исследования: игровая деятельность как ведущая у дошкольников.

Предмет исследования: особенности игровой деятельности у детей в кризисе трех лет.

Гипотеза исследования включает два допущения: 1) становление игровой деятельности у девочек идет более быстрыми темпами, чем у мальчиков; 2) существуют закономерности смены видов игровой деятельности у дошкольников в кризисе трех лет.

Методы исследований: целенаправленное наблюдение за процессом игры у ребенка и параметрический анализ. База исследования: детский сад общеразвивающего типа с приоритетным осуществлением деятельности по физическому развитию детей ГБОУ № 1103. Количество исследуемых детей – 8, возраст – 3–4 года.

Для проверки гипотезы и решения поставленных задач было проведено непосредственное открытое включенное наблюдение. В ходе наблюдения приняли участие 8 детей младшей дошкольной группы (4 девочки и 4 мальчика).

Для выявления особенностей мы сравнивали игровую деятельность мальчиков и девочек. Наблюдая за детьми младшей дошкольной группы, можно увидеть следующее: девочки трех лет играют игрушками более осмысленно. Так, девочка в возрасте 3,5 лет вертела в руках куклу, потом имитировала полет куклы, приговаривая при этом: «Лечу, я лечу». Следовательно, кукла выступает не как предмет, который нужно исследовать, девочка ассоциирует себя с куклой, играет ее роль, ведь летит не она, а кукла. В данном случае мы видим проявление сюжетно-ролевой игры, которая начинает формироваться в раннем дошкольном возрасте.

У мальчиков той же возрастной группы игры более простые: они вертят игрушки в руках, пробуют совершать различные операции: открутить колесо у машины, наклонить кузов игрушечного грузовика – они не берут на себя определенную роль, следовательно, мы не можем сказать о наличии у них зачатков сюжетно-ролевой игры.

Для того чтобы проанализировать игру детей в младшей группе, сравним игровую деятельность мальчиков и девочек по следующим критериям: 1 – продолжительность игры; 2 – характер игры; 3 – взаимодействие со сверстниками (есть оно или же отсутствует).

Опишем игру детей в младшей группе по указанным критериям. Средняя продолжительность игры девочек примерно 4–5 минут, наблюдается переход от предметно-манипулятивной игры к сюжетно-ролевой (хотя игру, наблюдаемую в данной группе, все же нельзя в полной мере назвать сюжетно-ролевой): из четырех девочек у трех можно было наблюдать переход к сюжетно-ролевой игре, четвертая девочка играла с игрушкой как с предметом, не придавая ей никакой роли. Средняя продолжительность игры мальчиков примерно 3–4 минуты. Из четырех мальчиков только у одного можно было наблюдать проявление сюжетно-ролевой игры. Остальные три мальчика продолжали исследовать игрушки (ощупывали, ломали, пробовали на вкус).

Интересно еще одно наблюдение: мальчики в младшей дошкольной группе чаще, чем девочки, ломают игрушки, что подтверждает гипотезу о том, что развитие у девочек происходит быстрее, чем у мальчиков. Дети могут ломать игрушку для того, чтобы лучше понять ее свойства, узнать, что будет, если проделать некоторые операции с игрушкой.

Развитие игровой деятельности идет от индивидуальных видов к совместным; как показывают наблюдения, с возрастом состав участников игры растет, дети пытаются объединяться, у них появляется желание стать участниками совместной игры. Дети в ясельных группах чаще играют в одиночку, а в трехлетнем возрасте дети пытаются объединяться в группы по 2–3 ребенка. Продолжительность такого объединения короткая и длится не более 5 минут, но после него дети из одной группы могут стать участниками игр других групп.

Если в возрасте до трех лет ребенка интересует игрушка как предмет окружающего мира, то в три года уже можно наблюдать переход от предметно-манипулятивной игры к сюжетно-ролевой. Например, наблюдая за конкретным ребенком (девочкой Ксюшей) на протяжении двух месяцев, мы заметили, что сюжетно-ролевая игра у нее постепенно стала преобладать над предметно-манипулятивной, хотя и сохранилась предметно-манипулятивная игра.

В данной работе были рассмотрены особенности игровой деятельности в возрасте кризиса трех лет. Мы рассмотрели структуру, виды, развитие

игры в возрасте трех лет. Было выдвинуто предположение о том, что становление игровой деятельности у девочек идет более быстрыми темпами, чем у мальчиков. В ходе проведения прямого наблюдения эта гипотеза подтвердилась. Кроме того, в ходе практики выяснилось, что существуют закономерности смены видов игровой деятельности у дошкольников в кризисе трех лет: предметно-манипулятивная игра сменяется сюжетно-ролевой.

Подчеркнем выявленные особенности развития игровой деятельности в раннем дошкольном возрасте:

- формируются первые игровые умения;
- складывается способность ставить и решать игровые задачи;
- начинает развиваться взаимодействие со сверстниками в совместных играх;
- формируются предпосылки сюжетно-ролевой игры.

Литература

1. *Выготский Л.С.* Игра и ее роль в психическом развитии ребенка // Вопросы психологии. 1996. № 6. С. 62–68.
2. *Выготский Л.С.* Психология. М.: Изд-во ЭКСМО-Пресс, 2000.
3. *Урунтаева Г.А.* Дошкольная психология: Учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений. М.: Издательский центр «Академия», 2001.
4. *Эльконин Д.Б.* Психология игры. М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1999.

Чернякова А.А.,

МПГУ, Институт детства,

кафедра психологической антропологии, 1 курс магистратуры

Научный руководитель: **А.М. Федосеева**, к. психол. н., доцент
(МПГУ)

Особенности переживания ситуаций запрета в детско-родительских отношениях

Аннотация: в статье излагаются результаты исследования ситуации запрета в семье. Приводятся результаты опроса взрослых и детей.

Ключевые слова: детско-родительские отношения, запрет, конфликт.

Недопонимание, конфликт, иногда даже бунт возникают в семье как реакция детей на запреты родителей [2, с. 34]. В этой ситуации могут

страдать и родители, устанавливающие определенный запрет: им кажется, что ребенок не понимает переживаний взрослых и того, от чего они пытаются спасти его своими запретами. Происходит первый конфликт отцов и детей. От действий обеих сторон в его разрешении зависят дальнейшие семейные взаимоотношения и уровень доверия в семье.

Нет единого мнения о причинах негативной реакции детей дошкольного возраста на запреты родителей. Ряд психологов рассматривают проблему как случай проявления детского негативизма и упрямства [1, с. 134]. По их мнению, это следствие социальных взаимодействий ребенка с взрослыми. Другие считают, что в основе лежит неудовлетворение потребностей ребенка, приводящее к аффективным переживаниям и их отражению в поведении [3, с. 46].

Первым научным направлением, поставившим детско-родительские отношения в центр развития личности ребенка, был классический психоанализ.

Одна из задач родителя – обеспечить удовлетворение потребностей ребенка, как витальных, так и социальных. От того, насколько взрослый организует среду развития, зависит оптимальность этого процесса у ребенка.

Родители наблюдают рост и развитие своего ребенка, видят его в самых разных ситуациях взаимодействия с окружающим миром, и это должно позволить им с большой степенью точности предугадывать его реакцию на тот или иной раздражитель. Так ли это на самом деле и какова степень взаимопонимания между родителями и детьми дошкольного возраста? Отчетливее всего это будет видно в ситуациях разногласий между детьми и родителями – фрустрации потребностей ребенка (и ее частной причины – родительского запрета).

Содержание понятия «детско-родительские отношения» в психолого-педагогической литературе однозначно не определено. Во-первых, оно представляется как подструктура семейных отношений, включающая в себя взаимосвязанные, но неравнозначные отношения: родителей к ребенку – родительское (материнское и отцовское) отношение; и отношение ребенка к родителям. Во-вторых, эти отношения понимают как взаимоотношение, взаимовлияние, активное взаимодействие родителя и ребенка, в котором ярко проявляются социально-психологические закономерности межличностных отношений [6, с. 87].

Анализ работ специалистов позволяет выявить следующие характеристики детско-родительских отношений: относительная непрерывность и длительность во времени; эмоциональная значимость для ребенка и родителей; амбивалентность в отношениях (баланс полярных позиций); изменяемость отношений в зависимости от возраста ребенка; потребность родителей в заботе о ребенке; принятие родителями на себя ответственности за ребёнка [3, с. 145].

В качестве материала для исследования мы использовали результаты наблюдения за поведением детей и взрослых при разыгрывании конфликтной ситуации (где каждый играл заданную роль, а предметом запрета выступали различные предметы: игрушки, электронные устройства), а также результаты опроса взрослых и детей, проведенного после завершения ситуации запрета.

Опрос взрослых показал, что у родителей складывается стереотипное поведение в ситуации запрета, соответственно типичной оказывается и реакция родителя на вынужденный запрет: большинство взрослых участников опроса отвечали быстро, кратко и не задумываясь. В результате исследования подтвердилось предположение о том, что большая часть родителей в ситуации запрета поддерживает ребенка и сочувствует ему, всячески пытаюсь помочь пережить эту ситуацию.

Из опрошенных родителей 50% жестко устанавливают границы допустимого поведения ребенка, но часто чувствуют себя виноватыми, 40% родителей запреты устанавливают не жестко, пытаются договориться с ребенком, 10% никогда не говорят ребенку слово «нет», то есть не устанавливают никаких запретов.

Опрос детей был проведен в процессе игровой деятельности, до его проведения с ними был налажен контакт, поэтому сложностей при коммуникации с дошкольниками не возникало. Вопросы составлялись открытые, чтобы у ребенка была возможность прямо на них ответить.

Ответы опрошенных детей отличались большим разнообразием, часто включали описание деталей ситуации и объяснение своей реакции на запрет. Многие дети сразу указывали на то, что им запрещают родители, и с легкостью отвечали на вопросы о действиях себя и родителей в ситуации запрета. Затруднения обычно вызывали вопросы про чувства и внутренние переживания в этой ситуации.

Часто дети отвечали, что ситуаций, когда они не слушаются родителей и им что-либо запрещают, не возникает. Тогда детям предлагалось

разыграть ситуацию запрета: им не разрешалось есть конфеты, прыгать на кровати, баловаться за столом. Часто приходилось перебирать несколько вариантов, чтобы добиться ответной реакции от детей. Тогда игра разворачивалась в полной мере, и была понятна реальная ситуация запрета. В результате дети осознавали, что иногда им действительно не разрешается что-либо делать. Так, 40% опрошенных детей дошкольного возраста ответили, что они всегда слушаются родителей, но половина из них в процессе разыгрывания ситуации запрета все же рассказали об отдельных случаях непослушания. 60% опрошенных детей дошкольного возраста сразу отвечали, что были ситуации, когда они не слушались родителей.

Ситуации запрета у детей были разнообразными, чаще всего встречается запрет родителей на употребление большого количества сладкого, прыгание на кровати, баловство с едой, игру в компьютер\телефон\планшет.

Часто ребенок, отвечая на вопрос, что именно ему запрещает родитель, говорит о запрете и сразу же объясняет причину, например: «Мама не разрешает есть много сладкого, у меня диатез. Папа не разрешает прыгать на кровати, потому что она может сломаться, я могу упасть». Здесь прослеживается адекватная реакция на ситуацию запрета, которая, видимо, решилась мирным путем, родитель объяснил ребенку причину запрета, ребенок понял, и конфликта не произошло.

Анализируя ответы детей, можно проследить, что чаще всего ребенок испытывает негативные чувства к запрету того родителя, который не считает нужным объяснять причину запрета. Злятся и обижаются на тех, кто считает свой авторитет безусловным и строит авторитарные отношения с ребенком.

Таким образом, исследование показало, что проблема переживаний ситуации запрета в детско-родительских отношениях актуальна, ее нужно и важно исследовать, а данная тема требует дополнительного исследования в больших масштабах.

Литература

1. Григорович Л.А., Марцинковская Т.Д. Педагогика и психология. М.: Гардарики, 2003.
2. Кузьмишина Т.Л. Поведение дошкольников в ситуации родительского запрета // Психологическая наука и образование. 2006. № 4. С. 23–35.

3. Куликов Л.В. Психология личности в трудах отечественных психологов. СПб.: Питер, 2009.

4. Минияров В.М. Психология семейного воспитания. Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2000.

5. Ратанова Т.А., Шляхта Н.Ф. Психодиагностические методы изучения личности: Учебное пособие. М.: Флинта, 2005.

6. Смирнова Е.О. Детская психология. М.: Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2006.

Белов Р.П.,

МПГУ, Институт детства, кафедра психологической антропологии,
2 курс бакалавриата

Научные руководители: **И.А. Качанова**, к. п. н., доцент;

Н.Е. Васюкова, к. п. н., доцент
(МПГУ)

Особенности «страшного» в современном детском фольклоре у детей старшего дошкольного возраста

Аннотация: в статье исследуется современный детский «страшный» фольклор, собранный в ходе опроса дошкольников. Анализируются изменения в сюжетах и наборе персонажей, произошедшие за последние десятилетия в данном виде устного народного творчества.

Ключевые слова: фольклор, сюжет, персонажи, детский страшный фольклор.

В прошлом веке исследователи фольклора выделили в детском фольклоре новый жанр «страшных историй». Первые систематические записи такого фольклора принадлежат О.Н. Гречиной. С самого начала новый обнаруженный жанр вызывал споры среди учёных: несёт ли он какую-либо ценность, не вредит ли детям, стоит ли вообще его исследовать.

Оценки данного жанра в настоящее время скорее положительные. Благодаря плодотворной работе отечественных учёных-фольклористов и психологов, включая О.Н. Гречину, М.В. Осорину, М.П. Чередникову и других, имеется достаточное количество оснований полагать, что в целом «страшное» в детском творчестве и фольклоре является естественным и полезным явлением. Так, психолог М.В. Осорина пишет о есте-

ственном происхождении этого жанра и его пользе для детской психики [4, с. 146].

В данный момент тема «страшного» в детской субкультуре редко поднимается в научных исследованиях, хотя формы проявлений «страшного» со временем меняются, что должно стать темой новых научных исследований. Так, сейчас в детском обиходе присутствуют персонажи, отличные от тех, которые были изучены и описаны в период активного исследования детского страшного фольклора в большинстве научных трудов. Таким образом, возникает необходимость рассмотреть, какие сегодня существуют сюжеты и образы в «страшном» детском фольклоре, меняются ли они со временем, и, если да, то как.

Целью работы было проанализировать фольклорные тексты и образы «страшного», бытующие у детей старшего дошкольного возраста, выявить, как тексты изменились со временем, и определить, какое место они занимают в детской субкультуре современности. Для её выполнения были поставлены следующие задачи:

- познакомиться с существующей научной литературой по теме исследования;
- собрать образцы современных фольклорных произведений, бытующих у детей старшего дошкольного возраста;
- проанализировать полученные данные.

Исследование проводилось в детском саду № 272 г. Москвы с детьми седьмого года жизни с помощью следующих методов: наблюдение, беседа, анкетирование. Было опрошено 9 человек, из них 3 мальчика и 6 девочек. В ходе бесед были собраны образцы фольклорных текстов, а также детского речевого творчества, в котором присутствовали персонажи, локации, сюжетные элементы, характерные для фольклорных страшных историй.

Существует много классификаций страшных историй, мы будем опираться на две из них. В первой, предложенной М.П. Чередниковой, за основу взято содержание: тексты делятся на «страшилки», в которых присутствует сюжет (со счастливым и с трагическим концом) и «пугалки», не обязательно сюжетные, характеризующиеся манерой рассказывания, завершающиеся, обыкновенно, вскриком, чтобы испугать слушателей [5, с. 132]. Вторая классификация, которая будет упоминаться в работе, предложена Т.В. Зуевой и основана на возрастных особенностях рас-

сказчика, на содержимом истории и на социальной ситуации, сопровождающей рассказывание историй [2, с. 47].

Так, одна девочка рассказала историю, в которой она отправилась с подругой в заброшенный дом, они встретили там «мёртвую невесту», и та запретила им рассказывать кому-либо об этом случае. Героиня истории (сама рассказчица) не послушалась и рассказала маме, и на них тут же стали «нападать зомби». С ними справился папа. «Ну папа сразу же нож взял и так чик-чик их, а потом на обед ели их». «Страшный противник» был побеждён типичной для страшилок фигурой защитника – родителем, в данном случае, отцом. В другой страшилке, записанной в ходе исследования, в заброшенный дом, где раздавалась стрельба по ночам, пришла полиция и ничего не обнаружила. Работники полиции (в прошлом милиции) – тоже типичные положительные персонажи страшных историй. Примечательно, что нами не было зафиксировано ни одной истории с трагическим концом.

«Пугалку» удалось зафиксировать только одну, в трёх вариациях. Информантом была девочка: «В чёрном-чёрном городе, на чёрной-чёрной улице (и так далее) лежит чёрная-чёрная мумия», или «чёрный-чёрный зомби». Кумулятивный текст рассказывался очень выразительно, с жестами и даже телодвижениями, и последнее слово выкрикивается почти в лицо слушателю. Мальчик с меньшей выразительностью рассказал похожую историю, но в его сюжете в комнате находилась «чёрная лапка».

На основе уже этих текстов можно заметить, что в современном детском городском страшном фольклоре меняются персонажи, вероятно, под влиянием образов из современного кинематографа. Ребёнок привносит в своё творчество (а детский фольклор всегда имеет творческую составляющую) то, что видит вокруг, что его впечатляет. Так, в недавнем исследовании тувинского детского сельского фольклора среди персонажей отсутствуют зомби и мумии, нет даже полиции, типичной для страшных историй, бытующих в крупных городах, зато есть «мертвяки», олицетворения природных сил и мудрые шаманы [3, с. 187].

В современных исследованиях высказываются предположения о консервации страшного детского фольклора, основанные на том, что в нём со временем меняются только персонажи, сюжеты же остаются неизменными [1, с. 218]. Это объясняется тем, что ранее «страшный» детский фольклор был явлением тайным в детской субкультуре, сегодня же его образы и сюжеты доступны в сборниках и произведениях массо-

вой культуры. Действительно, тенденция популяризации такого фольклора существовала, и в данный момент у детей в целом появилось больше возможностей безопасно пережить ощущение страха, включая порой доступные детям фильмы ужасов, о которых рассказывал мне один из опрошенных детей.

Однако с доводами о том, что консервация этой части фольклора действительно происходит, в полной мере согласиться сложно. Во-первых, сюжетам фольклорных повествовательных текстов в целом присуща неизменность, особенно детским: такое творчество часто репродуктивно. Во-вторых, изменчивость образов, персонажей, на наш взгляд, уже говорит о том, что раздел фольклора живёт и преобразуется с течением времени. В-третьих, стоит снова упомянуть самобытный фольклор малых народов России. Упомянутый ранее тувинский детский фольклор, даже находясь в определённом упадке, демонстрирует отличающиеся от «классических» сюжеты и даже «переделки» сказок под страшные истории. Возможно, однако, что потребность детей в преодолении страхов реализуется сейчас в меньшей степени за счёт фольклорных текстов, и это влияет на распространённость сопряжённых с нею форм фольклора.

Не все дети, с которыми проводилось исследование, подтвердили своё спокойное отношение к «страшному» фольклору и заинтересованность в нём. Две девочки сказали о том, что начинают сильно бояться, когда при них рассказывают страшные истории. Также, в отличие от других детей, которые утверждали, что давно не боятся сказочных отрицательных персонажей, те же две девочки рассказали, что сильно пугались, когда смотрели мультфильм «Белоснежка» и видели в нем отрицательные поступки злой колдуньи.

Стоит заметить, что воспитательница рассказала о том, что дети в группе однажды проводили обряд «вызова гномика», но нам не удалось получить от детей ни подтверждения этих слов, ни описания действий, которые нужно совершать во время данного обряда.

Что касается возрастных особенностей страшного фольклора, стоит обратить внимание на то, что в классификации Т.В. Зуевой для детей 5–7 лет в страшных историях характерны анимистические образы «предметов-вредителей» [2], однако нам удалось зафиксировать лишь пугалку про «чёрную лапку».

Таким образом, в страшном фольклоре, который нам удалось зафиксировать, были обнаружены персонажи, присущие современности.

Изменения персонажей на уровне обозначений (зомби вместо скелета или мертвеца), не приводящие к смысловым изменениям, вероятно, обусловлены культурными особенностями современного мира. Изменения характеристик персонажей, а именно, отсутствие анимистических образов и преобладание антропоморфных уже в старшем дошкольном возрасте, можно без дополнительных исследований объяснить деградацией жанра.

Несмотря на значимые исследования М.В. Осориной и М.П. Чередниковой, малораскрытой остаётся и тема возможности возрастной периодизации отношения детей к «страшному», а также особенностей влияния исследуемых форм фольклора на детскую психику, что также даёт простор для исследований.

Зафиксированные тексты, характеризующиеся самими детьми как страшные истории, отличаются от тех, что фиксировались учёными при обнаружении страшных историй как жанра детского фольклора. Неизвестно, являются ли они в полной мере индивидуальным творчеством детей, или же в современности распространены сюжеты, отличающиеся от существовавших ранее. Выяснить это можно, проведя более обширное исследование с большим количеством детей-респондентов.

Изменения, произошедшие в детском страшном фольклоре, требуют дальнейших исследований и сбора большего количества данных. Основываясь на них, можно будет получить более ясное представление о состоянии страшного детского фольклора в данный момент, причинах его изменений. Тогда же можно будет подтвердить или опровергнуть утверждения о его консервации. В последующих исследованиях предстоит также выяснить особенности современного страшного детского фольклора у детей разных возрастов и проследить его развитие.

Литература

1. *Архипова Н.Г., Павлова А.* Современный детский фольклор: особенности бытования // Слово: фольклорно-диалектологический альманах. 2005. №2. URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/sovremennyy-detskiy-folklor-osobennosti-bytovaniya> (дата обращения: 08.05.2017).

2. *Зуева Т.В., Кирдан Б.П.* Русский фольклор: Учебник для высших учебных заведений. М.: Флинта: Наука, 2002. – 400 с.

3. *Кара-оол Ч.А.* Детский фольклор как механизм социализации ребенка в традиционной культуре тувинцев. URL:

http://www.vsgaki.ru/images/files/arefdis/karaool_dis.pdf (дата обращения: 08.05.2017).

4. *Осорина М.В.* Секретный мир детей в пространстве мира взрослых. СПб.: Издательство «Питер», 1999. – 288 с.

5. *Чередникова М.П.* «Голос детства из дальней дали...» (Игра, магия, миф в детской культуре). М.: Лабиринт, 2002. – 224 с.

Гарева Т.А.,

МГПУ, Институт специального образования
и комплексной реабилитации

Научный руководитель: **Т.В. Туманова**, д. п. н., профессор
кафедры логопедии (МПУ)

Инновационные технологии коррекции речевых расстройств у детей со стертой дизартрией

Аннотация: исследование посвящено изучению детей со стертой дизартрией. Автор приходит к заключению о наличии определенной созависимости, коморбидности в патологическом развитии речевых и моторно-пространственных возможностей детей со стертой дизартрией. Эта созависимость носит неоднородный и вариативный характер.

Ключевые слова: дизартрия, стертая дизартрия, речевые расстройства, коррекция, дифференциальная диагностика, логопедия, нарушения речевого развития.

В российской науке исторически сложился устойчивый интерес к проблеме дифференциальной диагностики стертой дизартрии (Е.Ф. Архипова, Л.И. Белякова, Т.Г. Визель, Г.В. Гуровец, С.И. Маевская, Л.А. Данилова, О.Г. Приходько и др.). Выявляемые авторами проявления и симптомы обуславливают понимание глубинного механизма дизартрии, позволяют детально изучать структуру нарушенного развития ребенка со стертой дизартрией, определять стратегии и направления коррекционно-развивающего воздействия при данном нарушении. В то же время поиск дальнейших путей междисциплинарного изучения проблемы оказания помощи детям со стертой дизартрией остается *актуальным и востребованным* в коррекционной педагогике в целом и логопедии в частности.

Известно, что при стертой дизартрии регистрируются, помимо клинических проявлений, наиболее общие специфические черты нарушенного речезыкового развития. К ним авторы относят, в первую очередь, несоответствие возрастным нормам в развитии фонетического строя языка, просодических и фонематических процессов. В то же время, в ряде случаев отмечается и отставание в становлении лексико-грамматического строя языка, неточность и нестойкость в формировании языковых обобщений, недоразвитие возможностей диалогической и монологической речи (О.Е. Грибова, Л.Е. Журова, Р.И. Лалаева, Т.Б. Филичева).

Данные нарушения широко варьируются в зависимости от степени выраженности и тяжести дизартрии. Однако вплоть до сегодняшнего дня остаются открытыми вопросы выявления и характеристики корреляционных связей между речезыковыми и моторно-пространственными проявлениями в структуре вышеназванного нарушения. Решение этих вопросов позволит взглянуть на содержание коррекционно-развивающего воздействия при дизартрии с позиций определенной *научной новизны*.

Нами было проведено *долгосрочное экспериментальное исследование*, охватившее более 50 детей 5–6-летнего возраста со стертой дизартрией и столько же сохранным развивающихся сверстников. Исследование объединило традиционные направления изучения возможностей детей со стертой дизартрией и инновационные направления, привнесенные в адаптированном виде из области реабилитологии. Примером этому может послужить применение компьютерно-аппаратного комплекса Тиро-моушен – многофункционального аппарата для диагностики и коррекции силы и объёма во фронтальной и саггитальной плоскостях мышц верхнего плечевого пояса, кистей и пальцев рук с использованием БОС. Данное оборудование в вариативной комплектации (Пабло, Тимо, Амадео и др.) позволяет объективно диагностировать состояние двигательных возможностей по ряду качественных критериев с точной математической обработкой результатов, представленных впоследствии в виде графиков, таблиц и электронных индивидуальных протоколов пациента. Результаты сопоставительного анализа речезыковых и моторно-пространственных показателей детей с дизартрией позволили нам преобразовать их с точки зрения единообразия математических систем обработки данных и провести соответствующую статистическую обработку и *сформулировать выводы, значимые для теории и практики логопедии как науки*.

Одним из важнейших выводов стало заключение о наличии некоей созависимости, коморбидности в патологическом развитии речевых и моторно-пространственных возможностей детей со стертой дизартрией. Эта созависимость носит неоднородный и вариативный характер, что проявляется на определенных нами уровнях.

Исходя из сказанного, логично полагать, что приведенные данные являются важными не только для диагностических процедур, но и для осуществления коррекционно-развивающего воздействия при стертой дизартрии. Таким образом, мы предлагаем определять *инновационность* в логопедической практике работы с детьми с дизартрией по нескольким направлениям: содержательная, организационная, технологическая. Выделение этих направлений позволяет нам четко обозначить наличие инноваций разного порядка, наполнить их конкретным содержанием, определить конкретные условия оптимальной реализации инновационных технологий, спрогнозировать эффект для общего процесса коррекционно-развивающего воздействия. Все вышеназванное реализуется нами не как разрозненные направления работы, а в логическом единстве предполагаемой педагогической модели эффективного преодоления речевых расстройств у детей со стертой дизартрией. В настоящее время такая педагогическая модель находится в динамичном развитии, проходит стадии апробации и описания результатов.

Литература

1. *Архипова Е.Ф.* Здоровьесберегающие технологии в работе с детьми с ДЦП // Междисциплинарный подход к сопровождению семей детей с церебральным параличом в системе образования: Материалы городской межрегиональной научно-практической конференции / Сост. Е.Ф. Архипова. М.: ГБОУ ВПО МГПУ, 2014. – С. 9–14.
2. *Винарская Е.Н.* Дизартрия. М.: АСТ АСТРЕЛЬ, 2005.
3. *Лопатина Л.В.* Дифференциальная диагностика стёртой дизартрии и функциональных расстройств звукопроизношения // Нарушения голоса и звукопроизносительной стороны речи. М.: «ВЛАДОС», 2003.

Гурина Е.А.,
МПГУ, Институт детства,
кафедра психологической антропологии, 2 курс магистратуры
Научный руководитель: **Н.М. Родина**, к. психол. н., доцент
(МПГУ)

Особенности восприятия иноязычной речи детьми старшего дошкольного возраста в условиях «языкового погружения»

Аннотация: анализируются особенности восприятия иноязычной речи детьми старшего дошкольного возраста. Компонентами, влияющими на успешное восприятие иностранной речи детьми в начале обучения, являются: максимальное использование наглядности, средств невербальной коммуникации; максимальная включённость взрослого в процесс, участие в разыгрываемой ситуации; использование несложных грамматических конструкций, фраз с выделением в них ключевых слов с помощью интонации.

Ключевые слова: восприятие речи, обучение иностранному языку, наглядность, овладение языком.

В первой половине XX века считалось, что процесс изучения иностранного языка значительно отличается от процесса изучения того языка, который является для человека родным. Например, Л.С. Выготский в работе «Мышление и речь» описывает этот процесс следующим образом: «Если развитие родного языка начинается со свободного спонтанного пользования речью и совершается осознанием речевых форм и овладением ими, то развитие иностранного языка начинается с осознания языка и произвольного овладения им и завершается свободной спонтанной речью» [цит. по 2, с. 145].

Однако во второй половине прошлого века появляется и получает широкое распространение теория естественного (натурального) подхода к обучению иностранному языку. Ее основоположник С. Крэшен предложил модель овладения вторым языком, позволяющую взрослому действовать так же, как действует ребенок, усваивая родную речь. С. Крэшен считал, что в процессе обучения педагогу необходимо имитировать ситуации повседневного общения и организовывать свою собственную речь на изучаемом языке так, чтобы она незначительно превышала возможности учеников. В этом случае период молчаливого понимания

будет предшествовать периоду активного говорения, и речь появится сама собой спустя некоторое время.

Распространение методик естественного обучения иностранному языку взрослых учащихся закономерно поставило вопрос о возможности применения аналогичных методик в обучении иностранному языку детей дошкольного возраста. Можно ли организовать обучение так, чтобы ребёнок усваивал иностранный язык в условиях полного взаимодействия на изучаемом языке? Ответ на этот вопрос был дан в работах Й.М. Артигалья [1, с. 146], в которых было заявлено о необходимости изучения иностранного языка детьми в процессе использования этого языка. Й.М. Артигаль писал, что вместо того, чтобы быть сначала выученным и лишь затем применённым в коммуникации, иностранный язык должен усваиваться детьми именно в процессе его использования в качестве средства осуществления взаимодействия с другими.

Однако реализация такого подхода предъявляет особые требования к педагогу, ведущему обучение иностранному языку. В работах К.М. Саундерс-Симонски и М.А. Спилбергер были описаны те требования, которым должен следовать преподаватель, например: 1) максимально использовать в общении с детьми преподаваемый язык; 2) концентрировать занятия вокруг определенной темы; 3) помогать понимать, но не переводить; 4) создавать такое окружение, чтобы можно было показать максимальное количество слов наглядно [1, с. 178].

В современных методиках принято, что обучение ведётся именно на изучаемом языке, следовательно, родной язык постепенно убирается, и всё взаимодействие выстраивается на иностранном языке. В этом случае возникает следующая проблема: трудность для ребёнка сориентироваться в потоке иностранной речи, вычленить из него значимые речевые единицы.

Восприятие речи предполагает умение выделять из потока речи отдельные слова. Членению фразы на слова помогают паузы. Однако при быстром темпе речи паузы сокращаются, и слушатель производит членение по ряду других словоразличительных признаков. При быстром темпе речи разделение фраз на отдельные слова иногда затруднено своеобразным слиянием фонем между двумя соседними словами, что ведет к образованию нового слова, и смысл фразы меняется [1].

Данные факты позволяют предположить, что интонация, темп речи и расставление пауз в предложениях играют значительную роль при обу-

чении иностранному языку, так как помогают ребенку ориентироваться в потоке иноязычной речи. В связи с этим особенно важным для изучения становится процесс восприятия детьми дошкольного возраста речи на иностранном языке в условиях погружения в изучаемый язык.

С целью определения особенностей реагирования ребёнка на речь, было проведено исследование, в ходе которого было выявлено, что дети очень восприимчивы к интонации речи, также удалось понять, за счёт каких средств можно облегчить задачу понимания речи и создать комфортные условия для её восприятия и понимания. Исследование представляло собой проведение и фиксирование с помощью видеозаписи занятия по изобразительной деятельности (рисованию) с двумя группами детей, в каждой из которых было по четыре ребёнка шестого года жизни, не изучавшими английский язык ранее.

Детям было предложено нарисовать три фрукта для гостя, только что прилетевшего сюда, и после того, как фрукты будут нарисованы, угостить этого гостя тем фруктом, который показался ребёнку лучшим для угощения. Для каждого ребёнка заранее были разложены карандаши определенных цветов, три маленьких листа бумаги, а также для наглядности использовались изображения этих фруктов: яблоко, апельсин, груша.

В обеих группах была проведена небольшая установка на родном языке перед занятием, что способствовало лучшему включению в эту деятельность на первых этапах обучения иностранному языку.

Взаимодействие, проводимое с первой группой, сопровождалось минимальным использованием наглядности, а также средств невербальных компонентов ситуации (жестов, мимики, голоса).

При презентации лексики были использованы изображения, иллюстрирующие данные слова. Дети озвучивали то, что нарисовано, на родном языке. При повторе данного действия некоторые дети пробовали повторять иностранное слово, произнесённое в конце фразы, на которое было поставлено логическое ударение.

Когда персонаж произнёс первую фразу, и было показано изображение, дети на родном языке стали комментировать дальнейшие действия: «Апельсин рисовать надо».

И в дальнейшем при показе других изображений дети повторяли на родном языке название фрукта и начинали рисовать его на следующем листочке.

Во время рисования ребёнок не мог решить, каким цветом рисовать грушу, так как на иллюстрации она была двух оттенков, и спросил на родном языке, каким цветом лучше рисовать. Сначала фраза «As you wish» не принесла никакого результата, но при показе ребёнку двух карандашей и использовании соответствующего жеста, удалось достичь понимания, что можно выбрать любой.

Далее детям было предложено разложить перед собой три картинки, которые они нарисовали, этого удалось достичь не только после многократного повторения соответствующей фразы на английском языке, но и при проделывании того же действия и указанием жестом на это.

Возникло непонимание у детей, когда подошла очередь выбирать фрукт для персонажа. Фраза, произнесённая без какого-либо сопровождения жестом или действием, не получила ответной реакции. И только когда другой ребёнок разложил перед гостем все свои рисунки, участник эксперимента сам выбрал фрукт, поблагодарил ребёнка и забрал рисунок себе, другие дети стали протягивать только один рисунок. Озвучиваемые слова некоторые дети старались повторить.

Взаимодействие со второй группой детей проводилось с показом ситуации и максимальным использованием невербальных средств коммуникации.

Дети в данной группе уже во время первого показа иллюстраций повторяли последнее слово на английском языке, на которое был поставлен акцент, а также во время всего взаимодействия старались повторить не только слово, но и отдельные короткие фразы.

Во время рисования первого фрукта один ребёнок не начал рисовать вместе со всеми, и в этом случае было отдельно акцентировано внимание на изображении, а затем при показе действия рисования с обращением внимания на это ребёнка и с вовлечением в деятельность с помощью голоса.

В этой группе дети особо реагировали на слова ободрения, похвалы и соответствующий им жест, так как они произносились с особо эмоциональной интонацией и мимикой.

Один ребёнок выделил из фразы «Put your pictures here, please» слово «picture» и периодически повторял его на протяжении всей деятельности, а потом указал на картинки, и снова повторял это слово.

В конце деятельности у детей также возникла трудность в понимании обращённой к ним фразы, но после повторения и неоднократного

использования жестов, ребёнок протянул персонажу картинку и произнес слово «apple» (ребёнок, который занимался английским языком ранее). И по аналогии другие дети выбирали свою картинку и протягивали персонажу, соглашаясь с высказыванием на иностранном языке. Данное взаимодействие получилось очень эмоциональным.

На первых этапах исследования удалось выделить некоторые компоненты, влияющие на успешное восприятие иностранной речи детьми в начале обучения:

1) максимальное использование наглядности, средств невербальной коммуникации;

2) максимальная включённость взрослого в процесс, участие в разыгрываемой ситуации;

3) использование несложных грамматических конструкций, фраз с выделением в них ключевых слов с помощью интонации. На последующих этапах данного исследования планируется выяснить, какова роль иностранной речи в дальнейшем обучении, как ребёнок будет ориентироваться, опираясь на речь, нужно ли объяснять ребёнку на родном языке, что нужно делать. Кроме этого, планируется продолжительная работа с детьми старшего дошкольного возраста и разработка форм работы, методов, позволяющих ребёнку осваивать второй язык. Также ставится задача сформулировать, какими компетенциями должен обладать педагог, обучающий детей, проанализировать, насколько данные компетенции сформированы, как формируются у студентов, организующих взаимодействие с детьми на иностранном языке.

Литература

1. *Величковский Б.М.* Современная когнитивная наука. Основы психологии познания: в 2 т. – Т. 1. М.: Смысл: «Академия», 2006.

2. *Протасова Е.Ю., Родина Н.М.* Методика обучения дошкольников иностранному языку: Учебное пособие для студентов вузов, обучающихся по специальности «Иностранный язык». М.: Владос, 2010.

3. *Протасова Е.Ю., Родина Н.М.* Программно-методические рекомендации по обучению дошкольников иностранному языку в детском саду: Пособие к программе «Истоки». Методика обучения дошкольников иностранному языку. М., 2010.

Кудряшова А.С.,
МПГУ, Институт детства,
дефектологический факультет,
4 курс бакалавриата

Речевое и психомоторное развитие детей раннего возраста с задержкой речевого развития

Аннотация: диагностика речезыкового развития детей раннего возраста состоит в изучении состояния когнитивных, психофизических и языковых компонентов овладения речью; выявлении прогностически значимых признаков, которые обуславливают отклонения речевого развития в раннем возрасте; определение типа отклонений в развитии речи. Среди детей с задержкой речевого развития выделяются дети с нерезко выраженными отклонениями в овладении речью, всего описано три типа отклонений по прогностически значимым признакам.

Ключевые слова: отклонения в развитии, речевое развитие, психомоторное развитие, задержка психоречевого развития, диагностика.

В современном мире, особенно в специальной (коррекционной) педагогике, одной из важных задач является раннее выявление отклонений в развитии ребенка, в том числе отклонений в речевом развитии [1].

Проблемой изучения детей с задержкой речевого развития занимались многие исследователи (Е.Ф. Архипова, Ю.Ф. Гаркуша, О.Е. Громова, М. И. Попова, О. Г. Приходько, Е. В. Шереметьева и др.). В настоящее время не существует универсального определения задержки речевого развития (далее – ЗРР) [2; 4]. Диапазон проявлений ЗРР в этом возрасте велик. Причинами ЗРР могут являться: неблагоприятные воздействия во внутриутробном периоде развития, заболевания в раннем возрасте, невостребованность речи, левшество и другие факторы [3; 4]. Дети с заключением ЗРР, кроме более позднего развития речи, имеют отягощенный неврологический статус, моторно неловки; в речи их отличает уподобление ямбически организованных слов хореическим или полное отсутствием первых, долгое время сохраняющиеся аграмматизмы [4; 5]. В специальной литературе выделяются различные степени и типы задержек, что влечет за собой разный подход к предупреждению и коррекции нарушений [5].

Нами было изучено 11 детей в возрасте от 1 года 8 месяцев и 4 дней до 2 лет 6 месяцев и 3 дней, посещавших группу детского сада кратко-

временного пребывания, с целью выявления среди них детей с задержкой речевого развития. Все дети были с первично сохранным слухом, зрением и интеллектом. Основные задачи диагностики речезыкового развития детей раннего возраста состояли в следующем [5]:

1 – изучение состояния когнитивных, психофизических и языковых компонентов овладения речью;

2 – выявление прогностически значимых признаков, которые обуславливают отклонения речевого развития в раннем возрасте;

3 – дифференцирование отклонения в овладении речью и ЗРР;

4 – определение типа отклонений в развитии речи.

Согласно методике Е.В. Шереметьевой [6], обследование осуществлялось в четыре этапа:

I. Ориентировочный – сбор анамнестических данных, определение соматического и неврологического статуса, изучение микросоциальных условий развития ребенка – осуществлялся с помощью анкетирования родителей и опроса воспитателей.

II. Диагностический – обследование психофизиологических и когнитивных компонентов речезыкового развития ребенка, а также обследование доступных ребенку средств общения – осуществлялся с помощью наблюдения и эксперимента (демонстрация картинок, чтение сказок, игр).

III. Дифференциальный – определение актуального состояния психоречевого развития ребенка, разграничение нормального речевого развития и ЗРР, а также на выявление типа отклонений речевого развития – проводился с помощью внесения полученных данных в компьютерную программу и их анализ.

IV. Коррекционно-предупредительный – составление индивидуального профиля ребенка, разработка плана коррекционно-предупредительного воздействия для специалистов и родителей.

По результатам исследования выделены четыре группы детей:

1) дети, речевое развитие которых соответствовало речевой норме – 18%;

2) дети с обратимой задержкой речевого развития – 36%;

3) дети с нерезко выраженными отклонениями в овладении речью – 36%;

4) дети с выраженными отклонениями в овладении речью – 9%.

Среди детей с ЗРР – дети с нерезко выраженными отклонениями и выраженными отклонениями в овладении речью – выделены три типа отклонений по прогностически значимым признакам: 1) отклонения, обусловленные недоразвитием когнитивных компонентов (60%); 2) отклонения, обусловленные недоразвитием психофизиологических компонентов (20%); 3) отклонения, обусловленные недоразвитием психофизиологических и когнитивных компонентов (20%).

Литература

1. *Громова О.Е.* Методика формирования начального детского лексикона. М.: ТЦ Сфера, 2003. – 176 с.
2. *Датешидзе Т.А.* Система коррекционной работы с детьми раннего возраста с задержкой речевого развития. СПб.: Речь, 2004. – 128 с.
3. *Марютина Т.М., Ермолаев О.Ю.* Введение в психофизиологию. М.: Московский психолого-социальный институт: Флинта, 2001. – 400 с.
4. *Фомичева М.Ф.* Воспитание у детей правильного звукопроизношения. М.: Просвещение, 1989. – 239 с.
5. *Шереметьева Е. В.* Предупреждение отклонений речевого развития у детей раннего возраста. М.: Национальный книжный центр, 2012. – 168 с.
6. *Шереметьева Е. В.* Диагностика психоречевого развития ребенка раннего возраста. М.: Национальный книжный центр, 2013. – 112 с.

Трофимова А.А.,

МПГУ, Институт детства, дефектологический факультет,
кафедра логопедии, 4 курс бакалавриата

Научный руководитель: **Г.В. Бабина**, к. п. н., профессор
(МПГУ)

Типологические особенности повествовательного высказывания дошкольников с общим недоразвитием речи

Аннотация: исследователи, занимавшиеся вопросами связной речи, отмечали необходимость обучения ребенка повествовательному высказыванию. Перед началом обучения необходимо выявить степень сформированности данного типа высказываний. В статье излагается методика исследования повествовательного высказывания дошкольников с общим недоразвитием речи, которая включила в себя три серии заданий, направленных на выявление степени сформированности монологических высказываний у ребенка.

Ключевые слова: повествовательное высказывание, развитие речи, связная речь.

Связная речь, являясь самостоятельным видом речемыслительной деятельности, имеет большое значение как для развития, так и для дальнейшего становления ребенка как личности. Значительные трудности в овладении связной речью, в том числе и связным повествовательным высказыванием, испытывают дошкольники с общим недоразвитием речи. Они не имеют того уровня владения связной речью, который необходим для полноценного обучения в школе. В дальнейшем это может негативно сказаться на коммуникативной, мыслительной деятельности, а также препятствовать усвоению грамоты.

Если проанализировать современную лингвистическую литературу, то можно сделать вывод, что монологическая речь как вид вербального общения представляет собой сложное и многогранное явление.

О.А. Нечаева [4] классифицирует монологическую речь следующим образом. Она выделяет монолог-описание, который является способом изложения мыслей и предполагает характеристику предмета или явления за счет перечисления качеств, особенностей и признаков, монолог-повествование (сообщение или рассказ), который дает информацию о развивающихся действиях и состояниях и состоит из зачина, основной части и вывода. Также автор говорит о монологе-рассуждении, характеризующемся специфическими логическими отношениями между суждениями, которые входят в его состав и образуют умозаключение.

Крупнейший отечественный лингвист И.Р. Гальперин [2] выделял следующие категории текста, которые применимы к повествовательному высказыванию.

Категория информативности связана с информационной стороной высказывания. Любой текст делится на части, которые объединяются и сохраняют единство произведения, его цельность, обеспечивают последовательность излагаемых событий. Членимость текста, как правило, неявно показывает установку автора на восприятие сообщения и вместе с тем показывает, как сам автор в соответствии со своими представлениями отделяет одни события от других. Текст обязательно должен быть связным: его единицы должны быть соединены между собой одним из способов структурно-семантической связи. Логическая последовательность дает возможность слушателю найти причинно-следственные и определительные отношения между действиями и связать их между собой.

Т.Г. Винокур [1] отмечала, что для монологической речи характерно четкое структурное построение. Любой монолог состоит из начала (вступления), середины и конца (завершения) высказывания.

Вопросы развития связного повествовательного высказывания, изучались многими педагогами, психологами и логопедами. Связная речь развивается постепенно вместе с развитием мышления, совершенствуясь по мере усложнения деятельности ребенка и формами его общения с окружающим миром.

На первом году жизни в процессе эмоционального общения с взрослым закладываются основы будущей связной речи. К концу первого или началу второго года жизни появляются первые осмысленные слова, которые являются основой формирования будущего связного высказывания. В середине второго года жизни появляются первые предложения сначала из двух, а к двум годам уже из трех-четырех слов [5]. На третьем году жизни дети используют простую, естественную форму речи – диалог, который находится в тесной связи с практической деятельностью ребенка. В.П. Глухов [3] указывал на то, что в возрасте 2-3 лет в высказываниях нормально развивающихся детей начинают появляться элементы монологической речи. С 4-х лет дети активно вступают в разговор, пересказывают сказки и короткие рассказы. Умение детей рассказывать только начинает формироваться.

В старшем дошкольном возрасте совершенствуется монологическая речь: дети осваивают разные типы связных высказываний (описание, повествование) с опорой и без опоры на наглядный материал. Они пытаются самостоятельно рассуждать на определенные темы, охотно рассказывают о событиях, происходящих в их жизни, пересказывают сказки, могут рассказать содержание мультфильма. В этот период активно развивается творческое рассказывание. Дошкольники успешно придумывают рассказ по выдуманным событиям, сочиняют начало или финал известной истории. Важно, что в своих монологах дети соблюдают причинно-следственные и логико-временные связи [6].

Многие исследователи, занимавшиеся вопросами связной речи, отмечали необходимость обучения ребенка повествовательному высказыванию. Однако перед началом обучения необходимо выявить степень сформированности данного типа высказываний. Мы составили методику исследования повествовательного высказывания дошкольников с общим недоразвитием речи, которая включила в себя три серии заданий,

направленных на выявление степени сформированности монологических высказываний у ребенка.

Исследование проводилось на базе дошкольного отделения ГБОУ «Школа № 2000» города Москвы. Экспериментальную группу составили 10 дошкольников 6 лет с III уровнем общего недоразвития речи. Контрольную группу составило столько же детей с нормальным речевым развитием.

Серия I. Обследование возможностей смыслового восприятия и репродуцирования текстовой информации. Первое задание позволяло оценить усвоение содержательной информации текста. В качестве экспериментального материала использовался адаптированный текст сказки К.Д. Ушинского «История одной яблоньки». Ребенку предлагалось прослушать текст, а затем выложить предложенные сюжетные картинки в последовательности развития событий в прослушанном тексте. Второе задание позволяло оценить возможности репродуцирования высказывания. Ребенка просили пересказать прослушанный ранее текст с опорой на картинки, которые выложены в правильной последовательности.

Серия II. Обследование продуктивных возможностей создания связного высказывания на основе заданной сюжетной линии. Первое задание выявляло особенности понимания причинно-следственных отношений в тексте. Ребенку предлагалось выбрать из предложенных картинок ту, которая, по его мнению, может стать продолжением сказки, и положить ее к ранее выложенной им последовательности сюжетных картинок. Второе задание оценивало построение повествовательного высказывания на основе предложенной сюжетной линии. Ребенка просили придумать продолжение сказки, опираясь на выбранную им картинку.

Серия III. Обследование умений репродуцирования текстовой информации в условиях творческого ее переосмысления. Первое задание было направлено на оценку усвоения содержательной информации текста. Ребенку предлагалось прослушать текст, а затем выложить предложенные сюжетные картинки в последовательности развития событий в прослушанном тексте. Второе задание позволяло оценить возможности репродуцирования связного высказывания при пересказе от первого лица. Ребенку предлагалось пересказать прослушанный текст от лица главного героя с опорой на картинки, которые выложены в правильной последовательности. В качестве экспериментального материала использовались адаптированные отдельно для девочек и мальчиков тексты по рас-

сказу «Помощница» Н.М. Павловой, которые отличались друг от друга только полем главного героя. Таким образом, девочки и мальчики находились в равных условиях при осуществлении грамматических изменений в процессе пересказа.

На основе результатов обследования и проведенного сравнительного анализа мы сделали вывод о том, что дошкольники с общим недоразвитием речи по сравнению со сверстниками с нормальным речевым развитием имеют невысокую степень сформированности повествовательного высказывания с типологическими особенностями:

1. Повествовательные высказывания детей не имеют четкого структурного построения. Может отсутствовать вступление (начало), развитие действия или развязка (конец).

2. Повествовательные высказывания не обладают большой информативностью. Они сводятся к простому перечислению событий, или кратко передается только основная информация.

3. Не все предложения в речи детей связываются лексическими (лексические повторы, синонимы, антонимы и др.) или морфологическими (местоимения, наречия и др.) средствами, в некоторых случаях средства связи между предложениями могут полностью отсутствовать.

4. Повествовательные высказывания большинства детей строятся логически последовательно, тем самым многими детьми демонстрируется понимание причинно-следственных связей.

Литература

1. Винокур Т.Г. Монологическая речь // Лингвистический энциклопедический словарь. М.: Советская энциклопедия, 1990.

2. Гальперин И.Р. Текст как объект лингвистического исследования. М.: КомКнига, 2006.

3. Глухов В.П. Особенности формирования связной речи дошкольников с общим речевым недоразвитием. М.: АРКТИ, 2004.

4. Нечаева О.А. Функционально-смысловые типы речи (повествование, описание, рассуждение): Дис. ... д. филол. н. М., 1975.

5. Развитие речи детей дошкольного возраста: Пособие для воспитателя детского сада / Под ред. Ф.А. Сохина. М.: Просвещение, 1979.

6. Филичева Т.Б, Туманова Т.В, Чиркина Г.В. Воспитание и обучение детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи: Программно-методические рекомендации. М.: Дрофа, 2010.

Скрипкина А.А.,
ГБОУ «Школа № 1259» с углублённым
изучением иностранных языков,
педагог-психолог

Научный руководитель: **Т.В. Алексеенко**, к. психол. н., профессор
(МПУ)

Всестороннее развитие детей с синдромом Дауна

Аннотация: в статье излагаются результаты работы с детьми с синдромом Дауна в дошкольном образовательном учреждении.

Ключевые слова: синдром Дауна, развитие ребенка.

Полноценное развитие ребёнка как неотъемлемое право человека и одна из важнейших задач образования на современном этапе требует поиска наиболее эффективных путей достижения этой цели. Защита прав человека на охрану и укрепление здоровья, на свободное развитие в соответствии с индивидуальными возможностями становится сферой деятельности, в которой тесно переплетаются интересы различных специалистов: социальных институтов, всего общества в целом.

Около 20% тяжёлых форм поражений центральной нервной системы связано с генетическими нарушениями. Синдром Дауна – самая распространенная из всех известных на сегодняшний день форма хромосомной патологии. Социальная поддержка ребенка с синдромом Дауна – это целый комплекс проблем, связанных с выживанием, лечением, образованием, социальной адаптацией и интеграцией в общество.

Ниже представлены результаты работы с детьми, посещающими дошкольное отделение ГБОУ «Школа № 1259» с углублённым изучением иностранных языков. Объектом наблюдения стали три ребенка с синдромом Дауна, условно названные в данной статье Петя, Саша и Маша.

Пётр начал посещать детский сад в 4 года. Все задания он выполнял с применением силы. Мелкая моторика рук была не развита, он был неловок, неуклюж. У воспитанника не было сформированных социальных привязанностей. На замечания и похвалу эмоционально не реагировал, на всё отвечал согласием. Культурно-гигиенические навыки не были сформированы, ходил в подгузнике. Ел только дома перетёртую пищу, в саду не питался.

Саша начала посещать детский сад в 3,5 года. Помимо основного диагноза, у Саши отмечалась глубокая задержка психического развития. Интеллектуальное развитие было приближено к ребёнку возраста 2 лет. Эмоционально-волевая сфера не развита: Саша не умела ни грустить, ни веселиться. На замечания и на похвалу не реагировала. Не переживала утреннего расставания с мамой. На прогулке всё время сидела, с детьми не контактировала. Саше было тяжело сконцентрировать внимание и выполнить задание по инструкции. Мама Саши не интересовалась её успехами/неуспехами и с сотрудниками детского сада практически не контактировала.

Маша начала посещать детский сад с 2,5 лет. На момент психологического обследования и начала занятий Маше было 3,5 года. Интеллектуальное развитие, память ребёнка были выше её возрастной нормы и уровня развития группы сверстников. У ребёнка были проблемы со звукопроизношением, при этом у неё был достаточно большой активный и пассивный словарь. Мелкая моторика рук у Маши была нарушена, она не держала шестигранный карандаш, с трудом катала шарики из пластилина. Крупная моторика рук также была недостаточно развита. Волевые усилия у Маши отсутствовали. Ребёнок был недисциплинирован.

Все приведенные результаты психодиагностического обследования были представлены на начало учебного года. Теперь нам бы хотелось показать результаты, полученные на конец учебного года, после восьми месяцев занятий.

Петя был переведён в другой детский сад нашего комплекса к более чутким воспитателям. К концу учебного года он начал оставаться спать днем в детском саду, перешел от употребления перетертой пищи к еде мелко нарезанной. Ребенок отказался от подгузников и научился пользоваться горшком. У Пети развилась эмоциональная сфера: он стал улыбаться, хмуриться. Обнаружились элементы эмоциональной привязанности к взрослым. Научился игровому взаимодействию с другими детьми. Помимо слова «да» в речи ребёнка появились слова-звукоподражания животным, элементы подражания речи взрослых. Ребенок научился различать два основных цвета, привык к ритуалу занятий, запомнил нахождение «сенсорной комнаты», где проходят уроки.

Саша стала издавать звуки в процессе всего дня: на занятиях и в игре. Ребенок выучил отдельные звуки, которые в состоянии вычленил из речевого потока: А; О; У; И; АУ; УА; может указать на два цвета:

красный и жёлтый. Саша стала менее тревожной, более развитой эмоционально. Отмечается эмоциональная привязанность к воспитателю, которого ребенок берет за руку, пытаясь вывести с собой в «сенсорную комнату». Она стала получать удовольствие от занятий в детском саду, стараться выполнять движения на музыкальных уроках, участвовать в утренниках.

В результате долгой и упорной работы (многократного повторения правил занятий, правил нахождения в «сенсорной комнате», инструкций воспитателя) удалось приучить Машу к дисциплине и распорядку занятий. К середине учебного года Маша стала более кроткой и спокойной, стала понимать и выполнять с первого раза задания воспитателя. Результатом усиленных занятий (пальчиковые игры, песочная терапия) у Маши стала более развитой мелкая моторика рук.

Добиться значительных результатов в работе с детьми с синдромом Дауна, страдающими задержкой психоречевого развития, умственной отсталостью, сложной структурой дефекта, непросто, но возможно. В работе с «особенными» детьми очень важно запастись терпением. Развитие детей с ограниченными возможностями развития – это постоянная работа, в том числе педагога над собой. Работу воспитателя характеризуют однообразные инструкции, однотипные задания, рутинный режим работы, что приводит к движению вперед маленькими, иногда чуть заметными шагами. Но эти немногочисленные шаги жизненно необходимы для маленького человечка.

Литература

1. *Лынская М.И.* Формирование речевой деятельности у неговорящих детей. М.: Парадигма, 2012.
2. *Сапожникова Т.В., Першина Н.А.* Психолого-педагогическое сопровождение детей с синдромом Дауна и их семей. Бийск: ФГБОУ ВПО «АГАО», 2014.

ПСИХОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА. ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ

Борисова О.М.,
ГБОУ «Школа 1492», педагог-психолог

Соблюдение правил в игре и успех в учебной деятельности младшего школьника

Аннотация: автор исследует связь между успешностью в игре и успешностью в учебной деятельности. В статье излагаются результаты эксперимента, устанавливающего следующую корреляцию: дети, соблюдающие правила в игре, справляются и с заданиями в учебе; дети же, чаще других нарушающие правила игры, менее успешно справляются с учебными заданиями.

Ключевые слова: младшие школьники, игра, вызов, правила, учеба.

Несмотря на смену ведущей деятельности, игра остается в жизни младших школьников. Исследований, посвященных играм младших школьников, не очень много. В 2010–2012 гг. нами было проведено исследование игр современных городских младших школьников, выявившее репертуар наиболее популярных игр с правилами и содержащимися в них вызовами [1]. Под вызовом в игре понималась такая трудность для ребенка, которую можно попытаться преодолеть в игре. В дальнейшем, анализируя репертуар часто разыгрываемых младшими школьниками игр, мы разделили их на несколько видов, используя в качестве критерия функцию контроля над соблюдением правил игры:

– игры без водящего, когда у каждого игрока одинаковые шансы выиграть, и тот, кто не соблюдает правила игры, выходит из нее (игра «Тазики», «Цифры», «Классики»). В таких играх контроль над соблюдением правил игры распределен между всеми игроками;

– игры с водящим, когда выигравший игрок получает особую роль водящего, который и контролирует выполнение правил другими игроками (игры «Тише едешь – дальше будешь», «Прятки», «Колечко» и др.);

– командные игры, в которых есть противоборствующие стороны, борющиеся вместе за что-то («Футбол»), друг с другом («Казаки-разбойники») или создающие друг другу трудности («Вышибалы», «Змейка»). В этих играх контроль над соблюдением правил игры осуществляет, как правило, противоположная команда.

Ситуация в классе во время обучения по программе «Школа России», где учитель осуществляет контроль над усвоением знаний учащихся, может быть соотнесена с ситуацией в игре «Тише едешь – дальше будешь», где водящий следит за соблюдением правил (игрокам можно двигаться только тогда, когда ведущий говорит определенные слова, в остальное время надо замереть). В такой игре, чтобы стать водящим, надо успеть дотронуться до водящего в тот момент, когда он, повернувшись спиной к игрокам, произносит свои слова. В игре надо найти оптимальный способ передвижения и, соблюдая правила, но опередив других, дотронуться до водящего. Это навело нас на мысль исследовать связь между успешностью в игре и успешностью в учебной деятельности.

Гипотезами нашего эксперимента были: 1 – дети, успешные в игре (водящие), лучше справляются и с заданиями в учебе; 2 – дети, чаще других нарушающие правила игры (а потому и неуспешные в игре), хуже справляются с учебными заданиями.

Эксперимент проводился в четырех московских школах: № 1332 (с углубленным изучением художественных предметов), прогимназии № 1709, в Центре образования № 1492 и средней образовательной школе № 2014. Участниками эксперимента стали учащиеся 1–3 классов, обучающиеся по программам «Школа России» и «Гармония» (ученики 2 класса школы № 1332).

Всего в эксперименте приняло участие 244 ребенка, из них учащиеся первого класса – 85 человек, учащиеся второго класса – 88 человек, учащиеся третьего класса – 71 человек. Учащиеся четвертого класса не проявили стойкого интереса к игре, достаточного для участия этих детей в эксперименте (в одной школе группа была 8 человек, в другой школе набралось 11 человек, но вместе они сыграли всего 8 игр).

Эксперимент проводился в течение 2015–2016 учебного года. На первом этапе дети играли в игру «Тише едешь – дальше будешь». Первые 3–4 игры разыгрывались для ознакомления, за последующими играми велось наблюдение. Количество наблюдаемых игр соответствовало количеству постоянно играющих детей. Поначалу игры инициировались

взрослым, но сам взрослый не принимал в них участие, затем постепенно сами дети затевали игру. После того как игра была разыграна, участники эксперимента в формате индивидуальной беседы выполняли два задания: по математике (необходимо было ответить, является ли предъявленный текст задачей, объяснить ответ, дополнить текст до задачи и решить ее) и по русскому языку (необходимо было расставить знаки препинания в первом тексте и проверить правильность расстановки знаков препинания в аналогичном тексте, с которым якобы поработал другой учащийся). Учебные задания подбирались с учетом прохождения учащимися общей образовательной программы «Школа России» по этим предметам.

При наблюдении за играми мы отслеживали следующие критерии: полное соблюдение правил игры, постоянное или частое нарушение правил, редкое нарушение правил; успех в игре (стал водящим); проигрыш (часто из-за нарушения правила уходил на линию старта и выбывал из игры; рядовые участники игры.

При решении учебных заданий мы отслеживали следующие критерии: правильное решение учебных задач, решение с ошибками, их исправление, ошибочное решение или отсутствие решения; осуществление контроля над своим решением, отсутствие контроля.

По результатам выполнения учебных заданий, соблюдения правил в игре и успешности в ней (стал водящим или нет), нами были составлены таблицы 1 и 2.

На основании полученных данных были сделаны следующие выводы:

- 1 – не все дети-водящие справились с учебными заданиями;
- 2 – дети, часто или постоянно нарушающие правила игры, в 100% не справились с учебными заданиями;
- 3 – дети, соблюдающие правила игры в 1 классе на 100%, во 2 классе на 93,3%, а в 3 классе на 90,9%, успешно справились с учебными заданиями. Таким образом, можно отметить, что соблюдение правил в подвижной игре может коррелировать с успешным выполнением учебных заданий.

Таблица 1

**Результаты наблюдений за успешностью реализации
младшими школьниками роли в игре¹**

Класс	Игроки	По результатам выполнения учебных заданий						Всего	
		Справились		Частично справились		Не справились			
		Чел.	%	Чел.	%	Чел.	%	чел.	%
1 класс	водящие	11	12,4/37,9	16	18/55,1	2	1,8/6,9	29	32,6
	выбывающие	0	0	0	0	17	19,1/100	17	19,1
	средняя группа	6	6,7/14	31	34,8/72,1	6	6,7/14	43	48,3
	Всего	17	19,1	47	52,8	25	22,2	89	100
2 класс	водящие	8	9/34,8	13	14,8/56,5	2	2,3/8,7	23	26,1
	выбывающие	0	0	0	0	20	22,7/100	20	22,7
	средняя группа	5	5,7/11,1	35	39,8/77,8	5	5,7/11,1	45	51,1
	Всего	13	14,8	48	54,5	27	30,7	88	100
3 класс	водящие	8	11,2/40	12	16,9/60	0	0	20	28,1
	выбывающие	0	0	0	0	11	15,5/100	11	15,5
	средняя группа	5	7/12,5	34	47,9/85	1	1,4/2,5	40	56,3
	Всего	13	18,3	46	64,8	12	16,9	71	100

¹ *Примечание:* В столбцах «справились», «частично справились» и «не справились» первая цифра в % означает отношение к общему количеству детей этой возрастной группы (1,2,3 класс), а вторая – отношение к данной категории (среди водящих, среди выбывающих, среди соблюдающих, среди нарушающих, среди других игроков).

Таблица 2

**Результаты наблюдений по соблюдению правил
младшими школьниками в игре**

Класс	По выполне- нию правил	По результатам выполнения учебных заданий						Всего	
		Справились		Частично справились		Не справились			
		чел.	%	чел.	%	чел.	%	чел.	%
1 класс	соблюдающие	21	21,4/100	0	0	0	0	21	21,4
	нарушающие	0	0	0	0	18	20,7/100	18	20,7
	другие игроки	2	2,3/4,2	39	44,8/81,2	7	14,6/ 8	48	55,1
	всего	41	47,1	39	44,8	25	28,7	87	100
2 класс	соблюдающие	14	15,9/93,3	1	1,1/6,7	0	0	15	17
	нарушающие	0	0	0	0	21	23,9/100	21	23,9
	другие игроки	5	5,7/9,6	38	43,1/73	9	10,2/17,3	52	59
	Всего	19	21,6	38	43,1	30	34	88	
3 класс	соблюдающие	10	14,5/90,9	1	1,4/9,1	0	0	11	15,9
	нарушающие	0	0	0	0	11	15,9/100	11	15,9
	другие игроки	3	4,3/6,4	43	91,5/62,3	1	1,4/2,1	47	68,1
	Всего	13	18,8	44	63,7	12	17,4	69	100

Литература

1. *Борисова О.М.* К вопросу о связи игровой и учебной деятельности младшего школьника // Молодые ученые – столичному образованию: Материалы XIV Городской научно-практической конференции / Сост. О.М. Борисова. М.: ГБОУ ВПО МГППУ, 2015. Т. 1. – С. 11–13.

2. *Борисова О.М.* Развивающий потенциал игр младших школьников // Молодые ученые – столичному образованию: Материалы XII Городской научно-практической конференции с международным участием. / Сост. О.М. Борисова. М.: ГБОУ ВПО МГППУ, 2013. – С. 10–11.

Минаев В.Р.,
МПГУ, Институт детства,
кафедра психологической антропологии, 2 курс бакалавриата
Научный руководитель: **Н.Б. Ковалёва**, к. психол. н., доцент
(МПГУ)

Сравнительное исследование уровней понимания метафорического текста младшими школьниками из разных регионов

Аннотация: целью проведённого эксперимента являлось выявление уровней понимания метафоры младшими школьниками из трёх разных регионов России. В целом у учащихся третьих и четвертых классов отсутствует понимание метафорического текста или отмечается поверхностный уровень его понимания. Среди учащихся распространён феномен «метафорической слепоты», частичное понимание метафоры встречается довольно редко.

Ключевые слова: метафора, понимание, младшие школьники.

Феномен метафоры привлекал внимание мыслителей всех времён, начиная с античности и до наших дней. В последние десятилетия XX века сменился фокус изучения данного явления, и метафора вновь стала объектом активных исследований, теперь уже не только со стороны филологов, но также и с позиции психологии, когнитивных наук, создания искусственного интеллекта. В этом контексте метафора стала рассматриваться как один из ключевых элементов человеческого мышления и картины мира [9].

Важность исследования характеристик понимания метафорического текста задана рядом факторов. С одной стороны, сами условия среды, такие как перенасыщенность информационного пространства, погружённость человека в поток образов, требуют способности понимать смысл образных текстов [2–4]. С другой стороны, по мнению ученых [3; 5; 9], способность понимания метафоры лежит в основе познания и творчества как такового. В то же время исследования фиксируют возникновение таких феноменов, как метафорическая слепота [4; 5], клиповое мышление, изменённое понимание [2], что свидетельствует о низком уровне понимания метафорических текстов в целом.

В младшем школьном возрасте происходит активное развитие мышления, формируются новые умственные способности, этот возраст

является сензитивным для становления навыков сравнения, анализа и установления причинно-следственных связей [8], и способность к пониманию метафоры является отражением и закономерным результатом этих процессов.

Целью проведённого эксперимента являлось определение уровней понимания метафоры школьниками из трёх разных регионов России и сравнение полученных картин. Для выявления уровня понимания метафорического теста использовалась известная методика определения понимания метафорических текстов и выражений [1; 6] в модификации Н.Б. Ковалевой [3; 5]. Один из вопросов в нём звучит так: «Ниже приведен список пословиц. Необходимо объяснить смысл двух из них и зарисовать его в простом графическом изображении». Учащиеся выбирали среди следующих метафорических выражений: «жизнь – театр, а люди в нем – актёры», «запретный плод сладок», «язык мой – враг мой», «одного поля ягоды», «что посеешь, то и пожнёшь».

Полученные результаты были соотнесены с четырьмя выделенными ранее уровнями (или типами) понимания (или непонимания) метафорического текста [3], разработанными в рефлексивно-позиционном подходе к развитию личности и способностей учащихся [2] на основе соотнесения с уровнями понимания метафоры, выявленными в ряде психологических [1, 6] и семиотических [7] исследований (таблица 1).

Таблица 1

Интегрированные критерии оценки понимания метафоры

Тип понимания (непонимания)	Критерии (признаки)
Отсутствие понимания	Отсутствие интерпретации. Искаженная интерпретация. Пример текстовой интерпретации: значение пословицы «что посеешь, то и пожнёшь» объясняется как «что посеешь, то и поешь». Пример рисуночной интерпретации: см. рис. 1
Поверхностное понимание	Выделение только одной части смысловых связей, воспроизводство стереотипных ассоциаций. Пример текстовой интерпретации: «Близки друг к другу (друзья, родственники)» (фраза «одного поля ягоды»). Пример рисуночной интерпретации: см. рис. 2

Частичное, неполное понимание	Упускается или неточно восстанавливается только некоторая часть смысловой структуры, неверно локализуется пространство действия; действие переводится в социальное пространство. Пример текстовой интерпретации: «Будешь трудиться – будет толк» (выражение «что посеешь, то и пожнёшь»). Пример рисуночной интерпретации: см. рис. 3.
Полноценное понимание	Открытие нового смысла, появление нового образа через восстановление смысловых связей и значений. Пример текстовой интерпретации: «Какие родители, такие и дети. То есть как “живут” родители, так и мы» (фраза «одного поля ягоды»). Пример рисуночной интерпретации: см. рис. 4.

В исследовании участвовали три группы учеников начальной школы: 19 третьеклассников из МОУ ТСОШ 14 (Томилино Московской области), 21 четвероклассник из лицея 1561 г. Москвы и 16 учеников третьих и четвертых классов, участвовавших в летней программе детского православно-ориентированного лагеря «Роднички» (Иркутская область).

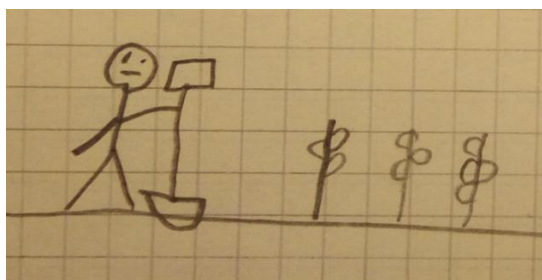


Рис. 1. Отсутствие понимания выражения «что посеешь, то и пожнёшь»

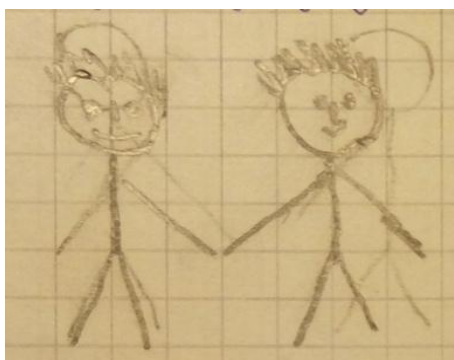


Рис. 2. Поверхностное понимание выражения «одного поля ягоды»

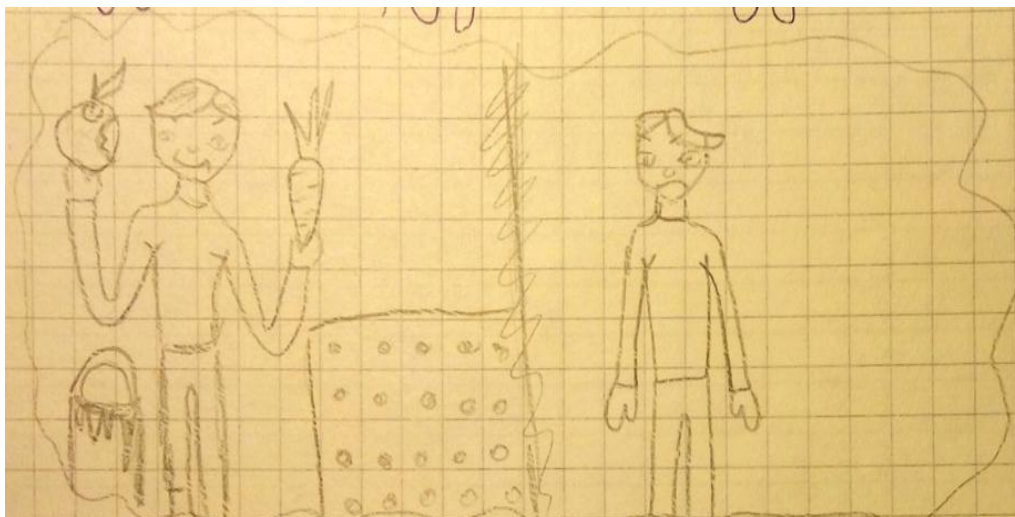


Рис. 3. Частичное понимание выражения «что посеешь, то и пожнёшь»

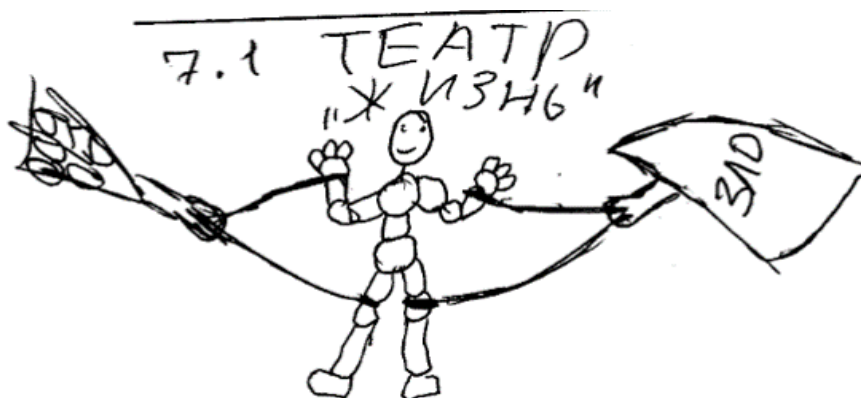


Рис. 4. Полноценное понимание фразы «жизнь – театр, а люди в нем – актёры»

По итогам исследования были получены следующие результаты:

1) у учащихся из выборки преобладает отсутствие понимания и поверхностный уровень понимания метафорического текста (данные уровни понимания были продемонстрированы в 73,6% текстовых интерпретаций метафор и в 78,6% графических интерпретаций);

2) среди учащихся из выборки распространён феномен «метафорической слепоты», когда иносказательный смысл метафорических выражений не считывается, и метафора воспринимается буквально (30,2% текстовых интерпретаций и 50% графических);

3) частичное понимание метафоры встречается довольно редко (20,8% текстовых интерпретаций, 21,4% графических), полноценное – практически не встречается (5,7% текстовых интерпретаций, 0% графических);

4) в целом дети охотнее давали интерпретацию метафорических выражений в текстовом формате, чем в графическом.

Во всех рассмотренных регионах наблюдается схожая картина в распределении уровней понимания метафорического текста. Особенности, выявленные в ходе исследования, характерны для всех трёх выборок.

Таким образом, мы можем сказать, что проблема понимания метафорического текста в равной степени характерна для учеников третьих и четвёртых классов из разных регионов. Открытым остаётся вопрос о введении образовательных технологий, способствующих изменению сложившейся ситуации.

Литература

1. *Аванесян М.О.* Понимание переносного смысла на примере метафоры // Сибирский психологический журнал. 2015. № 55. С. 46–60.
2. *Ковалева Н.Б.* Сюжетно-деятельностные технологии в медиаобразовании. М.: МПГУ, 2015.
3. *Ковалева Н.Б.* Текст как место встречи и недоразумений. Медиагерменевтика собственных представлений и образов // Педагогика и просвещение. 2016. № 3. С. 238–248.
4. *Ковалева Н.Б.* Феномены понимания в медиакультуре // Педагогика и психология образования. 2016. № 3. С. 114–126.
5. *Ковалева С.В.* Значимость метафоры в психолого-педагогической деятельности // International scientific periodical journal “The Unity of Science”. December, 2016. P. 70–73.
6. *Кричевец Е. А.* Способность понимать метафоры детей младшего школьного возраста с типичным и отклоняющимся развитием: Дис. ... канд. психол. наук. М., 2009.
7. *Левин Ю.И.* Избранные труды. Поэтика. Семиотика. М.: Школа «Языки русской культуры», 1998.
8. *Обухов А.С.* Становление субъектности младшего школьника в контексте образования // Начальная школа плюс До и После. 2014. № 1. С. 3–12.
9. Теория метафоры: Сборник / Общ. ред. Н.Д. Арутюновой, М.А. Журиной. М.: Прогресс, 1990.

Иванова А.А.,
МПГУ, Институт детства,
кафедра психологической антропологии, 2 курс бакалавриата
Научный руководитель: **Е.Р. Кузьмина**, доцент
(МПГУ)

Графические репрезентации первоклассников в новой социальной роли

Аннотация: через наблюдение за поведением ученика и изучение его рисунков (графические репрезентации) можно проследить, насколько комфортно ребенок чувствует себя в новом статусе первоклассника.

Ключевые слова: адаптация, младший школьник, графическая репрезентация.

Поступив в школу, ребенок (младший школьник) сталкивается с другим распорядком дня, с новым педагогом и коллективом. Данные факторы сильно влияют на психологическое состояние первоклассника. Через наблюдение за поведением ученика и изучение его рисунков (графические репрезентации) можно проследить, насколько комфортно ребенок чувствует себя в новом статусе первоклассника.

Немецкий психолог и лингвист К. Бюлер отмечал, что в рисунке ребенок скорее рассказывает о себе, чем просто изображает [6]. В процессе работы над этой темой возник вопрос: как с помощью рисунка можно проследить происходящие изменение представления о себе в новой роли у младшего школьника.

Цель – через графические репрезентации (рисунок «Я – первоклассник») изучить, как ребенок, который поступил в первый класс, представляет себя в новой социальной роли.

Гипотеза – представление о себе в роли первоклассника у ребенка значительно изменяется в течение первого года обучения.

После поступления ребенка в школу наступает самый сложный период его жизни: жизнь младшего школьника очень сильно отличается от жизни дошкольника. Ребенок должен принять новые социальные и психологические отношения, новую социальную среду, жизненную позицию и виды деятельности (учебной, не игровой). Новые ситуации у любого человека в определенной степени вызывают тревожность, школьная же адаптация – это процесс приспособления школьников к новым условиям

в окружении незнакомых детей и взрослых. Н.В. Литвиненко выделила четыре уровня адаптации [4]:

1 – полная адаптация (оптимальный уровень школьной тревожности, хорошая успеваемость);

2 – неполная адаптация (оптимальный уровень школьной тревожности, удовлетворительная успеваемость);

3 – затрудненная адаптация (повышенный уровень школьной тревожности, хорошая успеваемость);

4 – дезадаптация (неудовлетворительная успеваемость, нарушение на поведенческом уровне).

Для анализа адаптации у младших школьников используют разные методы («Определение мотивов учения» и так далее). Также широко используются приемы, основанные на графических репрезентациях, отражающих представление в сознании человека образов окружающих объектов и их особенностей.

Графическая репрезентация (рисунок) ребенка может быть использована как небольшой рассказ автора, в котором он изображает свои переживания, эмоциональное отношение к происходящему, возможно даже не осознавая это. Из рисунков детей можно также почерпнуть переживания и эмоции, которые он старается утаить от окружающих.

Для выполнения работы был использован графический прием – рисунок «Я-первоклассник». В течение учебного года он применялся дважды: в ноябре и повторно в марте. В нем участвовали 13 первоклассников лицея № 1561 города Москвы.

Ученикам было предложено изобразить рисунок на тему «Я-первоклассник», при этом дети были ограничены только временем (20 мин.), а где и что рисовать выбирал каждый самостоятельно.

В ноябре данный прием показал нам разнообразный ряд рисунков. После анализа полученных работ мы заметили, что в начале адаптационного периода (начало учебного года), связанные с обучением мотивы не имеют веса, поэтому дети рисуют себя в основном во время игры или отдыха. Только некоторые изображают себя за партой во время урока, это свидетельствует о том, что адаптационный период у этих младших школьников близится к завершению.

Чтобы сравнить, насколько хорошо проходит адаптация, был использован этот прием еще раз в марте. После анализа рисунков, полу-

чившихся в марте, было замечено, что у большинства детей работы стали более детальными, с большим количеством предметов, которые характерны для школьной обстановки. Многие нарисовали себя за партой с книгами и тетрадями. Лишь один ребенок и в этот раз изобразил придуманную игровую комнату, что может говорить о сложном прохождении им адаптации.

Таким образом, у ребенка, только что поступившего в школу, представление о себе в новой роли значительно изменяется в первые месяцы обучения, что свидетельствует об успешной адаптации к новой школьной среде. Некоторые дети испытывают сложности адаптации к школе, что отражается в их рисунках.

Каждому ребенку при адаптации к новой социальной роли необходима помощь учителя, педагогического коллектива и родителей. Игровая форма уроков в начале учебного года может помочь детям постепенно адаптироваться. Следует уделять больше внимания детям, у которых тяжело проходит адаптация.

Литература

1. *Бачерикова Л.Н.* Речь и рисунок – показатели деятельности второй сигнальной системы: Автореф. дис. ... к. б. н. Челябинск, 1978.
2. *Вартофский М.* Модели: Репрезентация и научное понимание. М., 1988.
3. *Кузьмина Е.Р.* Нарисуй мне о себе: практическая психология для взрослых и детей. М.: Когелет, 2001. – 48 с.
4. Психология детей младшего школьного возраста: учебник и практикум для академического бакалавриата / Под общ. ред. А.С. Обухова. М.: Издательство Юрайт, 2016.
5. *Хоментausкас Г.Т.* Использование детского рисунка для исследования внутрисемейных отношений // Вопросы психологии. 1986. № 1. С. 165–171.
6. *Ярошевский М.Г.* История психологии от античности до середины XX в.: Учеб. пособие. М.: Изд-во «Академия», 1996.

Корнеева А.С.,
МПГУ, Институт иностранных языков, 2 курс бакалавриата
Научный руководитель: **Е.И. Адамян**, к. филол. н., доцент (МПГУ)

Психологическое время личности в 1 и 3 классах

Аннотация: в статье исследуется психологическое время личности младшего школьника. Дети, имеющие плохую или слабую успеваемость в классе, с удовольствием вспоминали прошлое (детский сад), тогда как дети с хорошей успеваемостью больше отвечали о настоящем.

Ключевые слова: психологическое время, младший школьник.

Психологическое время является одним из важных составляющих личностной сферы человека. В.С. Мухина определяет его как «индивидуальное переживание своего физического и духовного изменения в течение времени, представленного прошлым, настоящим и будущим в отрезке объективного времени жизни» [1, с. 67]. Психологическое время личности является одним из звеньев структуры самосознания так же, как имя, образ тела, притязание на признание, половая идентификация и социальное пространство личности. Категория психологического времени предполагает изучение того, как отдельный человек воспринимает себя в пространстве времени, как осознает через настоящее, прошлое, будущее. В младшем школьном возрасте данный вопрос является весьма значимым, ведь именно в этот период происходит интенсивное становление и развитие данной категории, что и определило актуальность нашего исследования.

Цель исследования – проследить изменение в концепции психологического времени личности у учащихся 1 и 3 класса школы № 5 г. Долгопрудный. Объект исследования – самосознание младшего школьника, предмет – психологическое время личности младшего школьника. В ходе исследования было опрошено 10 учащихся третьего класса и 10 учащихся первого (из них 4 мальчика и 6 девочек в первом и 2 мальчика и 8 девочек в третьем), всего 20 детей. Для этих целей нами был составлен опросник, куда вошли следующие вопросы:

- 1) Расскажи, пожалуйста, какой ты сейчас. Опиши себя.
- 2) Каким ты был в прошлом?

3) Где тебе больше нравится, в школе или в садике?

4) Кем бы ты хотел стать в будущем? Каким ты себя видишь?

5) Посмотри, пожалуйста, на картинки и скажи, в каком возрасте ты хотел бы оказаться. В данном пункте использовались изображения детей возрастов младенчества, детского сада, подросткового, взрослого и пожилого, из которых детям предлагалось выбрать одно и аргументировать свой выбор.

В ходе наших бесед с детьми были получены следующие ответы, с некоторыми из них можно ознакомиться в таблицах, представленных ниже.

Таблица 1

Первый вопрос: Расскажи, пожалуйста, какой ты сейчас? Опиши себя

1 класс	3 класс
Лохматый, веселый, сижу на уроках смирно, отвечаю на уроках	Жизнерадостная, люблю семью
Веселый, люблю пошутить, поиграть на мамином телефоне	Веселая и болтливая
Люблю читать большие произведения, Гарри Поттера	Общительная, позитивная, считаю, что в третьем классе нужно больше трудиться

Во втором вопросе мы просили детей описать себя в прошлом, какими они видят себя. И вот какие ответы мы получили:

Таблица 2

1 класс	3 класс
Раньше был веселее, чем сейчас, любил лежать на диване	Раньше планка на даче мне была по шею, а сейчас по пояс
Раньше была маленькой	Раньше, как и сейчас, любила бегать, любила передразнивать брата, чтобы он меня догонял
Раньше был точно такой же, только не ходил на самбо	Раньше была капризной, маленькой и безумной

В третьем вопросе мы хотели выяснить у детей, где им больше нравится: в детском саду или в школе. Полученные ответы позволили выяснить, что дети первого класса стремятся ходить в школу, мотивируя тем,

что там можно получить новые знания и завести новых друзей, тогда как к третьему классу это желание снижается (большее количество детей отвечало, что им нравилось в садике). Психологическое время личности взаимосвязано с самооценкой, так как «в период адаптации к школе многие дети выражают сожаление о том, что стали старше, хотят вернуться в прошлое, где не было обязательств учиться; также желание стать маленькими может быть в третьем и четвёртом классе, что не является нормой» [1, с.310]. Это может быть связано с наличием приятных воспоминаний в прошлом или трудностей в учебной деятельности в настоящем.

Таблица 3

Где тебе больше нравится, в школе или в садике?

1 класс	3 класс
«В школе – нравится много уроков (информатика, конструирование, физкультура)»	«Больше нравится в садике, так как там легче, а в школе контрольные»
«Больше нравится в школе, так как нет дневного сна (в садике притворялась)»	«Больше нравился сад, так как там можно было поспать, погулять; а сейчас помимо обычной школы хожу в музыкальную, поэтому очень загружена»
«В садике еда была вкуснее, можно поиграть с друзьями и поспать»	«В школе интересно, однако в садике можно было поспать, поэтому оба места нравятся мне одинаково»

Четвертый вопрос был обращен к тому, как они видят себя в будущем. При сравнении ответов учащихся 1 и 3 классов было выявлено, что если многие дети первого класса не задумывались о том, кем они хотят стать в будущем, то третьеклассники охотно отвечали на этот вопрос, подробно расписывая своё будущее.

Таблица 4

Каким ты видишь себя в будущем?

1 класс	3 класс
«Думал полететь в космос, но мама сказала, что там нужна долгая подготовка, затем хотел стать кавалеристом, но мама сказала, что такой профессии больше нет, после этого хотел стать врачом, а мама сказала, что тогда придется много работать»	«Хотел бы стать актером в театре кукол и играть конферансье»
«Хотела бы стать тренером по фигурному катанию, как тренер»	«Папа пошел по стопам своих родителей. Он хирург, зав. отделением, поэтому тоже хочу быть хирургом, мама советует стать операционной медсестрой»
«Хотел бы стать изобретателем (придумал бы машину, которой отвечаешь на вопросы, и она даёт тысячу денег). В будущем стану умным, хорошим отцом (буду всё изобретать для детей: детские сады, где всё из золота и алмазов)»	«Хотела бы стать ветеринаром – меньше ответственности, чем если стать врачом»

В пятом вопросе мы предлагали детям выбрать картину, ответив, в каком возрасте они хотели бы оказаться. В задании про выбор картинки дети в основном выбирали взрослый возраст (например, потому, что «быть взрослым интересно – можно играть в компьютер, водить машину»), аргументируя это тем, что там можно выражать себя и заниматься любимыми делами; также некоторые дети выбирали самый младший возраст (например, потому, что «там можно увидеть будущее – что будет после нашего века» или «там уделяется больше любви и внимания»).

По результатам исследования были сделаны следующие выводы: в ходе опроса описание себя вызывало наибольшие затруднения, дети первого класса описывали, какие они были на данный момент времени (*грустный, голодный*). Воспоминания о прошлом были в основном связаны с ростом, дети говорили о том, что раньше «были маленькими», а

также с их деятельностью (например, опрашиваемый мальчик в прошлом году не занимался карате, а в этом году занимается).

Некоторые дети говорили о своем желании работать врачом или учителем по причине того, что в этой сфере работают их родители или другие значимые взрослые. В ответах детей, касающихся профессии, было много общего: почти все хотели стать врачами или парикмахерами.

После опроса была проведена беседа с классным руководителем для выяснения успеваемости каждого исследуемого ребенка. В ходе исследования мы пришли к выводу, что дети, имеющие плохую или слабую успеваемость в классе, с удовольствием вспоминали сад и приводили разные аргументы в пользу своего выбора («там было меньше заданий», «можно было поспать»), тогда как дети с хорошей успеваемостью говорили о том, что им нравится их настоящее время, нравится ходить в школу и выполнять разные задания, делать проекты.

Мы планируем продолжить данное исследование психологического времени в его взаимосвязи с мотивацией к учению.

Литература

1. Головаха Е.И., Кроник А.А. Психологическое время личности. Киев: Наукова думка, 1984.

2. Мухина В.С. Возрастная психология. Феноменология развития: учебник для студентов высших учебных заведений. М.: Издательский центр «Академия», 2012.

3. Психология детей младшего школьного возраста: учебник / Под ред. А.С. Обухова. М.: Издательство Юрайт, 2014.

Шулакова А.А.,
МПГУ, Институт иностранных языков,
2 курс бакалавриата
Научный руководитель: **Е.И. Адамян**, к. филол. н., доцент
(МПГУ)

Уровень становления самооценки ребенка к концу младшего школьного возраста

Аннотация: статья посвящена определению уровня самооценки у детей к концу младшего школьного возраста. Уровень самооценки может зависеть от

многих обстоятельств: от поведения учителя, от его манеры взаимодействия с учащимися, от созданной им атмосферы в классе, от преобладающих мотивов у учащихся. К концу младшего школьного возраста самооценка, как правило, изначально завышенная, становится более адекватной. У некоторых младших школьников самооценка остается завышенной, что напрямую зависит и от особенностей ребенка, и от жизненных обстоятельств.

Ключевые слова: самооценка, младший школьник, становление личности.

Самооценка играет большую роль в становлении личности младшего школьника. От нее зависит, будет ли ребенок принимать себя таким, какой он есть, какой будет складываться у него социальный статус в классе, какие мотивы в учебной деятельности будут преобладать. Конечно же, самооценка младшего школьника влияет на его учебу и, в частности, на успеваемость, которая очень волнует многих родителей.

Поэтому необходимо помнить о том, от чего зависит становление определенного уровня самооценки: 1) от отношения родителей, 2) от отношения учителя (ведь он одна из главных фигур для младшего школьника), 3) от отношения сверстников. Становление самооценки в младшем школьном возрасте значительно влияет на его долгосрочное будущее: на то, какое мнение о себе он сформирует, как он будет заводить новые знакомства, как и какие у него будут устанавливаться взаимоотношения в будущем с людьми, которые старше его, и которые младше.

Учет вышеперечисленных моментов делает вопрос самооценки младшего школьника актуальным и очень важным, особенно для родителей и будущих педагогов.

Объект исследования – самооценка младшего школьника. Предмет исследования – уровень становления самооценки у учащихся к концу младшего школьного возраста.

Цель исследования – определение уровня становления самооценки у детей к концу младшего школьного возраста на примере учащихся 4 класса московских гимназий № 1541 и № 1579.

Ранее такое новообразование, как самооценка, у младших школьников исследовали такие выдающиеся психологи, как Л.С. Выготский, Б.Г. Ананьев, Л.И. Божович, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, Л.Д. Столяренко, А.С. Обухов и многие другие. В своем исследовании мы обращаемся к работам именно указанных ученых. Проанализировав определения понятия «самооценка», которые давали разные психологи, мы можем заключить следующее: самооценка состоит из трех важных компо-

нентов – когнитивного, деятельностного, эмоционального. Когнитивный компонент включает обобщенные результаты познания себя; деятельностный компонент подразумевает, что познание себя происходит в процессе какой-либо деятельности (индивидуальной или совместной с кем-то); эмоциональный компонент составляет эмоционально-ценностное отношение к себе, полученное во время общения с другими людьми.

Кроме изучения теоретических аспектов по данной теме, уделялось большое внимание практической части исследования. Было проведено наблюдение за учащимися 4 класса двух московских гимназий № 1541 и № 1579. Наблюдение было включенным и проводилось в сроки с 15 марта по 12 апреля 2017 года. Также было проведено анкетирование 5 апреля 2017 года. В анкетировании приняли участие 9 учеников 4 класса гимназии № 1541 и 26 учеников 4 класса гимназии № 1579. Рассмотрим некоторые из предложенных в анкете вопросов.

Таблица 1

Каким учеником ты себя считаешь?

4 класс гимназии 1541	4 класс гимназии 1579
Большинство считает себя «СРЕДНИМ»	Большинство считает себя «СРЕДНИМ»
3 опрошенных из 9 считают себя «СИЛЬНЫМ»	8 опрошенных из 26 считают себя «СИЛЬНЫМ»
1 опрошенный из 9 считает себя «СЛАБЫМ»	2 опрошенных из 26 считают себя «СЛАБЫМ»

Исходя из полученных результатов, можем сказать, что самооценка учащихся в процессе учебной деятельности становится более адекватной.

Была предложена методика В.Г. Щур «Лесенка». Само задание было сформулировано так: «На рисунке ниже изображена лесенка. На самой нижней ступени находятся самые плохие мальчики и девочки, на второй ступени ребята чуть лучше, а на самой верхней ступени находятся самые хорошие, добрые и умные ребята. На какую ступеньку поставил бы ты себя? Нарисуй себя на выбранной ступеньке».

Таблица 2

Поставь себя на ступеньку

4 класс гимназии 1541	4 класс гимназии 1579
На 10 ступень поставили себя 3 опрошенных из 9	На 10 ступень поставил себя 1 опрошенный из 26.
Большинство – 10 ступень	Большинство – 7 и 6 ступени

Исходя из результатов, можем сделать вывод о том, что в гимназии № 1579 преобладает адекватный уровень самооценки среди опрошенных. Совсем другая ситуация наблюдается в 4 классе гимназии № 1541. Там преобладает завышенный уровень самооценки среди опрошенных. Следует отметить, что те ребята, которые поставили себя на десятую ступень, отчетливо прорисовывали все детали своей фигуры, а большинство из тех, кто поставил себя ниже 10 ступени, предпочли не рисовать образ человека, а только поставить галочку или букву Я. Также среди опрошенных в этом классе был учащийся, который поставил себя одновременно на четыре ступени – 1, 3, 5, 8. Мальчик объяснил свой выбор тем, что в разных ситуациях он оценивает себя по-разному. При интерпретации этого случая мы пришли к выводу, что у ребенка присутствует умение рефлексивной самооценки, которое уже начинает формироваться к концу младшего школьного возраста.

Таблица 3

Всегда ли ты хочешь быть лучшим среди других?

4 класс гимназии 1541	4 класс гимназии 1579
Большинство – 6 из 9 – ответило – «ЗАТРУДНЯЮСЬ В ОТВЕТЕ».	Большинство – 23 из 26 – ответило – «НЕТ».
3 опрошенных из 9 ответили – «ДА».	3 опрошенных из 26 ответили – «ДА».

Можем проследить связь между данным вопросом и заданием по методике В.Г. Щур «Лесенка». Связь заключается в том, что учащиеся, которые выбрали вариант ответа «затрудняюсь», в задании по методике В.Г. Щур ставили себя на высокие ступени, а учащиеся, которые выбрали вариант ответа «нет», ставили себя на средние ступени. Данные результаты показывают, что при оценке себя среди других опрошенные опираются на оценку себя вообще.

Следующим был вопрос: сколько друзей тебе хотелось бы иметь? И в том, и в другом классе большинство опрошенных отвечали «много», были также даны ответы «очень много», «1000000000» и тому подобные. Можно проследить связь между данным вопросом и заданием по методике В.Г. Щур. Хочется отметить, что в гимназии №1541 все опрошенные, которые поставили себя на высшую 10 ступень, хотят иметь очень много друзей. Наблюдение за классом показало, что дети, желающие себе тысячу друзей и больше, имеют трудности с выстраиванием отношений в классе, их не принимают сверстники, возможно, из-за сильно завышенной самооценки.

Далее был задан вопрос: «Кто для тебя важный и значимый человек в жизни?». Большинство опрошенных и в том, и в другом классе отметили маму и друзей. Исходя из полученных результатов, можно сказать, что мнение семьи и уже мнение сверстников является очень важным для ребенка, поэтому от принятия или непринятия семьей и сверстниками ребенка зависит его восприятие себя.

Была предложена методика Р.С. Немова «Какой Я», которая заключалась в том, что ребенку предлагается таблица с качествами характера, и четыре варианта ответа – *да, нет, не знаю, иногда*, и ребенок должен оценить себя по этим качествам и поставить галочку под тем вариантом ответа, который он считает нужным.

Таблица 4

Уровень завышенной самооценки

4 класс гимназии 1541	4 класс гимназии 1579
Большинство – 8–9,5 баллов.	Большинство – 4,5–7,5 баллов.

Исходя из полученных результатов, можно сделать вывод, что у этой группы опрошенных гимназии № 1541 самооценка завышенная, а у группы опрошенных гимназии № 1579 у большинства преобладает адекватный уровень самооценки. Можно предположить, что выбор ребенком ответа «да» обусловлен тем, что ребенок часто слышит о себе такие слова от взрослых и, возможно, сверстников, поэтому он начинает воспринимать себя в соответствии с теми характеристиками, которые он слышит. Следует отметить, что у опрошенных, которые выбирали разные варианты ответа (в основном «не знаю», «иногда»), присутствует умение рефлексивной самооценки.

Последним было дано следующее задание: назвать три слова, которые ребенок хотел, чтобы ему часто говорили. Опрошенными были даны следующие ответы: «Молодец!», «Ты справишься!», «Хорошо!», «Отлично!», «Умница!», «Супер!», «Друг», «Надежный», «Умный», «Ты можешь!», «Круто!», «Ты друг», «Можно», «Я тебя люблю!», «Все получится». Необходимо отметить, что и будущим учителям, и родителям важно узнать и прислушаться к тому, что хотят слышать от них дети, потому что поддержка значимых для ребенка взрослых помогает ему не только сформировать о себе определенное мнение, повысить свою самооценку, но и гармонично развиваться как полноценная личность.

Выводы по результатам исследования:

1) у разных классов наблюдается разный уровень самооценки, это зависит от многих обстоятельств: от поведения учителя, от его манеры взаимодействия с учащимися, от созданной им атмосферы в классе, от преобладающих мотивов у учащихся;

2) к концу младшего школьного возраста самооценка имеет тенденцию переходить от неадекватно завышенной к более адекватной;

3) у некоторых младших школьников самооценка остается завышенной, что напрямую зависит и от индивидуальных особенностей ребенка, и от индивидуальных жизненных обстоятельств.

Литература

1. Методика «Какой Я?». URL: <http://school1-sozonov.ru/sites/default/files/files/2.3.5.pdf> (дата обращения: 04.05.2017).

2. Методика «Лесенка». URL: https://infourok.ru/metodika_lesenka_avtor_v.g.schur-374167.htm (дата обращения: 05.05.2017).

3. Психология детей младшего школьного возраста : учебник / А.С. Обухов и др.; под общ. ред. А.С. Обухова. М.: Юрайт, 2014.
4. Столяренко Л.Д. Основы психологии. Ростов-н/Д.: Феникс, 2000.

Настанюк А.В.,
МПГУ, Институт детства,
кафедра психологической антропологии,
2 курс бакалавриата
Научный руководитель: **Е.Р. Кузьмина**, к. п. н., доцент (МПГУ)

Использование графических приёмов для диагностики эмоционального состояния первоклассника

Аннотация: в исследовании подтверждается гипотеза о возможности диагностики скрытых эмоциональных проблем с помощью графических тестов.

Ключевые слова: младший школьник, диагностика, графика, эмоциональное состояние.

Переход из детского сада в первый класс – сложный период для ребенка. В это время проходит процесс адаптации к новым социальным условиям, мир ребенка меняется, происходит кардинальное изменение жизни: режима дня, ведущего вида деятельности [2]. И в этот период особо важно уделять внимание эмоциональному состоянию ребенка. В первую очередь, чтобы понять, какие трудности возникли у ребенка в ходе адаптации, что конкретно вызывает эти трудности. Какие-либо проблемы вне школы и повышенная эмоциональная чувствительность могут усугубить школьные трудности, с которым сталкивается ребенок, пришедший в первый класс.

Почти в любом классе мы можем встретить ребенка, поведение которого в какой-либо степени противоречит школьным нормам и правилам. Чаще всего педагог обращает больше внимания на проявление агрессии у ребенка, на то, что мешает именно ему, педагогу, проводить уроки. Так или иначе, мы можем визуально наблюдать, что у ребенка присутствует трудность в поведении, возможно являющаяся проявлением внутренней психологической проблемы. Наличие в классе только одного школьника, который вызывает трудности в работе педагога, чье поведение резко отличается от общепринятых школьных норм, не означает,

что все остальные дети в классе не имеют никаких трудностей и эмоциональных переживаний. С целью выявления каких-либо проблем у ребенка можно провести диагностику психо-эмоционального состояния с помощью различных методик, направленных на решение данной задачи. Помимо этого, можно заметить скрытые эмоциональные переживания, посмотрев на рисунки ребенка.

Изначально предполагалось провести исследование эмоционального состояния на двух детях (первый – с видимыми проблемами (Гоша), второй с условно нормальным поведением (Витя), сопоставить их рисунки и выявить разницу.

После выбора двух детей оказалось, что выбранный ребенок с условно нормальным поведением при эмоционально положительном состоянии сделал рисунок, не соответствующий возрастной норме. После чего было принято решение взять для исследования третьего ребенка (Мишу), который по рисункам значительно отличался от предыдущих двух. Таким образом, в исследовании участвовали трое первоклассников – семилетних мальчиков.

Для проведения исследования была выбрана следующая серия методик:

1. «Рисунок человека» по К. Махвер, Ф. Гудинаф.
2. «Несуществующее животное» по М.З. Дукаревич.
3. «Рисунок семьи» по В. Вульффу.

Такая поочередность проведения методик имеет свою обоснованную логику. Каждая последующая дополняет и раскрывает предыдущую. С помощью первой мы смотрим общий уровень развития ребенка, принятие себя и отношение к себе, вторая раскрывает какие-то внутренние качества, которые ребенку может быть некомфортно отобразить напрямую на себе, но с которыми он себя ассоциирует, и третья, на наш взгляд, наиболее сложная из этих трех – рисунок семьи. Раскрывает отношения в семье, проблемы, открывает возможные причины уже выявленных ранее трудностей. В ходе проведения и обработки всех рисунков мы обнаружили, что первичные предположения о психоэмоциональном состоянии школьников подтвердились. Представим рисунки, результаты обработки методик и краткие выводы (см. рис. 1).



Рис. 1. Гоша

Обработав полученные рисунки, мы смогли составить общую картину тревожности этого ребенка. Рисунки отображают повышенный уровень агрессии и тревожности. Присутствует и неуверенность в себе, которая, скорее всего, компенсируется проявлением агрессии к окружающим. Отдельное внимание хочется уделить рисунку семьи. Он исполнен крайне напряженно и импульсивно. В ходе работы над рисунком ребенок вел себя крайне тревожно, постоянно вскакивал с места, очень громко кричал и бил по столу. Важным замечанием является то, что ребенок не изобразил своего старшего брата, комментируя его отсутствие негативными моментами их общения. Это является очень важным моментом, который напрямую свидетельствует, что у ребенка есть проблемы в семье.



Рис. 2. Витя

Многие черты в рисунке указывают на то, что ребенок испытывает большие трудности в семье. Скорее всего, причиной его сложного и агрессивного поведения являются именно трудности в семье. Обратимся к рисункам Вити (см. рис. 2).

По рисункам этого мальчика видно, что у него также присутствует тревожность, но не так сильно, как у первого. Присутствует напряжение, в основном связанное с неуверенностью в себе. Эта неуверенность может возникать из-за недостаточной поддержки ребенка в семье, а также из-за ощущаемого недостаточного внимания к нему. Всё это приводит к определенной доле застенчивости и малоэмоциональным контактам с внешним миром. При продолжительном наблюдении эти черты проявляются в поведении ребенка. Обратимся к рисункам Миши (см. рис. 3).

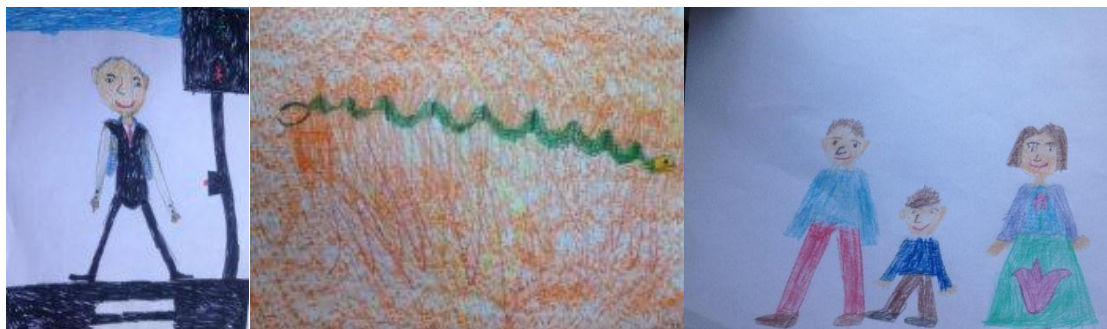


Рис. 3. Миша

Рисунки последнего ребенка отображают более положительное и комфортное эмоциональное состояние. Навык рисования у этого мальчика развит на порядок лучше, чем у его сверстников. Из рисунков следует, что процесс адаптации прошел положительно, Миша благополучно чувствует себя в семье. Однако у данного ребенка наблюдается стремление быть привлекательным для всех, производить максимально положительное впечатление на окружающих. В дальнейшем присутствует риск, что он будет тяжело реагировать на ситуацию неудачи. Но всё же эмоциональное состояние этого мальчика, как и предполагалось, имеет более комфортное и спокойное положение.

Таким образом, гипотеза о скрытых эмоциональных проблемах подтверждается с помощью проведенных тестов. Даже если на первый взгляд ребенок не испытывает проблем, имеет нормальное поведение и не привлекает внимание учителя, стоит провести ряд диагностик. Подобные методики можно проводить на всем классе одновременно, если же дети уже освоили в достаточной степени письмо, то можно добавлять текстовые задания там, где это необходимо. И на основе полученных результатов учитывать особенности каждого конкретного ребенка, возможно, дать рекомендации педагогу или родителям.

В целом, именно рисуночные тесты и методики, являются оптимальными методами исследования для данной возрастной группы. В большинстве случаев ребенок с радостью соглашается рисовать, к каким-либо письменным тестам относится более настороженно. В силу своих возрастных особенностей и началу обучения связному письму в первом классе, при письменных тестах ребенок будет сконцентрирован именно на механической задаче написать слово, прилагая к этому массу усилий, при этом совершенно забывая об истинной задаче.

Еще одним преимуществом рисуночных методик является то, что у ребенка нет подозрений о «правильности» своих ответов, он воспринимает рисунок как развлечение. При этом именно рисунок позволяет провести разностороннюю диагностику. Помимо эмоционального состояния, на котором в данном исследовании стоял упор, с помощью рисунка можно исследовать психомоторику, интеллектуальное развитие, способность к творчеству и т.д.

Литература

1. *Лебедева Л.Д., Никонорова Ю.В., Тараканова Н.А.* Энциклопедия признаков и интерпретаций в проективном рисовании и арт-терапии. СПб.: Речь, 2006.
2. Психология детей младшего школьного возраста / Под ред. А.С. Обухова. М.: Издательство «Юрайт», 2016.
3. *Реан А.А.* Психология человека от рождения до смерти. СПб.: Прайм-Еврознак, 2002.

Романова В.А.,

МПГУ, Институт детства,

кафедра психологической антропологии,

2 курс бакалавриата

Научный руководитель: **А.М. Федосеева**, к. психол. н., доцент (МПГУ)

Переживание идентификации со значимым взрослым у младшего школьника

Аннотация: в статье выявляются особенности идентификации младших школьников со значимыми взрослыми, проводится сравнение особенностей идентификации у детей 1, 2 и 4 классов.

Ключевые слова: самосознание, идентификация, младший школьник, значимый взрослый.

Проблема становления самосознания у человека остается актуальной для современной психологии. В детском возрасте изучение самосознания весьма ограничено, поскольку еще не возникла личностная рефлексия. Исследование особенностей переживания идентификации со значимым взрослым является попыткой выявить динамику становления

самосознания в младшем школьном возрасте. Для младшего школьника самой значимой фигурой оказывается учитель, который способствует возникновению внутренней позиции школьника. Известно, что роль учителя, особенно в первом классе, крайне важна, поскольку через отношения учителя к ученику будет формироваться отношение к нему всего детского коллектива. Несмотря на это, другие взрослые (члены семьи ребенка) продолжают оставаться эмоционально значимыми для него.

Цель исследования – изучить становление самосознания младшего школьника через идентификацию со значимым взрослым.

Теоретической базой данного исследования служили концепции Л.С. Выготского и В.В. Столина. В экспериментальной части исследования применялась проективная невалидизированная методика «Сказка о карандаше».

В исследовании были поставлены следующие задачи:

- 1 – провести анализ литературы по проблеме становления самосознания в младшем школьном возрасте;
- 2 – выявить особенности идентификации младших школьников со значимыми взрослыми;
- 3 – сравнить особенности идентификации у детей 1, 2 класса и 4 класса.

Младший школьный возраст выступает основой для формирования самооценки в будущем, поэтому важно попытаться понять, как взаимоотношения со значимым взрослым отражаются на самоощущении младшего школьника.

В своей книге «Самосознание личности» В.В. Столин отсылает читателя к предположению М. Мид: «Мид предположила, что самосознание человека – это преобразованная и перенесенная во внутрь точка зрения других по поводу субъекта» [3, с. 137].

В.В. Столин [3, с. 54] выделил пять важных составляющих, которые используются и усваиваются самосознанием ребенка:

- 1) ценности, параметры оценок и самооценок, нормы, по которым ребенок начинает оценивать сам себя, в том числе стандарты выполнения тех или иных действий, и моральные нормы;
- 2) образ самого себя, как обладающего теми или иными способностями и качествами, чертами;

3) отношение к ребенку и конкретную оценку ребенка родителями, как эмоциональную, так и интеллектуальную, которая затем определяет самооценку ребенка;

4) чужая самооценка (прежде всего, речь идет о самооценке родителей), которая может быть усвоена;

5) способ регуляции поведения ребенка родителями и другими взрослыми, который становится способом саморегуляции.

На основе данной концепции была выдвинута гипотеза исследования о том, что степень идентификации со значимым взрослым у младшего школьника с возрастом снижается.

В процессе исследования был использован авторский проективный тест «Сказка о карандаше». Ведущий прочел детям сказку о цветных карандашах: *«В одной коробке с карандашами родился маленький карандашик. Взрослые карандаши – мама, папа, бабушка и дедушка – были цветными. Причем у каждого из них был свой цвет. Маленький карандашик еще не имел своего цвета, ему еще предстояло стать цветным. Каждый день синяя мама учила его, как быть синим. Красный папа – как окраситься в красный цвет, потому что его выбирают чаще всего, рисуя прекрасные картины. Желтый дед спорил со всеми, говоря о важности желтого цвета, а зелёная бабушка брала внука за руку, и на какое-то мгновение он зеленел. Когда карандашик пошел в школу, то оранжевая учительница открывала карандашику новый неизведанный мир. Так проходил день за днем, и вот... Ребята, нарисуйте, пожалуйста, каким стал карандаш».*

Выборка составила 43 человека. Эмпирическая база – учащиеся лицея № 1561. Исследование проводилось в ноябре 2016 – апреле 2017 года в первом, втором и четвертом классах.

Таблица 1

Анализ рисунков по способу изображения

класс	одноцветный	разноцветный	прозрачный/серый	внутрен. конфл.
1	35%	33%	2%	30%
2	33%	67%	0%	0%
4	31%	25%	37%	2%

Первая – колонка «одноцветный» – показывает доминирование значимости конкретного взрослого, говорит о тесной эмоциональной

связи ребенка и взрослого, о стремлении быть на него похожим или о потребности во внимании со стороны конкретного взрослого. Из таблицы 1 видно, что в первом классе преобладает число одноцветных карандашей. Такой результат можно объяснить тем, что в возрасте 7 лет младший школьник определяет себя через оценку и отношение значимого взрослого. Следующую колонку – «разноцветный карандаш» – можно интерпретировать как попытку ребенка быть идентичным с каждым значимым взрослым: учителем, родителями, бабушкой и дедушкой; значимость каждого из них для ребенка; или неспособность осознать свою идентификацию в связи с недостаточностью личностной рефлексии. Интересно, что в четвертом классе было получено минимальное число цветных карандашей.

Рассмотрим третью колонку, в которой указана частота рисунков, где появляются карандаши других цветов (не связанных с цветами значимых персонажей): серый, фиолетовый и прозрачный цвет. Такие рисунки свидетельствуют о появлении переживания школьником самого себя как отдельного от значимых взрослых, обладающего собственной индивидуальностью. В четвертом классе число таких рисунков преобладает. Это попытка ребенка заявить о себе миру, понимание того, что на себя можно смотреть не только глазами близких взрослых, но и своими собственными.

В колонке внутренних конфликтов рассматриваются попытки детей соответствовать ожиданиям значимых взрослых, избегая осознания своих собственных потребностей. В первом классе число внутренних конфликтов доминирует по сравнению с другими классами. Это может быть связано с тем, что школьник еще не до конца принял новую социальную роль и не адаптировался к новым социальным условиям жизни. Следует отметить, что работа с первым классом была проведена в конце ноября, когда еще шел процесс активной адаптации к школе.

Полученные результаты требуют доработки и дополнительного подтверждения, поскольку эксперимент проводился однократно в каждом классе, и методика требует обоснования конкурентной валидности.

Литература

1. Матюхина М.В., Михальчик Т.С. Возрастная и педагогическая психология / Под ред. М.В. Гамезо. М.: Просвещение, 1984.

2. *Обухов А.С.* Психология младшего школьника. М.: Изд-во «Юрайт», 2016.
3. *Столин В.В.* Самосознание личности. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1983.

Савельева А.Ф.,
МПГУ, Институт детства,
кафедра психологической антропологии, 2 курс бакалавриата
Научный руководитель: **А.М. Федосеева**, к. психол. н., доцент (МПГУ)

Представления о дружеских отношениях у детей младшего школьного возраста

Аннотация: в статье изучаются представления младших школьников о дружбе и дружеских отношениях.

Ключевые слова: дружеские отношения, младшие школьники.

Предпосылки дружеских отношений возникают еще в дошкольном возрасте. Когда дети выбирают себе партнера по игре, то их выбор происходит интуитивно. Как изменяется такой выбор и представления о друге, когда ребенок взрослеет? Как дружеские отношения воспринимают дети младшего школьного возраста и как меняются их представления о дружбе в период с 1 по 4 класс?

Цель исследования – изучить представления о дружеских отношениях у младших школьников.

Задачи:

- 1) провести теоретический анализ проблемы дружбы в социальной и возрастной психологии;
- 2) изучить теоретические основы развития дружеских отношений у младших школьников;
- 3) эмпирически выявить особенности изменений представлений о дружеских отношениях у младших школьников в 1 и 4 классе.

Что же такое дружба с точки зрения психологии? Все ее житейские определения суть метафоры, каждая из которых высвечивает какой-то один ракурс проблемы. «Друг-товарищ» подразумевает наличие совместной деятельности и общих интересов. «Друг-зеркало» подчеркивает функцию самопознания, а партнеру в этом случае отводится пассивная

роль отражения; «Друг-сострадальник» олицетворяет эмоциональное сопереживание. «Друг-собеседник» высвечивает коммуникативную сторону дружбы, самораскрытие и взаимопонимание. «Друг-„альтер эго“» подразумевает как ассимиляцию, уподобление другому себе, так и идентификацию, уподобление себя другому, саморастворение в другом [1].

Гипотеза: в младшем школьном возрасте представления о дружеских отношениях изменяются – представления о друге как участнике взаимодействия меняются на представления о друге как сопереживающем участнике общения.

Для решения поставленных задач была разработана анкета «Дружба», в которую входили вопросы об обычных занятиях с другом, о качествах друга, о ссорах, о ключевых моментах дружеских взаимоотношений. В исследовании приняло участие 20 детей в возрасте 7–11 лет, учащиеся 1,2,4 классов. Исследование проводилось в г. Москве, на базе лицея №1561, в январе-мае 2017 года. Полученные результаты анкеты были проанализированы в соответствии с автономными параметрами дружеских привязанностей ребенка, установленными И.С. Коном.

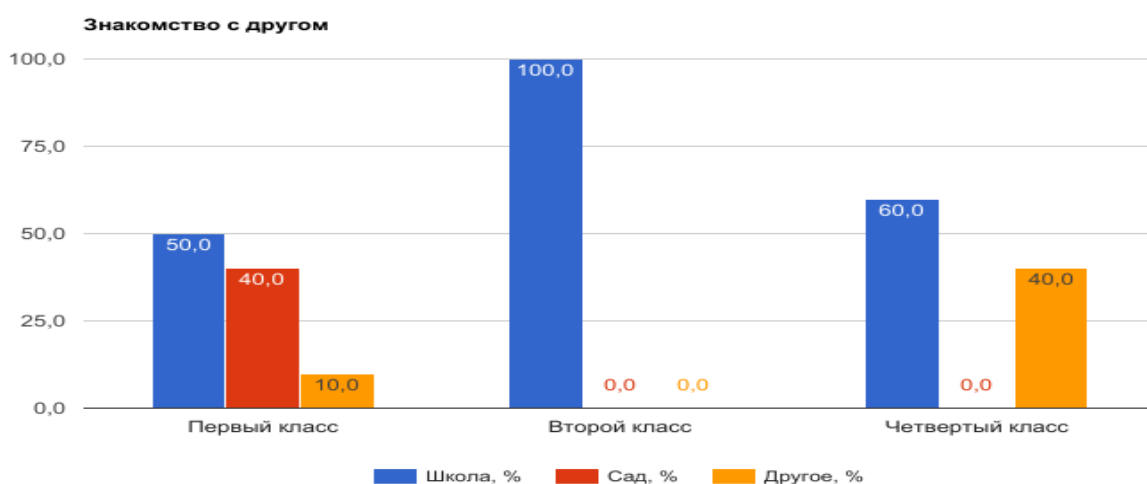


Рис. 1. Знакомство с другом

На рис. 1 представлены ответы на вопрос: «Где ты познакомился со своим другом?». Мы видим, что дружба, завязавшаяся в детском саду, присутствует в ответах только учеников первого класса. Это может говорить о том, что, начиная со второго класса, значимыми сверстниками становятся одноклассники, то есть круг общения устанавливается в пре-

делах учебного заведения. Также интересно заметить, что к четвертому классу расширяется круг общения, возрастает интерес к сверстникам из других сообществ, помимо школьного.

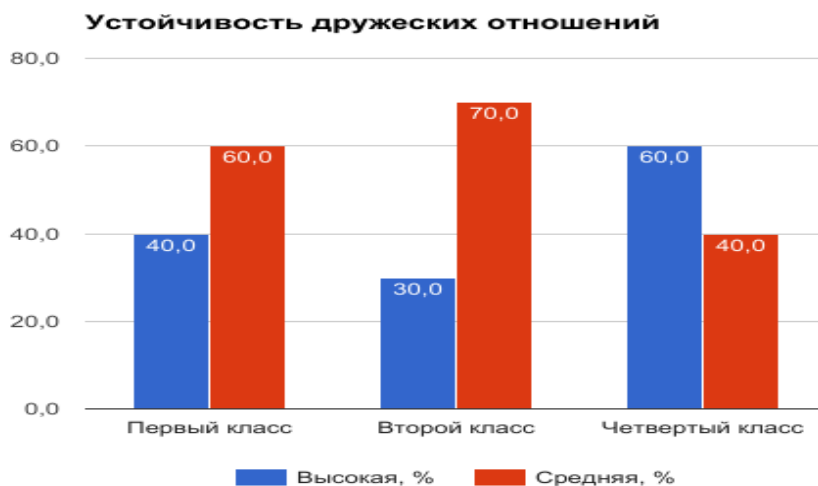


Рис. 2. Устойчивость дружеских отношений

На диаграмме 2 мы видим динамику устойчивости дружеских отношений с первого по четвертый класс. В четвертом классе вдвое возросла высокая степень устойчивости дружеских отношений. Такой результат можно объяснить тем, что к четвертому классу у младших школьников продолжают дружеские отношения, предположительно начавшиеся в первом или втором классе.

И на диаграмме 3 мы видим, какими качествами, по мнению детей, должен обладать друг. Интересно проследить, как изменяется шкала «умение делиться». В четвертом классе ни один ребенок не назвал это качество как основное для построения дружеских отношений. Это доказывает, что игры и материальные ценности уходят на задний план в дружеских отношениях, на передний же план выходят такие качества, как верность и умение помогать.

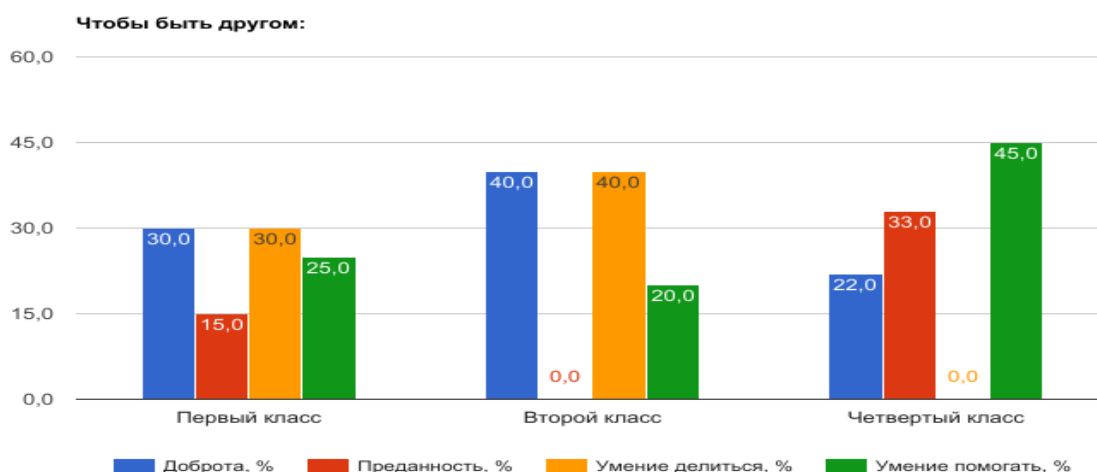


Рис. 3. Чтобы быть другом

Литература

1. Кон И.С. Дружба. Этико-психологический очерк. М.: Политиздат, 1984.
2. Кон И.С. Дружба. СПб.: Питер, 2005.

Буркин В.Д.,

Парежев Е.Н.,

МПГУ, Институт иностранных языков, 2 курс бакалавриата

Научный руководитель: Е.И. Адамян, к. филол. н., доцент (МПГУ)

Естественный подход к овладению иностранным языком на примере проектной деятельности в 2 и 3 классе начальной школе

Аннотация: в статье излагается концепция естественного подхода к овладению иностранным языком. Язык, по условиям его естественного функционирования, должен быть вплетен в качестве компонента в какую-либо интересную для учащихся деятельность, то есть он выступает не в роли предмета изучения, а в роли средства коммуникации.

Ключевые слова: естественный подход, традиционный подход, овладение языком, проектная деятельность.

Перед нами, как и перед каждым учителем, стоял вопрос о выборе подхода к обучению. Конечно же, мы могли бы воспользоваться тради-

ционным подходом, доминирующим в большинстве российских школ. Под ним мы подразумеваем стереотипное представление об образовательном процессе, перенятое учителями на основе их собственного детского опыта обучения в массовых школах. В первую очередь нам нужно понять, насколько он действенен. Лучшим показателем его эффективности является уровень владения иностранными языками в Российской Федерации в целом.

Если рассматривать уровень владения английским языком, то, по данным всемирного индекса EFEP, Россия занимает 34 позицию из 72 представленных стран. Этот показатель, по оценке данной организации, является «низким уровнем владения языком» [4, с. 14]. Эта статистика напрямую отражает несостоятельность традиционного подхода, который используется в преподавании большинством учителей России.

Направленность ФГОС НОО в обучении детей младшего школьного возраста. Как мы знаем, любая реализуемая в России методика должна базироваться на ФГОС НОО. Он главным образом направлен на личностное и метапредметное становления ученика, предметные же цели отошли на второй план. Сейчас основные цели начального этапа образования заключаются в развитии у учащихся умения продуктивного взаимодействия с взрослыми, сверстниками; развитии познавательных мотивов и умения учиться; создании условий, которые позволят учащимся реализовывать себя в различных видах деятельности [2, с. 145].

Язык как средство коммуникации. Требование к результатам предметного освоения иностранного языка как средства коммуникации. ФГОС НОО определяет один из основных предметных результатов освоения программы начального образования иностранного языка как «приобретение начальных навыков общения в устной и письменной форме с носителями иностранного языка на основе своих речевых возможностей и потребностей» [2]. То есть мы можем наблюдать, что образовательный стандарт противоречит традиционному подходу к обучению. Один из них требует от учеников умения устанавливать и поддерживать коммуникацию на иностранном языке, а второй нацелен на жесткую академичность и следованию учебному плану школы. Как мы уже говорили, второй, как это ни печально признавать, терпит фиаско на практике.

Базируясь на этом, мы искали альтернативный подход к обучению, который позволил бы нам повысить качество обучения иностранному

языку в младшем школьном возрасте, когда язык в первую очередь является средством коммуникации.

Концепция естественного подхода к овладению иностранным языком. Концепция естественного подхода к овладению иностранным языком, которую мы используем, заключается в том, что язык, в соответствии с условиями его естественного функционирования, должен быть вплетен в качестве компонента в какую-либо интересную для учащихся деятельность [3, с. 32]. То есть он должен выступать не в роли предмета изучения, а в роли средства коммуникации. Это также связано с тем, что если язык становится предметом изучения, то он перестает быть средством коммуникации, превращаясь в инструмент для получения оценки. В таком случае язык теряет свою основную функцию, коммуникативную, благодаря которой он и появился в процессе антропогенеза.

Главная цель на начальном этапе овладения иностранным языком. Главная цель на начальном этапе – понимание учеником обращённой к нему речи на иностранном языке. Но как учитель может помочь понять ученику иноязычную речь? С. Крэшеном был предложен способ семантизации лексических единиц и грамматических структур исключительно беспереводным путем, в котором используется контекст в форме изображений, предметов и невербального общения, команд, их наглядных образцов [5, с. 5]. Этот подход также подразумевает, что речь учителя, обращенная к учащимся, должна быть адаптирована под их уровень, лишь немного превосходя его. Как уже было сказано, основная цель на начальном этапе заключается в том, что учащиеся должны начать понимать иностранную речь, обращенную к ним. Это подразумевает то, что они могут не разговаривать на иностранном языке до тех пор, пока не почувствуют, что готовы, при этом оставаясь участниками деятельности [5, с. 5]. Если ученик совершает ошибки при построении речи, то они не исправляются, поэтому дети начинают чувствовать себя более раскрепощенными и не боятся совершать ошибки в дальнейшем. Как известно, страх заведомо сделать неправильно блокирует познавательную мотивацию, познавательную активность и служит мощнейшим барьером при реализации коммуникации.

Роль среды в развитии ребенка. Среда как источник развития. Л.С. Выготский утверждал, что среда играет роль не обстановки, а источника развития ребенка [1, с. 85]. Он говорит о ребенке как о начальной форме, которая еще не развита, а только находится на определенном

уровне развития, и о взрослом, который является идеальной формой развития. В пример приводится овладение детьми родным языком, когда ребенок (начальная форма), говорящий односложными предложениями, взаимодействует с матерью (идеальная форма), которая строит правильно оформленные грамматически и синтаксически предложения; конечно же, речь упрощается матерью в соответствии с возможностями ребенка, но она все равно взаимодействует с ним, пользуясь «развитой формой речи» [1]. Ребенок в общении с матерью овладевает языком, начиная постепенно на нём говорить. То есть происходит так называемый процесс интериоризации, когда начальная форма, находясь в межличностном взаимодействии с идеальной, приобретает ее качества, наделяя их статусом своего личностного достояния.

Естественно, это положение играет важнейшую роль в построении всего подхода к обучению иностранному языку и является так называемым корнем прорастания всей методологической парадигмы обучения. Ученики выступают здесь как начальная, познающая язык форма, а учитель – как идеальная форма, которая организует взаимодействие на иностранном языке. Следовательно, учитель должен создать ученикам такую среду, в которой он, посредством взаимодействия с ними на иностранном языке, мог бы способствовать переходу исторически сложившегося средства коммуникации из интер- в интрапсихическое, то есть процессу интериоризации.

Проблема искусственно созданной иноязычной среды. Конечно же, искусственно созданная иноязычная среда не сможет приблизиться к естественной. Во-первых, взаимодействие на иностранном языке не носит константный характер, как это происходит при усвоении родного языка. Во-вторых, идеальная форма зачастую не является носителем языка, следовательно, ученики могут использовать родную речь с расчетом на то, что они будут поняты учителем. Это приводит к тому, что доминирующий в естественной среде мотив, а именно быть понятым, пропадает. К примеру, если оказаться в англоговорящей среде, то главным мотивом, который реализуется через английский язык, будет донесение мыслей.

Как показала практика, учащиеся начальных классов, которые имеют базовый уровень владения английским языком, хоть и редко, но изо всех сил пытаются построить собственные, зачастую односложные высказывания.

Роль родного языка в искусственно созданной среде. Конечно же, мы не можем полностью исключить использование родного языка на занятиях в силу того, что ученики еще не могут использовать иностранный язык в полной мере. Например, при обозначении задач и целей занятия в классе нельзя обойтись без использования родного языка. При выполнении поставленной задачи учитель должен использовать только иностранный язык, но и тут роль родного языка полностью не исключается, так как дети взаимодействуют между собой на родном языке, хотя иногда совершают попытки выражения собственных мыслей и эмоций на иностранном языке.

Мы не можем исключать одну из важнейших деятельности на уроке, которая помогает ученикам видеть собственные успехи, трудности, то, чему они научились и как они этому научились, то есть рефлексию. Но мы должны понимать, что если мы хотим организовать рефлексию на иностранном языке, то мы должны учитывать уровень владения иностранным языком и возрастные особенности детей. В младшем школьном возрасте реализация рефлексии на иностранном языке является невозможной, так как уводит детей в совершенно иную деятельность. К примеру, на наших занятиях мы с детьми придумали рефлексивную работу, направленную на понимание иноязычной речи. Дети и мы решили начертить гору, разделили её на пять уровней по возрастанию навыка понимания речи, где низ горы – уровень «я ничего не понимаю», а вершина горы – уровень «я всё понимаю». Каждый клеил стикер со своим именем на том уровне, на котором, по его мнению, он находится. Также был стикер команды, который показывал успех всей нашей группы.

Цели, задачи, этапы реализации и место проектной деятельности. Целью проектной деятельности являлось создание мультипликационного фильма про встречу зверей. Задача проекта заключалась в том, чтобы вовлечь детей через интересную им деятельность во взаимодействие на иностранном языке, помочь им в понимании иноязычной речи, создать критерий успешности и укрепить мотивацию посредством показа прогресса в понимании английской речи через рефлексивную работу, описанную выше.

Проект реализовался в четыре этапа. Первый этап – создание декораций из цветной бумаги, цветных фломастеров и карандашей на согнутом пополам ватмане, который создавал эффект трехмерного пространства при съёмке. Вторым этапом заключался в том, что каждый ребёнок вы-

бирал зверя и лепил его из цветного пластилина. Третий этап включал в себя съёмку мультфильма. В рамках ролевой игры на финальном этапе дети смотрели «в кинотеатре» созданный ими мультфильм. Важно отметить, что создание проекта не являлось единственной деятельностью урока и происходило на нескольких занятиях.

Литература

1. *Выготский Л.С.* Лекции по педологии. Ижевск: Издательский Дом «Удмуртский Университет», 2001.
2. Приказ от 6 октября 2009 г. № 373 «Об утверждении и введении в действие Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования».
3. *Родина Н.М., Протасова Е.Ю.* Методика обучения дошкольников иностранному языку: Учебное пособие. М.: Гуманитарно-издательский центр «ВЛАДОС», 2010.
4. EF EPI: Крупнейший в мире рейтинг уровня владения английским языком. Шестое издание // EF Education First 2017. URL: <http://www.ef.ru/epi/> (дата обращения: 30.04.17).
5. *Krashen S.* Second Language Acquisition: Theory, Applications, and Some Conjectures. Cambridge: Cambridge University Press, 2013.

Дяйкина В.В.,

МГПУ, Институт специального образования
и комплексной реабилитации, 4 курс бакалавриата
Научный руководитель: **Ю.А. Шулекина**, к. п. н., доцент (МГПУ)

Анализ ошибок чтения учебных текстов у учащихся начальных классов общеобразовательной школы

Аннотация: в статье приводятся результаты исследования читательских умений учащихся 2 и 3 классов общеобразовательной школы, анализируются ошибки при чтении.

Ключевые слова: чтение, учебные тексты, ошибки чтения.

В связи с введением нового образовательного стандарта овладение детьми навыками вдумчивого чтения и работы с различной информацией стало актуальным требованием.

Ключевое понятие в данной работе – учебный текст, специфику которого можно представить следующим образом:

- синтез разнообразных по форме презентаций смыслов и разных типов текстов – сплошных и несплошных, создающих единое информационное пространство текста учебника, его информационный дискурс [7, с. 33];

- для учителя текст – своеобразный ориентир деятельности, средство обучения, определяющее границы и содержание общения, а для ученика он – источник информации, объект изучения и понимания и средство обучения, коммуникации и познавательной деятельности, мотивирующий на работу с учебным материалом;

- модель взаимодействия автора и читателя, также как взаимодействие сообщения учителя (текст в устной форме), традиционного печатного текста и текста ученика в виде его высказываний и комментариев (в устной и письменной форме) [6; 7];

- предназначение учебного текста – хранить информацию (образовательную, культурологическую, воспитывающую и развивающую);

- использование «учебного языка», отобранного и понятного для аудитории определенного возраста, который является и предметом изучения, и средством раскрытия заданной в тексте информации (содержания) [2, с. 128–138].

Большинство авторов, изучающих проблемы текста, изначально делят все тексты на нехудожественные (с установкой на однозначность восприятия) и художественные (на неоднозначность). Данные различия имеют принципиальное значение в нашем исследовании.

Исследование [3] проводилось на базе одной из московских общеобразовательных школ среди учащихся 2-х и 3-х классов. В нем приняли участие 60 человек. Все испытуемые – обучающиеся без каких-либо видимых нарушений; у некоторых учащихся можно заметить потенциальные трудности в чтении.

Цель нашего исследования – охарактеризовать читательские умения учащихся 2 и 3 классов общеобразовательной школы и проанализировать ошибки при чтении.

В качестве материала были выбраны инструктивные и художественные тексты. Второклассникам предлагалось прочитать художественное произведение, включенное в программный материал учебника по литературному чтению для 2 класса [4, с. 124–125] и ответить на вопросы. В качестве инструктивного текста было выбрано упражнение из учебника [5, с. 99]. Надо было прочитать инструкцию и выполнить задание.

Учащимся третьего класса предлагалось прочитать художественный текст из программного материала учебника по литературному чтению для 3 класса [4, с. 155] и ответить на вопросы. В качестве инструктивного текста было также выбрано упражнение из учебника [5, с. 77]. Детям предлагалось самостоятельно прочитать инструкцию и выполнить задание.

Для анализа ответов обучающихся использовалась разработанная нами 6-балльная система оценки: от ответов на 6 баллов (ответил на подавляющее большинство вопросов (90%), понял смысл текста полностью самостоятельно) и до 0 баллов (ответил на несколько вопросов (менее 30%) или не ответил на вопросы вообще; текст не понял).

Результаты экспериментального исследования. Учащиеся 2 классов по-разному справились с пониманием предложенного им художественного текста: 63% – набрали 6 баллов, 31% – 5 баллов, 3% – 4 балла, 3% – 3 балла; оценки «2 балла», «1 балл» и «0 баллов» отсутствовали.

Понимание учащимися 3 классов художественного текста носило неравномерный характер: 87% – набрали 6 баллов, 3% – набрали 5 баллов, 0% – 4 балла, 7% – 3 балла, 3% – 2; оценки «1 балл» и «0 баллов» отсутствовали.

Среди наиболее часто встречающихся ошибок понимания художественных текстов во втором и третьем классах мы выделили следующие:

- ответы на вопросы по тексту короткими фразами;
- формальное понимание текста;
- неверная интерпретация причинно-следственных отношений в сюжете текста;
- детальный пересказ текста или зачитывание целых предложений из эталонного текста вместо обобщения смыслового концепта текста;
- поспешный выбор заголовка для текста по первому предложению произведения без учета содержания всего текста (особенно часто эта ошибка наблюдалась в заданиях, предполагавших выбор ответа из предложенных вариантов);

– трудности формулировки ответа на вопросы по внешнему плану текста, требующие от ребенка догадки, домысливания, самостоятельного умозаключения.

При понимании инструктивного текста учащиеся вторых классов показали следующую успешность: 44% – набрали 6 баллов, 43% – 5 баллов, 10% – 4 балла, 3% – 3 балла; оценки «2 балла», «1 балл» и «0 баллов» отсутствовали.

При понимании инструктивного текста учащиеся третьих классов также показали неравномерную успешность: 80% – набрали 6 баллов, 10% – набрали 5 баллов, 3% – 4 балла, 7% – 3 балла; оценки «2 балла», «1 балл» и «0 баллов» отсутствовали.

К наиболее часто встречающимся ошибкам понимания инструктивного текста 2 и 3 классов нами были отнесены:

- поверхностное восприятие структуры задания при чтении инструкции к упражнению (игнорирование пошаговости задания, акцентирование внимания только на одном действии вместо двух и/или трех);

- избирательное действие по догадке с игнорированием других действий (например, если ребенок видит в тексте пропущенные буквы, то сразу начинает вставлять их, не дочитывая инструкцию до конца, или, прочитав ее, забывает выполнить другие задания инструкции);

- озаглавливание текста с опорой на первое предложение произведения без учета всего остального текста;

- ответы на вопросы по тексту короткими фразами;

- формальное восприятие и понимание текста-инструкции.

На фоне выявленных трудностей понимания текстов обоих видов, у обучающихся, набравших наименьшие баллы, констатировались выраженные ошибки чтения (пропуски, замена букв, перестановка слогов, искажение окончаний, серьезные грамматические ошибки, чтение по слогам, односложные ответы). Из анализа ошибок следует, что художественные тексты являются более доступными для понимания детьми исследуемого возраста (8-9 лет) по сравнению с инструктивными текстами.

Другая общая закономерность – недостаточность целостности восприятия инструктивных текстов. Известно, что упражнения в учебнике часто содержат серию инструкций и дидактических заданий, которые дети не воспринимают как единое целое и не замечают взаимозависимости составных частей задания, не знают, в какой последовательности его лучше выполнять, что приводит к неправильным ответам.

Для сравнения успешности понимания художественного и инструктивного текстов во втором и третьем классах вычислим среднюю оценку для каждого вида текста. Во вторых классах средний балл по художественному тексту получился равным, примерно 5,3, а для инструктивного – 5,2. Разница минимальная. Средние показатели и по художественному, и по инструктивному текстам в 3 классах имеют равные значения – 5,6. В данных четырех группах средняя оценка получилась примерно одинаковой. Ожидалось, что учащиеся третьих классов покажут наибольший средний балл, потому что они старше, их умения и навыки развиты лучше. Но двум классам были предложены разные тексты, соответствующие их уровням, и для третьего класса были выбраны тексты более высокой сложности. Тем не менее, обучающиеся показали достаточную готовность к их пониманию.

Смоделируем связь понимания художественного и инструктивного текстов в конкретном классе на основе статистической обработки экспериментальных данных (использовался метод сравнения частоты событий).

Во вторых классах оба текста чаще понимаются детьми одинаково (либо оба текста на 6, либо на 5 баллов, для баллов меньше 5 совпадений нет). Относительно параметра с нулевым значением наблюдается явная асимметрия. Это означает, что случаи, когда оценка за понимание художественного текста выше оценки за понимание инструктивного текста, встречается чаще, чем обратная ситуация. В частности, отсутствие параметра со значением «-2» показывает, что отставание в понимании художественного текста по сравнению с инструктивным незначительное.

В 3 классах наблюдается иная ситуация. Понимание обоих текстов одинаково, при этом число учащихся, получивших наивысший балл (за оба текста – 6 баллов, а у одного ученика – 3 балла) превалирует. Относительно параметра с нулевым значением наблюдается отчетливая симметрия. Это означает, что случаи, когда оценка за понимание художественного текста отличается от оценки за понимание инструктивного текста, относительно редкие, и, следовательно, разница в понимании обоих видов текстов незначительная.

Таким образом, доля выявленных неуспешных обучающихся во втором и третьем классах составила 20% (включая специфические и неспецифические трудности чтения) при выборке из 60 человек. На наш взгляд, данная цифра является показательной, поскольку таков предположительно процент детей, испытывающих различного рода трудности в

чтении текстов и в более широкой деятельности – работе с учебником [1]. Неудачающим слабо читающим школьникам необходима специальная помощь со стороны учителя, логопеда и родителей для успешного овладения базовыми учебными компетенциями, в том числе текстовой компетенцией.

Литература

1. *Вятлева Ю.Е., Шулекина Ю.А.* Учебные трудности неуспевающих школьников: дидактогенный анализ проблемы работы с учебником // Мир специальной педагогики и психологии: Научно-практический альманах. М., 2016. – С. 95–107.

2. *Габидуллина А.Р.* Учебно-педагогический дискурс. Горловка: ГГПИИЯ, 2009.

3. *Дяйкина В.В.* Читательские умения учащихся начальных классов общеобразовательной школы при работе с учебником по литературному чтению // Мир специальной педагогики и психологии: Научно-практический альманах. Вып.6. М., 2017. – С. 88–93.

4. *Климанова Л.Ф., Горецкий В.Г., Виноградская Л.А.* УМК «Перспектива». «Литературное чтение»: Учебник. 2 класс: В 2 ч. М., 2014.

5. *Климанова Л.Ф., Бабушкина Т.В.* УМК «Перспектива». «Русский язык»: Учебник. 2 класс: В 2 ч. М., 2014.

6. *Шулекина Ю.А.* Современный учебный текст в свете междисциплинарных исследований // Проблемы интеграции и адаптации детей и подростков с ограниченными психофизическими возможностями в социальной среде: Сборник статей / Ред. А.М. Соловьева. М., 2014.

7. *Шулекина Ю.А.* Текст современного школьного учебника // Педагогическое образование и наука. 2014. № 3. С. 33–35.

Чернецова Е.А.,
ГБОУ СОШ № 1259 г. Москва,
учитель начальных классов

Дневник читателя

Аннотация: в статье излагается методика работы по учебному пособию «Читательский дневник», даны методические рекомендации для учителей.

Ключевые слова: чтение, формирование читательской самостоятельности.

*Чем больше вы читаете, тем больше узнаете.
Чем больше узнаете,
тем больше мест становится открытыми для вас.
Доктор Сьюз*

В связи с изменением социально-экономической ситуации в стране обществу нужен человек, умеющий добывать самостоятельно новые знания и применять их в разнообразной деятельности. Основным источником, откуда человек может почерпнуть необходимую информацию, является книга.

К сожалению, из года в год снижается интерес детей к чтению классической детской литературы. Одна из причин – усиление влияния средств массовой информации. Чтение книг заменяется многочасовым просмотром телепередач, а место семейных библиотек занимают теперь видеотеки и наборы компьютерных игр. В связи с этим вопрос формирования читательской самостоятельности (ФЧС) школьников остаётся весьма актуальным. Особое внимание решению данной проблемы должно быть уделено в начальной школе, т.к. она является основой развития устойчивого интереса к чтению.

Теория ФЧС, разработка которой принадлежит Н.Н. Светловской, существует в методической науке достаточно давно. Н.Н. Светловская определяет читательскую самостоятельность как «личностное свойство, которое характеризуется наличием у читателя мотивов, побуждающих его обращаться к книгам, и системы знаний, умений, навыков, дающих ему возможность с наименьшей затратой сил и времени реализовать свои побуждения в соответствии с общественной и личной необходимостью. Объективным показателем того, что читательская самостоятельность сформирована, следует считать устойчивую потребность и способность читать книги по осознанному выбору, применяя в процессе чтения все знания,

умения и навыки, которыми читатель располагает к моменту деятельности с книгой. Читательская самостоятельность – надёжная основа непрерывного самообразования, самовоспитания и саморазвития» [2, с. 145].

Что можно сделать сегодня, чтобы помочь каждому ребенку добиться успеха в овладении чтением? Как привить интерес к чтению и заложить основы формирования грамотного читателя у младших школьников? Как включить в процесс активного чтения каждого ученика?

Для решения поставленных задач предлагается «Читательский дневник» для учащихся начальных классов. Учебное пособие адресовано ученику, учителю, родителям для организации целенаправленной работы по формированию читателя. Читательский дневник решает одну из важнейших задач – увлечение чтением, книгой.

Работать с книгой ребенок учится на всех уроках с первого школьного дня. Читая учебники, младший школьник овладевает умением понимать прочитанное. С первой учебной недели параллельно с обучением чтению по азбуке и учебным книгам учитель может ввести детей в большой мир литературы: познакомить с широким кругом доступных книг, предложит заниматься чтением литературы регулярно с использованием заданий «Читательского дневника».

Прежде чем начать работу с «Дневником читателя», учителю надо внимательно просмотреть его, оценить содержание и построить свои действия по работе с ним.

Начинать работу с «Дневником читателя» можно уже с 1 класса. Но надо помнить, что только тогда ученик к дневнику будет относиться ответственно, когда поймет, что эта работа *является* такой же естественной и неотъемлемой частью работы по чтению, как и само чтение.

Ведение читательского дневника – не цель, а средство. Чтобы полученные при чтении книг знания «не потерялись», и нужен читательский дневник.

Записи в дневнике помогут вспомнить прочитанную книгу через некоторое время. В нём будет довольно просто найти нужную информацию о прочитанных произведениях: кто её герои, что с ними произошло, чем она понравилась читателю, о чём заставила задуматься. Просматривая дневник время от времени, можно заметить, книги каких авторов и жанров больше всего запомнились читателю. Дневник поможет обратить внимание как на авторов книг, так и на художников-иллюстраторов. Дети смогут лучше ориентироваться в «книжном море».

Я, как будущий учитель начальных классов, предлагаю за основу читательского дневника взять тетрадь в клетку. На обложке можно написать: «Читательский дневник», имя и фамилию владельца, класс. Оформить обложку (например, рисунками к книгам) можно по своему усмотрению. В начале дневника можно записать или вклеить список книг для чтения и различные памятки («Учись читать правильно», «Как рассказывать о книге?» и др.).

Заполнять дневник лучше сразу после того, как дети прочитают книгу. В этом случае воспоминания будут свежи, и в случае необходимости заполняющие смогут обратиться к книге. А через некоторое время нужно обязательно просмотреть дневник – тогда знания и впечатления закрепятся в памяти.

Как можно построить работу с дневником читателя?

На первых этапах дневник может представлять собой разрезанную пополам тетрадь или блокнот. Так как первоклассники еще не владеют письмом, и этот процесс их быстро утомляет, то оформление будет производиться с помощью рисунков.

Такая работа предусматривает два вида деятельности, коллективную и самостоятельную. Первая происходит в классе. Это запись фамилии автора и названия его произведения. А вторая – дома – при создании иллюстрации к этому произведению. Причем содержание рисунка оговаривается еще на уроке.

После того как первоклассники овладеют процессом письма, работа в дневниках усложняется: к иллюстрации добавляется соответствующий отрывок текста. Учащиеся также получают задание один раз в неделю или чаще (на усмотрение учителя) прочитать самостоятельно книжку-малышку, которая может находиться в классной библиотеке, и оформить запись в дневнике.

Постепенно под записью о названии книги появляются записи жанра произведения и названия героев или их имена. Вместо текста под иллюстрацией помещается запись главной мысли произведения.

В конце первого или начиная со второго класса записи в дневнике можно изменить. На этом этапе он представляет собой тетрадь, в которой обозначены колонки:

- дата (где и когда произведение прочитано);
- название книги (фамилия автора и название произведения);
- жанр;

- тема (о чем это произведение);
- герои (здесь можно называть положительных и отрицательных героев);
- идея (главная, основная мысль художественного произведения, что хотел автор показать этим произведением).

Работа идет в двух направлениях, но индивидуальный вид приобретает главенствующее значение, и проверка происходит в более индивидуальном плане. Коллективно на уроках отрабатывается запись при работе над произведениями программного цикла.

Косвенно формирование умения делать правильные записи в дневнике происходит на уроках развития речи, где, обучаясь писать изложения и сочинения, учащиеся тренируются в определении темы и главной мысли текста.

В III классе дневник также претерпевает изменение. Теперь он представляет собой не тетрадь, а отдельные карточки, по мере заполнения которых будет создана к концу года картотека «Книги моего детства». В карточках будет помещена информация как о произведениях из курса программы начальной школы, так и о прочитанных самостоятельно

Информация на карточках записывается в таком же порядке, что и в дневнике. Единственное, что можно добавить, – это обязательное наличие значка отношения к произведению. Он может выглядеть как разноцветные кружки (например, красный – «понравилось», синий – «и да, и нет», коричневый – «не понравилось»), или как «смайлики».

Если подобная работа будет продолжена в среднем звене, то мы можем говорить о читательском опыте наших учеников, о формировании грамотного читателя. Ведь и они, ученики, будут теперь осознавать приобретенные знания. А имея собственную картотеку, намного легче будут делать анализ творчества любого писателя или целой литературной эпохи.

Наряду с проверкой техники чтения, которая больше оценивает техническую сторону процесса, дневники читателя, а затем и картотека, будут являться показателями формирования и развития учащихся как читателей.

Мы предлагаем возможные варианты оформления дневника, которые выбираем сам читатель-школьник.

Если книга понравилась:

- нарисуй понравившегося героя иликлей картинку-раскраску с ним;

- найди и приклей портрет автора книги, напиши его полное имя и отчество.

Если книга очень понравилась:

- сделай рисунки-иллюстрации (или комиксы) на основе прочитанного;

- придумай загадки или ребусы о героях;
- составь кроссворд по прочитанному;
- напиши и «пошли» в дневнике письмо героям или автору книги;
- узнай и запиши интересные факты из биографии писателя.

Более опытные читатели могут вести записи в дневнике, отвечая на следующие вопросы:

1. Кто тебе посоветовал прочесть эту книгу (рассказ, сказку и т.п.)? Если выбрал сам, то почему именно ее? (Объясни выбор так, как есть).

2. Ты начал читать (а может, тебе читают). Тебе интересно? Почему? Опиши свои мысли.

3. Нарисуй иллюстрацию в самом начале чтения, когда еще мало узнал. Она может быть любой, по твоему желанию. Напиши несколько слов к нарисованному.

4. Наверняка, у тебя появился любимый герой. Пора создать его личную страничку! Вот вопросы тебе в помощь:

- Опиши внешность героя,
- Назови черты его характера
- Каковы его любимые занятия
- Кто его друзья? Какие они?
- Хотел ли бы ты быть похожим на этого героя? Чем?
- А есть ли такое, что тебе в нем не нравится? Почему?
- Нарисуй портрет любимого героя.

5. Какой отрывок из книги понравился (или запомнился) тебе больше всего? О чем он? Почему он оставил тебя неравнодушным? Напиши несколько слов об этом.

Нарисуй к отрывку иллюстрацию.

6. Представь себя героем книги. Как бы тебя звали? Придумай себе имя, внешность. Опиши свой характер. Укажи, с кем бы ты дружил, где жил и т.д. Если хочешь, нарисуй свой портрет или сюжет со своим участием.

7. Понравилась тебе книга? Чем? Напиши свое впечатление или мнение о прочитанном.

8. Что ты расскажешь об этой книге своему другу, чтоб он непременно захотел ее прочитать? Подбери и напиши такие слова.

Данные пункты можно использовать частично, можно добавить свои пункты. Главное, чтобы читательский дневник стал помощником и собеседником его владельца.

«Дневник юного читателя» научит школьников систематизировать свои впечатления от прочитанной книги, глубже понять смысл произведения, самостоятельно отслеживать свою технику чтения, а родителям и учителям – осуществлять контроль над процессом детского чтения.

Гурова С.В.,
ГБОУ школа № 743 «Школа самоопределения»,
учитель-дефектолог

**Обучение детей с глубокой умственной отсталостью
и тяжелыми множественными нарушениями путем развития
психических процессов ощущения и восприятия
с помощью дидактических игр**

Аннотация: в работе описывается специфика обучения детей с глубокой умственной отсталостью и детей с тяжелыми множественными нарушениями, у которых, помимо основного нарушения, имеется и глубокая форма умственной отсталости. Предлагается вызывать первоначальный интерес к деятельности и развивать ощущение и восприятие посредством дидактических игр.

Ключевые слова: ощущение, восприятие, умственная отсталость, обучение детей, дидактические игры.

По закону от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» все дети, независимо от тяжести их заболевания, имеют право на образование [3]. Большая часть детей с тяжелыми и глубокими формами умственной отсталости, а также дети с тяжелыми и множественными нарушениями в развитии с этого момента стала считаться обучаемой. Позже, в 2014 году, были приняты ФГОС для детей с ОВЗ, в том числе для детей с интеллектуальными нарушениями [1]. В 2016 г. федеральные стандарты вступили в силу. Для детей с умеренной, тяжелой и глубокой умственной отсталостью, а также для детей с ТМНР были

разработаны адаптированные программы (вариант 2), по которым педагоги должны обучать этих детей [4]. И вот тут возникли первые трудности – невозможность обучать детей с умеренной, тяжелой, глубокой умственной отсталостью и детей с ТМНР по одному варианту программы.

В своей работе мы хотели бы остановиться на обучении детей с глубокой умственной отсталостью и детей с тяжелыми множественными нарушениями, у которых, помимо основного нарушения, имеется и глубокая форма умственной отсталости.

Для детей с глубокой умственной отсталостью характерны грубые аномалии всех психических функций, которые являются следствием органического поражения головного мозга, сопровождающиеся глубокими нарушениями всех сенсомоторных систем. Речь отсутствует, мышление, воображение у детей данной категории не сформированы, память механическая, кратковременная, внимание непроизвольное, неустойчивое, ослаблены восприятие (реагирует только на сильные внешние раздражители) и ощущения (реагирует на болевые внутренние и внешние ощущения).

Изучив дефициты и ресурсы детей с глубокими интеллектуальными нарушениями, мы пришли к выводу, что в начале обучения мы будем работать над развитием таких психических процессов, как ощущение и восприятие, т.к. именно эти процессы дают детям первичное представление об окружающем мире и существенно влияют на формирование целостной картины мира [2].

Итак, целью нашего исследования является вызывание первоначального интереса к деятельности и развитие ощущений и восприятия посредством дидактических игр у детей с глубокой умственной отсталостью и ТМНР.

В нашем исследовании приняли участие ученики ГБОУ «Школы № 734» г. Москвы, имеющие глубокую степень ментальных нарушений и обучающиеся по надомной форме обучения.

Для вызывания первоначального интереса мы установили ритуал начала и конца занятий. Для детей с сохранным слухом и зрением это был музыкальный сигнал (индуктивный колокольчик), карточка с изображением часов и игрушечные часы с вращающимися стрелками. Для детей, у которых было нарушено зрение, это был только звуковой сигнал и игрушечные часы. Для детей, у которых были нарушены и слух, и зрение, это был вибросигнал (если в анамнезе нет эписиндрома) и игрушеч-

ные часы. Таким образом, мы начали формировать слуховое, зрительное и тактильное восприятие, а также временные ощущения.

У детей с тяжелыми и множественными нарушениями мы начали развивать мелкую моторику, т.к. их руки и кисти либо были в сильном напряжении из-за спастики, либо находились в расслабленном состоянии из-за пониженного тонуса мышц. Мы читали короткие ритмичные стихи, выполняя несложные движения «рука-в-руке» и упражнения на дыхание. Играя с детьми в пальчиковые игры, мы надавливали на биологически активные точки, стараясь вызвать рефлекторные сгибания пальцев (сначала только мизинца и безымянного, потом среднего и указательного), формируя пальцевой захват [5]. Позже, используя этот захват, мы привлекали слуховое и зрительное внимание ребенка яркой звучащей игрушкой, подходящей по размеру под его ладонь, вызывая у ребенка желание взять игрушку (обязательный путь – увидел-взял-снова увидел), помогали ребенку захватить игрушку и посмотреть на нее в своих руках. Таким образом, мы развивали слуховое, зрительное и тактильное восприятие, а также ощущение захвата.

Для развития дифференцированного слухового восприятия мы использовали различные емкости (баночки из-под питьевого йогурта), наполненные всевозможными крупами, макаронами, бобами и украшенные разноцветными ленточками. Обучая ребенка, мы всегда начинали с громких звуков для привлечения внимания, постепенно переходя на тихие звуки. Детям всегда хорошо давалась словесная инструкция «громко – тихо», позже для детей с сохранным зрением добавлялись карточки-символы. Занимаясь с детьми развитием слухового восприятия, мы старались производить звуковые сигналы с разных сторон, стимулируя детей различать, откуда идет звук, а также ощущать звук в пространстве.

Для развития тонкой моторики, ощущения координации движений и пространства мы использовали игры типа «Почтовый ящик». Это были и коробки разных форм, и небольшие игрушки (бусины, пуговицы и т.п.), которые нужно положить в разные емкости. Для развития дифференциации цветового восприятия были подобраны коробки с содержимым одного цвета, потом добавлялся другой цвет коробки и содержимого. Таким образом, к концу учебного года наиболее успешных учеников мы смогли обучить различению 3-х цветов. Интересной для развития тонкой моторики, зрительного восприятия, пространственных ощущений, а также произвольных действий и волевых усилий оказалась дидактическая игра

«Змейка в норке», построенная по тому же принципу: протолкнуть цветной шнурок в горлышко прозрачной бутылки.

Пока еще рано говорить о достигнутых результатах, но совершенно точно можно отметить, что детям с глубокой умственной отсталостью обучение необходимо. За время обучения у всех детей отмечена положительная динамика в накоплении сенсорного опыта, развитии ощущений и восприятия, произвольного внимания, долговременной памяти, понимания обращенной речи на бытовом уровне и коммуникации. Обучение и развитие детей при помощи дидактических игр вызывает первоначальный интерес у детей и решает многие образовательные задачи. Дидактическая игра является оптимальной и наиболее подходящей формой для развития детей с глубокой умственной отсталостью и тяжелыми множественными нарушениями.

Лисенковская М.В.,
МПГУ, Институт детства,
кафедра тьюторства и индивидуализации, 1 курс магистратуры
Научный руководитель: **С.В. Дудчик**, к. п. н., доцент (МПГУ)

Образовательная модель ресурсного класса как средство повышения доступности и качества образования для детей с РАС

Аннотация: в статье излагается модель ресурсного класса, дающая возможность включать в образовательный процесс даже самых сложных детей без ущерба для качества образования обычных детей, и позволяющая руководителю обычной образовательной организации выполнить требования ст. 79 Закона «Об образовании».

Ключевые слова: образование, ресурсный класс, расстройства аутистического спектра.

Федеральный закон № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» гарантирует всем детям возможность обучаться в общеобразовательных школах. В Москве живет около 6000 детей с расстройством аутистического спектра (РАС), которые на практике не имеют возможности получить качественное образование. Для детей с РАС существует несколько вариантов получения образования: общеобразовательная школа, коррекционная школа или домашнее обучение, которое исключает соци-

ализацию ребёнка. По оценкам специалистов, до 80% таких детей могут быть успешно социализированы и включены в образовательный процесс при наличии специальных образовательных условий. В большинстве школ наблюдается дефицит таких специальных условий. Основной причиной, безусловно, является отсутствие дефектологического образования у учителей общих классов, и, как следствие, их некомпетентность в вопросах обучения ребёнка с РАС.

В начале 2015 года при поддержке фонда «Выход» и родительской организации «РОО помощи детям с РАС «Контакт» был сформирован родительский запрос на создание таких специальных образовательных условий в форме ресурсных классов. Инициативная группа родителей получила поддержку 8-ми московских школ, где сейчас и проходит реализация образовательной модели ресурсного класса [3].

Целью проекта является повышение доступности и качества образования для детей с РАС на различных уровнях образования посредством расширения возможностей для образования и социализации детей с РАС, популяризации модели ресурсных классов как наиболее подходящей для образования детей с аутизмом и привлечения внимания государства к проблеме построения жизненного маршрута детей с аутизмом [1].

Ресурсный класс – это помещение в школе, где ученики, имеющие трудности в обучении, могут получать дополнительную помощь в соответствии со своими потребностями. Модель ресурсного класса обеспечивает право на образование любому ребёнку и позволяет организовать обучение, соответствующее потребностям каждого ученика в наименее ограничивающей среде. Данная образовательная модель подразумевает сочетание инклюзивного образования и индивидуального обучения. Интенсивность поддержки, оказываемая ребёнку в ресурсном классе, определяется для каждого ученика индивидуально, в соответствии с интеллектуальными дефицитами, наличием или отсутствием проблемного поведения. Эта поддержка постоянно модифицируется на основании изменений, происходящих с самим ребёнком, и с учетом его возраста [4].

Для преодоления основных дефицитов и барьеров детей с РАС в большинстве ресурсных классов используется метод прикладного анализа поведения, АВА. Попытка применения поведенческих подходов к образованию детей с аутизмом была предпринята в России почти пятнадцать лет назад: первые АВА-классы появились благодаря специалисту, эксперту в области аутизма и основателю общества «Добро» С.А. Моро-

зову. Но тогда, несмотря на очень хорошие результаты, этот опыт остался невостребованным.

За последние пять лет модель «Ресурсный класс» стала очень популярной прежде всего среди родителей, которые зачастую видят в этом почти единственную возможность для детей с аутизмом включиться в общеобразовательный процесс.

Стоит отметить, что ученик с особенностями развития в начале школьного обучения зачисляется в обычный класс. Однако он проводит в нем столько времени, сколько может исходя из его индивидуальных особенностей, остальное время он находится в ресурсной зоне. В его расписании могут быть индивидуальные занятия, связанные с компенсацией дефицитов, а также занятия в малой группе, которые проводятся по адаптированным материалам и преследуют цель отработки основных учебных навыков, необходимых для присутствия на уроках.

Модель ресурсного класса хорошо зарекомендовала себя, поскольку даёт возможность включать в образовательный процесс даже самых сложных детей без ущерба для качества образования обычных детей, что позволяет руководителю обычной образовательной организации выполнить требования ст. 79 Закона «Об образовании», которая предусматривает возможность выбора родителями образовательного учреждения для ребенка, независимо от состояния его здоровья [2; 5].

Несмотря на все положительные стороны, данная образовательная модель в настоящее время сталкивается с рядом проблем [4].

1. Модель подразумевает создание максимально индивидуализированного образовательного маршрута для ребенка с ОВЗ. В этом случае встает вопрос о выполнении требований ФГОС общего образования и образования для детей с ОВЗ. В частности, это означает, что практически каждый год будет вставать проблема аттестации детей с РАС.

2. При организации ресурсного класса с использованием методов прикладного анализа поведения понадобится перестраивать всю модель организации школьной жизни. Работа по методу АВА не может быть локальной в рамках только ресурсной комнаты (класса). Усилия специалистов требуют поддержки и в общеобразовательных классах, и в других местах, где находятся ученики ресурсного класса – вплоть до столовой и поста охраны.

3. Штатное расписание и функциональные обязанности специалистов ресурсного класса будет необходимо подстраивать под существую-

щую российскую нормативную базу. Поскольку данная модель разрабатывалась не в нашей стране, в ее рамках есть компетенции, которые не совсем вписываются в существующую в России классификацию профессий, это, например, касается такой специальности как супервизор.

4. Усиление роли родителей в организации образовательного процесса. Это связано в первую очередь с тем, что именно родителям нередко приходится искать дополнительные ресурсы, в частности, в виде спонсорской помощи. Это также связано с тем, что практики прикладного анализа поведения требуют их поддержки (особенно, например, в преодолении нежелательного поведения) вне школьных стен, иначе поведенческое вмешательство не будет эффективным.

5. Небольшое количество ресурсных классов (как мы уже отметили, в Москве только 8 школ практикуют данную образовательную модель) приводит к тому, что спрос на ресурсные классы значительно превышает предложение. Помимо этого, места в одном классе ограничены: максимальное число детей в классе составляет 8 человек. Также нужно учитывать, что эффективная инклюзия, по общему правилу, предполагает не более 10% «инклюзивных» детей в общеобразовательном классе.

Работу с ребенком осуществляют следующие специалисты:

1. Супервизор. Составляет индивидуальные поведенческие планы и образовательной программы для детей.

2. Куратор. Наблюдает за ходом работы тьютора, корректирует программу в зависимости от продвижения ребёнка.

3. Учитель ресурсного класса. Адаптирует учебные материалы, организует инклюзивный процесс, взаимодействует с педагогами обычных классов, ведет групповые занятия, координирует работу тьюторов.

4. Тьютор. Занимается сопровождением детей в общем классе и на перемене, осуществляет работу с ребенком по ИОП.

5. Дефектолог, логопед и психолог. Время посещений данных специалистов варьируется в зависимости от дефицитов каждого ребёнка.

Таким образом, несмотря на ряд проблем, ресурсный класс выступает тем местом, где сосредоточены максимально возможные для образовательного учреждения ресурсы, способствующие реабилитации, социализации, инклюзии и овладению ребенком академическими навыками. Образовательная модель ресурсного класса позволяет организовать обучение ребёнка с РАС в рамках общеобразовательной системы, отталкиваясь от способностей каждого ребёнка.

Литература

1. Инклюзивная молекула // Городской психолого-педагогический центр Департамента образования города Москвы. URL: <https://gppc.ru/work/molecule/> (дата обращения: 29.04.2017).
2. *Погонина О.Г.* Модель «Ресурсный класс» для инклюзии детей с РАС с точки зрения образовательного менеджмента: риски и возможности // Аутизм и нарушения развития. 2016. Т. 14. № 3. С. 55–62.
3. Проект «Инклюзивная молекула» // АНО Центр социальной поддержки «Инклюзивная молекула». URL: <http://ano-im.ru/project.html> (дата обращения: 01.05.2017).
4. Ресурсный класс. Опыт организации обучения и внеурочной деятельности детей с аутизмом в общеобразовательной школе: Практическое пособие / Козорез А., Беспалова А., Гончаренко М. и др. М.: АНО Ресурсный класс, 2015.
5. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации». М.: Эксмо, 2017.

**Ишкова М.А., Полевая А.С.,
Рванцева Д.С., Стрекалова Е.А.,**
МПГУ, Институт детства,
кафедра инклюзивного образования и сурдопедагогики,
2 курс бакалавриата
Научный руководитель: **Е.В. Кулакова**, к. п. н., доцент
(МПГУ)

Использование интерактивного оборудования в обучении младших школьников с нарушенным слухом

Аннотация: в статье описываются возможности использования интерактивных технических средств в работе с детьми с нарушениями слуха. Подобные средства позволяют менять и формировать содержание обучения, что обеспечивает реализацию дифференцированного и личностно-ориентированного подхода. Использовать интерактивные технические средства возможно при реализации предметных и коррекционно-развивающих областей образовательной деятельности, а также по всем направлениям внеурочной деятельности.

Ключевые слова: обучение, сурдопедагогика, младшие школьники, нарушение слуха, технические средства обучения.

В педагогике средства обучения являются одним из важных компонентов дидактической системы. Под средствами обучения понимают разнообразный материал и орудия учебного процесса (естественные, изобразительные, графические, объемные, символические, мультимедийные), с помощью которых педагог получает наиболее высокий результат (Ю.А. Дмитриева, Д.А. Егорова).

Традиционно в сурдопедагогике большое внимание уделяется изучению разнообразных средств полноценной передачи информации детям с нарушением слуха. Одним из направлений научно-методических поисков является анализ использования технических средств. Технические средства обучения (ТСО) представляют собой комплекс светотехнических и звуковых учебных пособий и аппаратуры, активизирующий процесс обучения.

ТСО обеспечивают наглядную конкретизацию изучаемого материала в форме, наиболее доступной для восприятия и запоминания. Различают пассивные (информационные материалы – кинофильмы, аудиозаписи и т.д.), активные (тренажеры, обучающие программы ЭВМ, технические средства статической проекции и др.) и интерактивные (мультимедийное оборудование, интерактивная доска Smart).

Анализ особенностей развития младших школьников с нарушением слуха позволяет рекомендовать использование интерактивных технических средств, так как они воздействуют на разные органы чувств и, таким образом, моделируют реальный мир, обогащая знания и опыт ребенка. Кроме того, существенным преимуществом таких средств является возможность менять и формировать содержание обучения, что обеспечивает реализацию дифференцированного и личностно-ориентированного подхода. Также при использовании интерактивной доски дети с нарушением слуха сами включаются в создание обучающего пространства, а в процессе взаимодействия на основе устной коммуникации и в совместной деятельности усваивают учебный материал.

Использовать интерактивные технические средства возможно при реализации предметных и коррекционно-развивающих областей образовательной деятельности, а также по всем направлениям внеурочной деятельности.

Однако при использовании интерактивных технологий учитель-дефектолог (сурдопедагог) должен помнить о требованиях санитарно-эпидемиологических правил и нормативов (СанПиН), в соответствии с которыми рекомендованная продолжительность занятия с использованием технических средств не должна превышать 15 минут для учащихся начальной школы. При этом заключительным этапом занятия должна быть гимнастика для глаз.

Размещение интерактивной доски в классах начальной школы должно соответствовать нормам размещения традиционных учебных досок, а именно: высота нижнего края учебной доски над полом – 70-90 см, расстояние от классной доски до первого ряда столов – не менее трех метров. При размещении в классе интерактивной доски необходимо обеспечить равномерное ее освещение и отсутствие световых пятен повышенной яркости.

Кроме того, в соответствии с ФГОС НОО в школе должна быть создана образовательная среда, гарантирующая охрану и укрепление физического и психического здоровья детей и обеспечивающая их эмоциональное благополучие, а также способствующая профессиональному развитию педагогических работников. Необходимо отметить, что при этом учебно-воспитательная деятельность должна быть комплексной, то есть представлять собой оптимальную комбинацию традиционных и компьютерных средств коррекционного обучения, соответствующую индивидуальным образовательным потребностям детей с нарушением слуха.

В настоящее время в литературе вопрос использования интерактивных Smart досок в начальной школе для глухих и слабослышащих практически не обсуждается. В отдельных публикациях практического характера авторы рассуждают о возможностях применения интерактивных досок на различных уроках, анализируют опыт работы с интерактивными досками в классе, подчеркивают эффективность использования данного средства обучения.

Таким образом, требования ФГОС НОО, значимость использования интерактивных технических средств в образовательном процессе младших школьников с нарушением слуха и недостаточная изученность данного вопроса в специальной литературе свидетельствуют об актуальности проблемы.

Задачей исследования явилось изучение особенностей применения интерактивной доски в образовательном процессе младших школьников

с нарушением слуха на уроках, на коррекционно-развивающих занятиях, во внеурочной деятельности.

В течение двух месяцев 2016 г. был проведен мониторинг образовательных организаций, где обучаются слабослышащие и глухие школьники. Среди них были структурные подразделения образовательных комплексов (два для детей с нарушением слуха, два общеобразовательных), школа для детей с нарушениями слуха, центр диагностики и консультирования. Всего была проанализирована ситуация в шести образовательных организациях/структурных подразделениях г. Москвы, четыре из которых занимаются обучением и воспитанием детей с нарушениями слуха. Для изучения данного вопроса использовались такие методы, как наблюдение и анкетирование.

Мониторинг проходил по следующим критериям: наличие интерактивных досок и/или другого оборудования; правильность размещения оборудования; режим и частота использования педагогами интерактивной доски на уроках, коррекционных занятиях, во внеурочной деятельности; реакция детей на включение интерактивной доски; оценка педагогом эффективности использования интерактивной доски в образовательном процессе.

На сегодня интерактивными досками оборудованы в основном общеобразовательные структурные подразделения крупных учебных комплексов. Практически все классы начальной ступени образования в двух общеобразовательных структурных подразделениях оснащены интерактивными досками, которые регулярно используются педагогами в учебном процессе. В тоже время другие структурные подразделения комплексов – специальные школы для детей с нарушением слуха – не имеют в наличии оборудования в полном объеме. В одном из подразделений оборудовано менее половины классов начальной школы, в другом – треть. В специальной школе для детей с нарушениями слуха оборудованы классы в основной и средней школе. Только в одной организации – центре диагностики и консультирования – интерактивными досками были оборудованы практически все кабинеты, в которых ведется прием детей с нарушениями слуха.

Эти данные свидетельствуют о недостаточно высоком уровне готовности образовательных организаций для детей с нарушением слуха г. Москвы к реализации специального ФГОС НОО.

Используемые интерактивные доски во всех образовательных учреждениях размещены в классах в соответствии с требованиями санитарно-эпидемиологических правил и нормативов.

В общеобразовательных подразделениях комплексов интерактивные доски используются довольно часто на уроках и во время внеклассных занятий – в среднем до четырех-пяти раз в неделю. По данным наблюдения и анкетирования, в структурных подразделениях для глухих и слабослышащих интерактивные доски используются не более двух-трех раз в неделю, в специальной школе – до четырех раз. В центре диагностики и консультирования на индивидуальных и групповых занятиях педагоги (учителя-дефектологи) постоянно включают в работу интерактивную доску. При этом сам ребенок имеет возможность только один-два раза в неделю заниматься с применением современных технологий.

Таким образом, полученные данные свидетельствуют о недостаточной оснащенности классов интерактивными досками. Интересно отметить, что сурдопедагоги понимают значимость использования Smart досок в начальной школе для глухих и слабослышащих и заинтересованы во включении интерактивного оборудования в образовательный процесс.

Анализ протоколов наблюдений позволил констатировать, что наиболее часто в ходе урока педагоги прибегают к использованию интерактивной доски с целью демонстрации ученикам нового наглядного материала в виде презентаций и видеороликов. Значительно реже доска использовалась как интерактивное оборудование для решения задач, выполнения тестов, участия в викторинах и др.

Во внеурочной деятельности интерактивная доска также чаще использовалась как мультимедийное оборудование для демонстрации видеороликов, картинок, схем. Значительно реже – в качестве интерактивного оборудования (например, для использования простых развивающих игр).

Только в центре диагностики и консультирования при коррекционной работе учителями-дефектологами постоянно используются звуковые тренажеры для отработки произношения, развивающие игры и программы на интерактивной доске.

По данным наблюдения и бесед с педагогами, использование интерактивной доски на уроках и во внеурочной деятельности способствует развитию положительной мотивации учащихся. Школьники при работе с интерактивной доской испытывают удовольствие, тем самым они актив-

нее выполняют задания педагога. У них наблюдается стремление познавать новое.

Опрос учителей-дефектологов (сурдопедагогов) показал, что большая часть респондентов считает себя компетентными в вопросе использования Smart досок в обучении. При этом оборудование используется достаточно редко, не полностью реализуются его интерактивные функции в процессе обучения глухих и слабослышащих, а, следовательно, не решаются задачи по повышению эффективности урока за счет средств обучения. Для адекватного использования технических интерактивных средств обучения на практике необходимо не только овладение педагогом теоретическими основами работы с данными средствами, но и навык практического применения их в работе с данной категорией детей.

Для успешного применения интерактивной доски в образовательном процессе педагог должен быть компетентен в области компьютерных технологий; соблюдать требования к использованию ИКТ в образовательном процессе; знать санитарно-гигиенические требования; владеть коррекционно-развивающими методиками и технологиями; уметь использовать интерактивное оборудование для повышения эффективности обучения детей с нарушениями слуха.

Сегодня становится очевидным, что использование Smart досок значительно расширяет возможности подачи материала на занятиях с детьми школьного возраста. Для глухих и слабослышащих детей включение в образовательный процесс подобного оборудования позволяет повысить наглядность и визуализировать изучаемый материал, делает процесс обучения более доступным и интересным, а также активизирует коммуникацию с помощью устной речи в процессе совместной деятельности школьников на развивающем поле Smart доски.

Литература

1. Горюнова М.А., Семенова Т.В., Солоневичева М.Н. Интерактивные доски и их использование в учебном процессе. СПб: Издательство «БВХ-Петербург», 2010.

2. Использование интерактивного оборудования в образовательном процессе: Сборник метод. материалов / Сост. Т.В. Лазыкина. СПб.: ГОУ ДПО ЦПКС «Региональный центр оценки качества образования и информационных технологий, 2007.

3. Санитарно-эпидемиологические требования к устройству, содержанию и организации режима работы в дошкольных организациях / в ред. Постановления Главного государственного санитарного врача РФ от 20.12.2010. № 64.

4. Ярославцева Е.И. Интерактивные технологии для детей с ограниченными возможностями здоровья (методическая разработка) // Сборник методических рекомендаций по работе со Smart-устройствами и программами. Умные уроки со Smart. М.: POLYMEDIA, 2007.

5. Ярославцева Е.И. Особые потребности – особые возможности: SmartBoard технологии для развития потенций нестандартного ребенка // Сборник XVII Международной конференции-выставки «Информационные технологии в образовании». 9–11 ноября, 2007 г. («ИТО – 2007г.») / Сост. А.И. Ярославцев. М.: Просвещение, 2007. Ч. V. – С. 101–107.

Арно А.О.,

МПГУ, факультет педагогики и психологии,
кафедра психологии образования,
2 курс магистратуры

Арно А.В.,

ООО «Крона», дизайнер-архитектор

Научный руководитель: **Л.С. Подымова**, д. п. н., профессор (МПГУ)

Модель дизайн-проекта начальной школы в контексте развития самостоятельности учащихся

Аннотация: в статье представлена модель дизайн-проекта образовательного пространства начальной школы, которая может быть использована при проектировании новых школ, а отдельные её элементы могут быть применены при реконструкции уже существующих. В образовательном пространстве, спроектированном согласно предлагаемой модели, педагог может создать различные учебные ситуации для развития самостоятельности учащихся. Кроме того, учащиеся сами, без педагогической поддержки, активно взаимодействуя с пространством, могут обогатить свой субъективный опыт, развивать свои навыки сотрудничества, удовлетворять свои потребности в принятии самостоятельных решений и их практической реализации.

Ключевые слова: школа, дизайн-проект, образовательное пространство.

Успешное становление самостоятельности зависит от разнообразия доступных субъекту видов активности, в которых он может проявить творческую активность. Инновационные разнохарактерные решения дизайна образовательного пространства позволяют создать веер возможностей, достаточных для самоизменений, таким образом, возникают условия для развития самостоятельности учащихся.

На основании теоретических подходов к проектированию образовательного пространства и анализа практического опыта была разработана модель дизайн-проекта образовательного пространства начальной школы, которая может быть использована при проектировании новых школ, а отдельные её элементы могут быть применены при реконструкции уже существующих (см. рис.1).

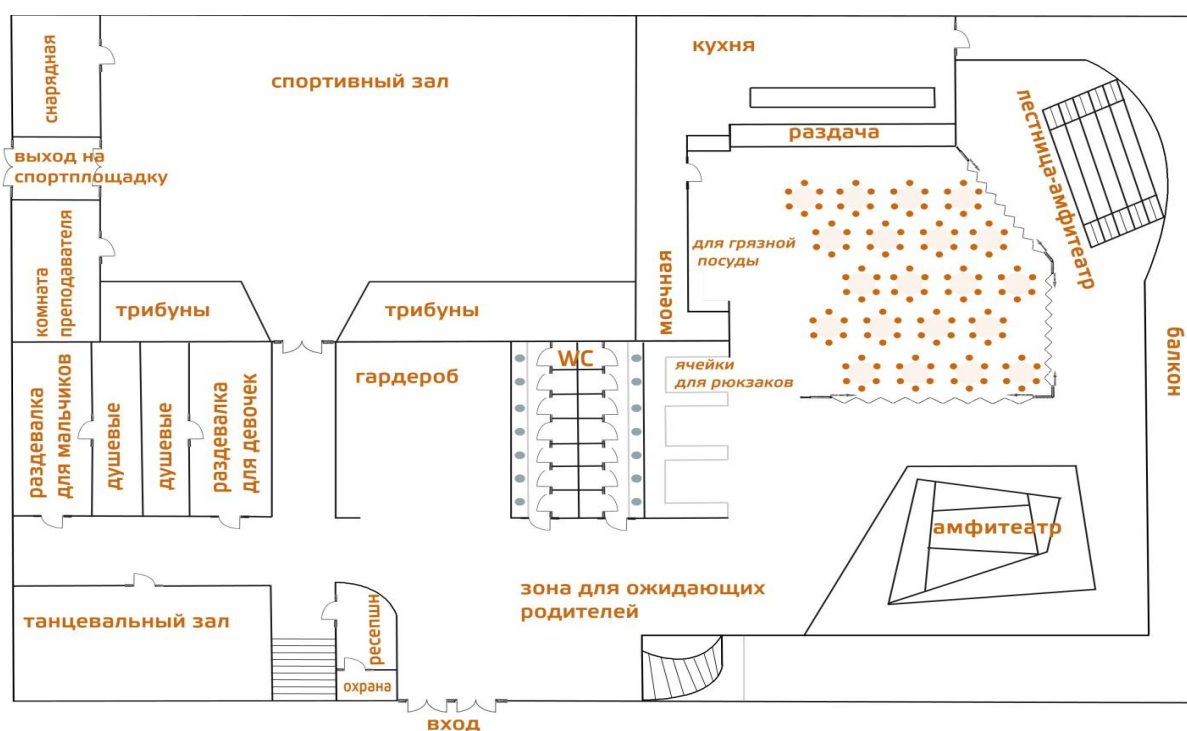


Рис. 1. Условный план 1 этажа

На первом этаже здания находится входная группа с просторным вестибюлем, столовая, многофункциональная общественная зона, спортивный зал, танцевальный зал, санузлы. Входная группа включает парковку для велосипедов и самокатов учащихся, гардероб с отдельным местом под обувь и рюкзаки; зону для ожидающих родителей с возможностью наблюдать за детьми, находящимися в общественной зоне. В этой части пространства расположена выставка творческих работ детей, мяг-

кая трансформирующаяся мебель, корзина с бахилами, санузел. Многофункциональная общественная зона в виде атриума на 3 этажа. Просторная и легко трансформируемая. Выполняет функции столовой, актового зала, кинотеатра, конференц-зала, галереи и др. Половина пространства оформлена в виде амфитеатра. Предусмотрены различные уровни, которые можно использовать в качестве сцены, мест для сидения. Общественная зона оснащена мультимедийным и проекционным оборудованием и мягкой трансформируемой мебелью. С двух сторон находятся лестницы на 3 этаж, с промежуточным «капитанским мостиком» на уровне 2 этажа (см. рис.2).



Рис. 2. Концептуальная визуализация атриума на 1 этаже

Столовая оснащена оборудованием для шведского стола, чтобы стимулировать развитие самостоятельности детей в условиях выбора блюд и развитие личной ответственности, когда каждый должен убрать за собой грязную посуду. Столы и стулья – легкие и штабелируемые, а стены столовой со стороны амфитеатра – это складные перегородки, поэтому пространство легко трансформируется и в послеобеденное время может использоваться в качестве зрительного зала. Обеденные столы

круглой формы для благоприятной атмосферы, стимулирующими общение между детьми и взрослыми. Также в столовой предусмотрена зона для обучения детей приготовлению несложных блюд.

Спортивный зал имеет выход на дворовую территорию, которая оформлена как спортивная площадка, включающая зону для командных спортивных игр, а также различные решения для спортивной активности на свежем воздухе. Предусмотрены раздевалки с душевыми и индивидуальные шкафчики с отдельным местом под обувь и рюкзаки, снаряжная для хранения инвентаря и комната преподавателя. Также в спортивном зале есть трибуны, что позволяет проводить командные соревнования среди учащихся с привлечением зрителей. Напротив спортивного зала находится танцевальный зал.

На втором этаже над зоной для родителей находятся кабинеты школьной администрации, кабинеты психолога, логопеда, кабинет для индивидуальных занятий, санузел, комната отдыха для персонала и медицинский кабинет, оснащенный современным оборудованием.

На третьем этаже расположена учебная зона, которая включает в себя множество решений для организации как групповой, так и индивидуальной работы учащихся. Учебная зона делится на открытое учебное пространство и отдельные учебные кабинеты, которые внутри разделены складными перегородками. Один кабинет можно разделить на 2 части и использовать каждую для работы с небольшими группами или сложить перегородку и получить просторный кабинет.

Учебная зона оборудована специальной мебелью: столы, которые можно комбинировать различными способами, чтобы организовывать работу в группах различной численности, стоячие парты, подвижные стулья, пуфы, кресла-мешки, напольные антресоли для хранения учебных материалов.

Также в открытой части учебной зоны есть специальные укромные уголки для самостоятельной индивидуальной работы и работы в малых группах, требующей концентрации внимания. Стены покрыты специальной краской, на них можно писать маркерами, а также использовать как магнитные доски. Часть стен оформлена грифельной и пробковыми досками. Они служат пространством для самовыражения учащихся.

Учительская комната пятиугольной формы расположена в центре учебной зоны и с двух сторон имеет раздвижные двери, создавая атмосферу открытости и взаимопомощи. Возле одной стены учительской рас-

положены экспериментальный уголок для проведения детьми несложных опытов.

Есть специальные зоны рекреации с мягкими ковриками для общения и уединения детей. Также в открытой части учебного пространства расположены невысокие стеллажи со свободным доступом детей к книгам, рядом располагаются кресла и столы для комфортного чтения и групповой работы.



Рис. 3. Концептуальная визуализация учебного кабинета

Также в учебной зоне находится творческая мастерская для занятий рисованием, лепкой из глины, шитьем, аппликацией и т.д. Это помещение отделено, но имеет стеклянные витражи, чтобы дети могли наблюдать за процессом и присоединиться, если им станет интересно.

Отдельно расположен и музыкальный зал, он имеет стеклянные витражи и раздвижные двери. В режиме репетиций двери закрыты, но во время публичных выступлений двери раскрываются, и зрители рассаживаются вокруг на мягких ковриках и креслах-мешках.

Таким образом, в образовательном пространстве, спроектированном согласно предлагаемой модели, педагог может создать различные учебные ситуации для развития самостоятельности учащихся. Кроме того, учащиеся сами, без педагогической поддержки, активно взаимодействуя с пространством, могут обогатить свой субъективный опыт, развивать свои навыки сотрудничества, удовлетворять свои потребности в принятии самостоятельных решений и их практической реализации,

учиться ориентироваться в новой ситуации, контролировать свои действия и поступки, что способствует развитию их самостоятельности.

ПОДРОСТОК НАЕДИНЕ С СОБОЙ И В ГРУППЕ СВЕРСТНИКОВ. ОБРАЗОВАНИЕ И РАЗВИТИЕ В ОТРОЧЕСТВЕ И ЮНОСТИ. ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЙ ВЫБОР И ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ СТАНОВЛЕНИЕ

Азисова Е.Е.,
МГППУ, кафедра клинической и судебной психологии,
2 курс магистратуры
Научный руководитель: **М.Г. Дебольский**, к. психол. н., доцент
(МГППУ)

Особенности общения несовершеннолетних осужденных и развитие у них коммуникативной компетентности посредством социально-психологического тренинга

Аннотация: в статье описывается применение в воспитательной колонии для несовершеннолетних осужденных социально-психологический тренинга – специальной тренировки посредством методов активного воздействия (групповая дискуссия, ролевое обучение, анализ жизненного пути, групповая оценка и самооценка и т. п.); целью которого является изменение или развитие социальных (поведенческих) умений или личностных свойств заключенных (например, умений устанавливать психологический контакт, разрешать конфликтные ситуации, вести переговоры, повышать уверенность в себе, развивать эмоциональную устойчивость и т. д.).

Ключевые слова: несовершеннолетние осужденные, общение, коммуникативная компетентность, социально-психологический тренинг.

Анализ научной литературы [1; 3; 4; 5], а также личный опыт проведения социально-психологических тренингов в воспитательной колонии показывают, что общение несовершеннолетних осужденных в ме-

стах лишения свободы существенно отличается от общения подростков в обычной социальной среде.

По мнению А.Н. Сухова, искажение общения осужденных возникает вследствие изоляции, стереотипизации восприятия лиц, обладающих криминальным опытом. Криминогенное общение, обусловленное преступной деятельностью, – это особый вид общения, который возникает в результате проявления деформации общения в местах лишения свободы. Оно характеризуется повышенной стрессогенностью, конфликтностью, жесткой ролевой заданностью и конспиративностью, используется для установления недозволенных связей, обмена преступным опытом, создания предпосылок, подготовки, маскировки умышленных преступлений посредством психического (информационного) насилия, а также для снятия эмоционального напряжения путем интер- и аутоагрессии» [5].

Н.В. Ланина отмечает, что «в отношениях воспитанников в колонии часто можно наблюдать грубость, бестактность, отсутствие сочувствия и взаимопонимания. Воспитанники проявляют равнодушие и эмоциональную отгороженность по отношению друг к другу» [3]. При проведении СПТ в колонии мы часто сталкивались с этой проблемой, осужденные нередко грубо осуждали точку зрения другого, перебивали друг друга, иногда переходили на оскорбления. Простые задания осужденным: рассказать о себе, о своих переживаниях, о планах на будущее, – также вызывали у них большие трудности.

Проблемы общения у несовершеннолетних осужденных обусловлены как отсутствием опыта и культуры общения еще до осуждения, так и деформацией общения в период отбывания наказания.

Коммуникативная компетенция у воспитанников ВК предполагает формирование следующих умений: умение выражать свои мысли, презентовать себя, задать вопрос, формулировать и высказывать свое мнение; умение сопереживать, понимать другого; сотрудничать в группе, владеть различными социальными ролями, выстраивать грамотные взаимоотношения с окружающими; умение вырабатывать собственное мнение на основе опыта.

Социально-психологический тренинг – это специальная тренировка посредством методов активного воздействия (групповая дискуссия, ролевое обучение, анализ жизненного пути, групповая оценка и самооценка и т. п.); целью СПТ является изменение или развитие социальных (поведенческих) умений или личностных свойств (например, умений установ-

ливать психологический контакт, разрешать конфликтные ситуации, вести переговоры, повышать уверенность в себе, развивать эмоциональную устойчивость и т. д.) [3].

Реализация программы СПТ в воспитательной колонии требует учёта личностных особенностей воспитанников и криминальной субкультуры. Специалисты отмечают, что несовершеннолетние осужденные с неохотой выполняют деловые игры и упражнения, включающие тактильный контакт, или вовсе отказываются выполнять их [1]. Это связано с тем, что в среде осужденных существуют неформальные нормы, которые регулируют их поведение и взаимоотношения, в том числе тактильный контакт. Такие упражнения могут использоваться только после очень длительной работы с группой несовершеннолетних, в ситуации, когда все воспитанники имеют равный социальный статус.

При комплектовании тренинговой группы важно соблюдать принцип добровольности. Вовлечение в группу немотивированных осужденных на принудительной основе будет препятствовать продуктивной работе группы. Одним из требований к участникам тренинговой группы является психическое здоровье. В состав группы нельзя включать осужденных, склонных к проявлению физической агрессии, которые могут оказать физическое воздействие на других участников группы. Не рекомендуется включать в группу «обиженных», «воровских авторитетов». Не желательно, чтобы между участниками группы была существенная разница в возрасте. Эффективность СПТ возрастёт при включении в группу осужденных с различными статьями. Также, при отборе участников тренинговой группы важно обратить внимание на криминальную заражённость, количество преступлений, отношение к администрации ВК и психологу, осуществляющему проведение СПТ, отношение к совершённому преступлению. Все вышеуказанные факторы влияют на групповую динамику и успешность работы тренинговой группы [4].

С учётом вышеуказанных рекомендаций специалистов, работающих в данной сфере, нами была разработана программа социально-психологических тренингов, направленная на развитие коммуникативных навыков и умений, и реализована на базе одной из воспитательных колоний в Центральном Федеральном округе Российской Федерации. Программа состоит из 13 занятий, каждое занятие имеет продолжительность 1,5 – 2 часа, рассчитана на аудиторию подросткового и юношеского возраста.

Цель программы: развитие у несовершеннолетних осужденных взаимного доверия, умений общаться в значимых ситуациях, разрешать конфликтные ситуации и способствовать подготовке к освобождению.

В ходе апробации программы группа претерпела изменения в составе (перевод в ИК общего режима, освобождение нескольких осужденных). Большое влияние на ход занятий оказывали личные особенности осужденных, их опыт общения и социально-психологический статус. Основные трудности, которые возникали во время тренингов, – это неумение слушать друг друга, недостаток эмпатии и уважения. Новые члены группы после нескольких занятий сумели адаптироваться к работе в коллективе, у них возникла заинтересованность, открытость и глубокая рефлексия. Осуждённые отметили, что СПТ помог им задуматься об используемом стиле общения, причинах возникающих между ними конфликтов и возможностях разрешения. От занятия к занятию качество и глубина рефлексии повышались.

Анализируя опыт реализации программы, становится очевидным необходимость практических занятий, способствующих развитию коммуникативных навыков и умений несовершеннолетних осужденных. Данные качества влияют на успешность ресоциализации воспитанников, возможность трудоустройства осужденных после освобождения и возможности установления контактов с другими людьми.

Литература

1. *Гайсина А.М.* Подготовка осужденных несовершеннолетних к освобождению – залог успешной адаптации на свободе: методическое пособие. Уфа, 2013.

2. *Дмитриев Ю.А., Казак Б.Б.* Пенитенциарная психология: Учебник. Ростов-н/Д., 2007.

3. *Ланина Н.В.* Развитие коммуникативной компетентности у учащихся специальных (коррекционных) классов в условиях школы воспитательной колонии. URL:

<http://pedagog.pspu.ru/conference/novoselova/digest/section-1/73-razvitiyekommunikativnoj-kompetentnosti-uchashchikhsya-spetsialnykhkorrektsionnykh-klassov-v-usloviyakh-shkoly-vospitatelnoj-kolonii/> (дата обращения: 10.01. 2017).

4. Проведение социально-психологических тренингов с осужденными: методическое пособие для начальников отряда, воспитателей, психологов исправительных учреждений. М.: ФСИН России, 2005.

5. Сухов А.Н. Криминогенное общение в среде осужденных: Учебное пособие. Рязань: Рязанский институт МВД РФ, 1993.

Харичева А.А.,
ГБОУ гимназия № 1527 г. Москва,
ученица 9 класса
Научный руководитель: **А.В. Вечерин**, к. психол. н.
(МПУ)

Особенности критического мышления у школьников России и Германии

Аннотация: в статье содержится анализ эксперимента, проведенного среди российских и немецких школьников и нацеленного на выявление соотношения между уровнем критического мышления и способностью решать логические задачи.

Ключевые слова: критическое мышление, логические задачи, психология школьника.

Осенью 2016 г., в связи с предстоящей поездкой в Германию, у нас появилась идея сравнить результаты решения логических задач школьниками России и Германии, сопоставив способы мышления российских и немецких учеников из малых городов. В результате родилась идея провести эксперимент, который позволил бы оценить, какие мыслительные техники используют немецкие и российские школьники при решении задач.

Цель исследования: изучить особенности критического мышления российских и немецких школьников.

Задачи: 1 – на теоретическом уровне изучить определение критического мышления; выбрать наиболее подходящее определение в качестве рабочего;

2 – подобрать задачи, составить план и сформировать выборку для проведения исследования;

3 – провести статистический анализ полученных данных; описать различия критического мышления у российских и немецких школьников.

Объект: критическое мышление. *Предмет:* особенности критического мышления российских и немецких школьников.

Гипотезы:

1 – эффективность решения задач выше у учащихся, использующих критическое мышление;

2 – учащиеся, работающие в группе, эффективнее решат предложенные задачи по сравнению с учащимися, решающими задания индивидуально.

Процедура эксперимента:

1) Выбор трех логических задач, которые необходимо было решить, и формулировка вопросов о стратегии решения задач. В первой задаче для успешного решения важно было обратить внимание на необычные условия, во второй – использовать нестандартный подход к решению, в третьей – проявить фантазию и комбинаторное мышление. В данной работе специально были взяты разные по типу задачи, чтобы процесс мышления не стал репродуктивным (мышление по заранее заданному алгоритму).

2) Предложение участникам двух форм решения задач (групповой и индивидуальной).

3) Формирование микрогрупп (3–5 человек), в которых происходило групповое обсуждение решения (участникам, работающим индивидуально, было запрещено обсуждение задач).

4) Решение задач. На каждую задачу давалось не более пяти минут. Это правило ставило каждого респондента в равные условия. Контролировалось, чтобы испытуемые не использовали альтернативные источники информации.

Основные трудности работы:

1. Критическое мышление нельзя наблюдать со стороны. Поэтому мы попросили участников в анкетах описать процедуру мышления при решении задач. К сожалению, для многих участников это оказалось очень трудным, нами было получено много незаполненных анкет. Возможно, это связано также с усталостью после процесса решения.

2. Задание № 3 не имело правильного решения, поэтому его оценка не может быть произведена стандартным способом. Для оценки данных ответов были привлечены психологи гимназии, имеющие опыт работы с заданиями такого типа. Оценка производилась по шкале от 0 (отсутствие ответа) до 4 (высокая оригинальность предложенных решений).

3. Ответы на вопросы представлены в виде текста, поэтому для анализа данных был использован метод *контент-анализа*. Были найдены общие категории ответов и подсчитана частота их использования.

Критическое мышление – это использование когнитивных техник или стратегий, которые увеличивают вероятность получения желаемого конечного результата. Это определение характеризует мышление как нечто отличающееся контролируемостью, обоснованностью и целенаправленностью, такой тип мышления, к которому прибегают при решении задач, формулировании выводов, вероятностной оценке и принятии решений. При этом думающий использует навыки, которые обоснованы и эффективны для конкретной ситуации и типа решаемой задачи [1].

Результаты исследования

Таблица 1

Процент правильно решенных заданий

		Дортмунд, Германия	Москва, Россия	Лесной, Россия
Задание № 1	группы	23,5%	34%	22%
	индивид.	9%	9%	7%
Задание № 2	группы	100%	100%	96%
	индивид.	100%	100%	91%
Задание № 3 (процент оригинальности)	группы	0-12%	0-8%	0-0%
		1-52%	1-12%	1-50%
		2- 30%	2-20%	2-30%
		3- 6%	3-8%	3-8%
		4-0%	4-52%	4-12%

	индивид.	0-18% 1-63% 2-10% 3-9% 4-0%	0-4% 1-13% 2-36% 3-26% 4-21%	0-10% 1-38% 2-30% 3-13% 4-9%
--	----------	---	---	--

Как видно из таблицы, ученики московской школы несколько лучше справились с выполнением заданий, но только при групповом решении. При индивидуальном решении задания 1 наблюдается очень низкий процент правильных решений (меньше 10%) по всей выборке. В целом, учащиеся российских школ лучше справились с решением логических задач, чем ученики немецкой школы.

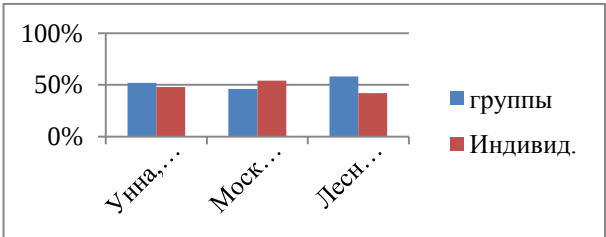
	Как видно из диаграммы 1, вопрос «Почему?» при решении задачи задавала себе примерно половина учеников во всех выборках.
	Вопрос «Кем работал?» для нашего анализа не информативный, т.к. такая формулировка была в самом задании и естественно возникла в сознании решающих. Обращает внимание, что так ответили только школьники из Германии.

Рис. 1. Результаты контент-анализа вопросов к заданию № 1 «Почему?»

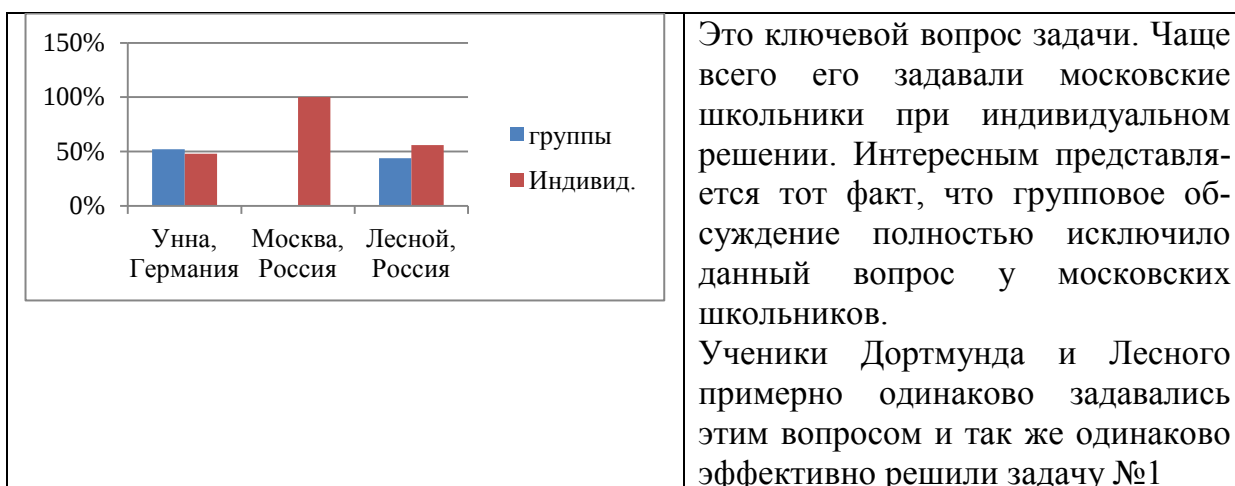


Рис. 2. Результаты контент-анализа вопросов к заданию № 1 «Кем работал?»

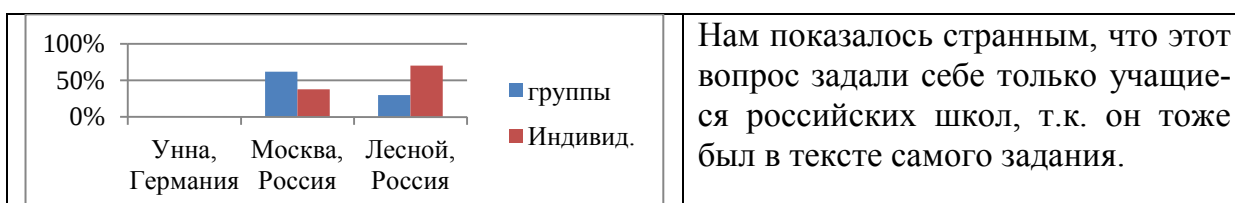


Рис. 3. Результаты контент-анализа вопросов к заданию № 1 «Зачем включил свет?»

Результаты контент-анализа вопросов к заданию № 2. Половина учеников задалась вопросом, как решить задание, т.к. этот вопрос был в задании. В данном случае, для анализа критического мышления результат может только говорить о способности удерживать в сознании формулировку вопроса в процессе решения.

Представляет интерес, что только московские школьники задались вопросом «Какой формы торт?» (67% группа, 33% индивидуально). Это может говорить о более широком рассмотрении задачи в целом, хотя эта стратегия рассуждения не была правильной.

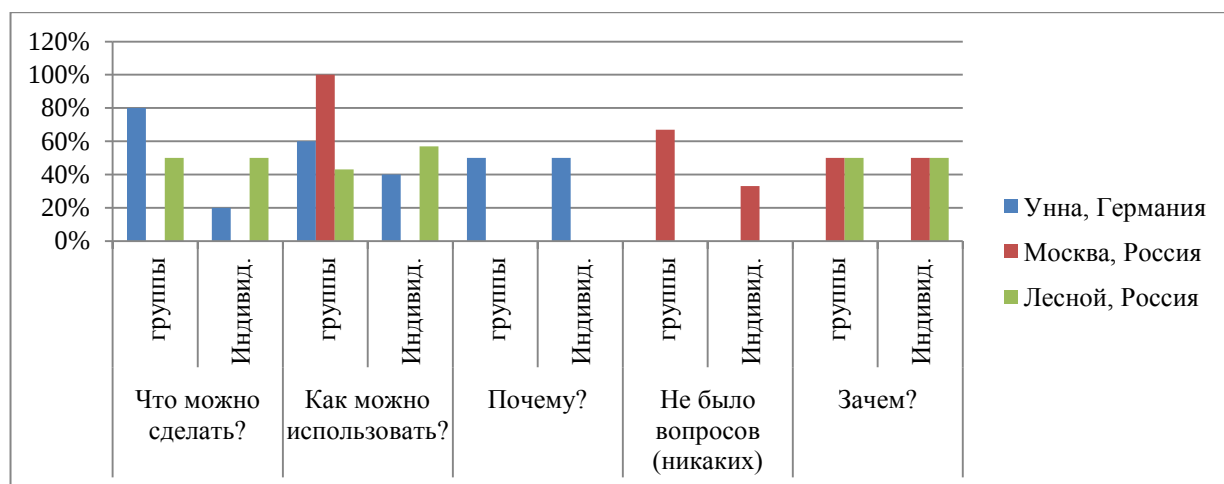


Рис. 4. Результаты контент-анализа вопросов к заданию № 1 «Что увидел?»

В решении третьей задачи у нас появилось предположение, что ученики московской школы увлеклись решением творческой задачи и не рефлексировали (обдумывали) саму ситуацию решения. Ученики Германии, напротив, часто задавались вопросом, зачем вообще нужно использовать старые вещи, т.к. находились «вне ситуации решения».

Результаты контент-анализа проблем, выявленных учащимися в ходе решения заданий. Анализ показал значимые различия в характеристике проблем, с которыми столкнулись ученики из разных выборок:

1. Ученики из Германии отметили, что им мешало большое количество гипотез (45% и 55%), включенный свет в условиях задачи (45%, 60%), отсутствие логики (40% и 60%); высокая трудность задачи (100%), нехватка креативности (50%).

2. Московские ученики отметили следующие трудности: усталость (98%), шум одноклассников при групповом решении, отсутствие командной работы (98%), отсутствие трудностей (50%);

3. Ученики из города Лесного отметили трудности: стандартное мышление, отсутствие фантазии (100%), нехватку данных (50%), высокую сложность задачи (100%).

Результаты контент-анализа описанных стратегий мышления. К сожалению, большинство учащихся не смогли выявить конкретной стратегии в решении задач (от 63% до 100%). Часть учащихся отмечают, что использовали логику (36%) и мышление (63% учащихся Германии).

Выводы:

1. Эффективность группового решения оказалась у школьников Москвы значительно выше, чем у школьников малых городов как Герма-

нии (Унна), так и России (Лесной). Это можно объяснить большей информированностью и лучшими коммуникативными способностями школьников крупных городов. Значимых различий между школьниками малых городов в Германии и России в эффективности решения заданий не выявлено.

2. Большую разницу в эффективности решения задания № 3 у московских школьников можно объяснить более высоким уровнем развития креативности, связанного с особенностями учебного процесса в конкретной гимназии (педагоги часто используют творческие задания на уроках, особенно в начальной школе).

3. При решении заданий немецкие школьники больше, чем российские, использовали аналитические стратегии, связанные с пошаговым поиском решений и перебором вариантов.

4. Российские школьники чаще немецких использовали синтетические стратегии, основанные на образном мышлении.

5. При столкновении с трудностями и проблемами немецкие школьники оказались более критичными лично к себе (отсутствие идей, креатива), что указывает на то, что они чаще, чем российские школьники их возраста, готовы брать ответственность на себя, в то время как школьники из России более склонны искать неудачи во внешних факторах (соседи, недосып, плохая командная работа).

6. На результаты работы могли оказать влияние побочные переменные: сдвиги выборки, различные модели обучения.

Самым неожиданным и значимым итогом своей работы можно считать установление факта, что немецкие и российские школьники отдают предпочтение разным когнитивным стратегиям при решении задач, что наши школьники, не уступая немецким в точности решения задач, оказались более оригинальными и предлагали больше нестандартных решений. Вместе с тем, немецкие школьники более склонны брать на себя ответственность при неудаче, они оказались взрослее своих российских сверстников.

Таким образом, гипотеза о высокой эффективности решения задач у учащихся, использующих критическое мышление, не подтвердилась. В решении творческих задач (задача 3) учащиеся, проявляющие большую увлеченность и меньшую критичность мышления, оказались более эффективными. Критическое мышление оказалось более эффективным при

решении задач, имеющих правильный ответ и заданную стратегию мышления (задачи 1 и 2).

Гипотеза о том, что учащиеся, работающие в группе, эффективнее решат предложенные задачи по сравнению с учащимися, решающими задания индивидуально, подтвердилась только для задачи №1. Можно предположить, что техника группового решения задач подходит только для заданий определенного типа. К сожалению, результаты исследования не позволяют рассмотреть эту проблему подробнее.

Литература

1. *Халперн Д.* Психология критического мышления. СПб.: Издательство «Питер», 2000.

Ухторский М.А.,

ГБОУ «Лицей № 1553 им. В.И. Вернадского»

Научный руководитель: **Н.В. Ткаченко**, к. психол. н., доцент (МПУ)

Взаимосвязь черт характера и типов межличностных отношений у подростков

Аннотация: изложены результаты эксперимента, проверяющего наличие взаимосвязи между интровертированностью и подчиняемостью с подозрительностью, и связь между экстравертированностью и дружелюбием с альтруизмом.

Ключевые слова: межличностные отношения, экстраверты, интроверты, черты характера, подчиняемость, подозрительность, дружелюбие, альтруизм.

Принято считать, что экстравертам свойственны общительность, импульсивность, гибкость поведения и высокая социальная приспособляемость. Интровертам же, наоборот, присущи необщительность, замкнутость, склонность к самоанализу и затруднения социальной адаптации.

Соответственно в общении экстраверт будет проявляться как дружелюбный и альтруистичный, а интроверт как эгоистичный, подозрительный и подчиняемый.

Целью нашего исследования было решение проверить, существует ли взаимосвязь между интровертированностью и подчиняемостью с подозрительностью, и связь между экстравертированностью и дружелюбием с альтруизмом.

Описание процедуры и методов исследования.

Для целей своей работы мы использовали следующие методики.

У Т. Лири опросник содержит 128 оценочных суждений, из которых в каждом из 8 типов отношений образуются 16 пунктов, упорядоченных по восходящей интенсивности. Методика построена так, что суждения, направленные на выяснение какого-либо типа отношений, расположены не подряд, а особым образом: они группируются по 4 и повторяются через равное количество определений. При обработке подсчитывается количество отношений каждого типа.

У Г. Айзенка опросник состоит из двух внутренних шкал: экстраверсии-интроверсии и нейротизма, на каждую шкалу по 24 вопроса. Позднее также были добавлены 2 пустых «маскировочных вопроса» и 20 вопросов, формирующих шкалу искренности испытуемого. Предусмотрено три варианта ответа: *да* (2 балла), *не знаю* (1 балл) и *нет* (0 баллов).

Результаты и их анализ.

Далее мы последовательно обсудим наиболее интересные результаты нашего исследования:

В опроснике Т. Лири доминирующим параметром стала альтруистичность и дружелюбие. Альтруизм – это готовность бескорыстно действовать в пользу других, не считаясь со своими личными интересами, противоположность эгоизму. Это качество весьма схоже с дружелюбием, так что их одновременное доминирование весьма ожидаемо.

По опроснику Г. Айзенка 30 человек из всех опрошенных получили высокие уровни экстраверсии и нейротизма, из-за чего попали в группу темперамента холерик. Оставшиеся двое опрошенных попали в группу сангвиник и меланхолик. Сангвиник обозначается высоким уровнем экстраверсии и низким уровнем нейротизма, а меланхолик обозначается низким уровнем экстраверсии и высоким уровнем нейротизма.

Мы видим связь авторитарности и экстравертности у обеих групп, что явилось неожиданным результатом, т.к. авторитарность характеризуется уверенностью в том, что в обществе должна существовать строгая и безусловная преданность правителю, беспрекословное подчинение людей авторитетам и властям, а экстравертность характеризуется тем, что человек весьма общителен и старается всем помочь. Экстраверт направлен на растрачивание собственной энергии по направлению к окружающим объектам.

Таблица 1

**Результаты корреляции черт характера
и типов межличностных отношений у девушек**

	Экстраверсия	Нейротизм	Шкала лжи
Авторитарный	0,48	0,09	-0,17
Эгоистичный	0,00	-0,31	-0,19
Агрессивный	0,08	0,05	0,21
Подозрительный	-0,01	0,29	0,00
Подчиняемый	0,18	0,36	0,01
Зависимый	0,11	0,44	0,13
Дружелюбный	0,24	-0,17	-0,10
Альтруистический	-0,33	0,50	-0,51

Обратная связь экстраверсии и альтруизмом у женской группы была ожидаемой, потому что, как сказано ранее, экстравертность – это общительность, а альтруизм – это противоположность эгоизму.

У мужской группы была также выявлена связь агрессивности и экстраверсии, что можно объяснить тем, что экстравертов характеризует импульсивность в поведении.

У женской группы мы видим обратную связь нейротизма и эгоизма, что весьма ожидаемо, потому что нейротизм, он же невротизм, – это черта личности, которая характеризуется тревогой и низкой самооценкой, а у эгоистов таких проявлений нет. В женской группе мы увидели прямую связь между нейротизмом и альтруизмом: как говорилось ранее, альтруизм – это противоположность эгоизма. Также у женской группы мы видим обратную связь между альтруизмом и шкалой лжи, что является ожидаемым результатом, т.к. альтруизм характеризуется бескорыстностью и тем, что человек не считается со своей личной пользой.

Таблица 2

**Результаты корреляции черт характера
и типов межличностных отношений у юношей**

	Экстраверсия	Нейротизм	Шкала лжи
Авторитарный	0,45	-0,06	0,45
Эгоистичный	-0,01	0,10	-0,39
Агрессивный	0,50	-0,05	0,16
Подозрительный	-0,18	0,13	0,15
Подчиняемый	0,17	-0,04	-0,23
Зависимый	0,06	0,12	-0,57
Дружелюбный	-0,29	0,71	-0,23
Альтруистический	0,17	-0,09	-0,27

У мужской группы присутствует связь между нейротизмом и дружелюбием, что представляется весьма вероятным, так как люди с высоким уровнем нейротизма имеют низкую самооценку и будут пытаться искать помощи у общества. Еще мы видим, что у мужской группы есть связь между авторитарностью и шкалой лжи, что было весьма предполагается, так как авторитарность выражается в жесткости характера и желании, чтобы тебе подчинялись беспрекословно, соответственно, такой человек скорее всего будет часто говорить неправду. У мужской группы также есть обратная связь зависимости и шкалы лжи, что было неожиданно, потому что зависимость в психологии объясняется как навязчивая потребность совершать определенные действия, несмотря на неблагоприятные последствия медицинского, психологического или социального характера [4], что должно иметь прямую связь с ложью, так как ложь тоже является своего рода зависимостью.

Также были найдены весьма интересные взаимосвязи, например, у мужской группы была обнаружена взаимосвязь дружелюбия и нейротизма, взаимосвязь авторитарности и шкалы лжи, обратная взаимосвязь шкалы лжи и зависимости. У женской группы из интересных результатов было обнаружение взаимосвязи нейротизма и альтруизма, взаимосвязи нейротизма и зависимости, обратной взаимосвязи шкалы лжи и альтруизма. Наиболее необычна связь нейротизма и дружелюбия у мужской группы. Таким образом, напрашивается вывод, что нервозность связана с дружелюбием.

Наша гипотеза не подтвердилась: экстраверсия оказалась связана с авторитарностью у обеих групп, у мужской также связана с агрессией, а интроверсия оказалась связана с дружелюбием. В дальнейшем мы планируем провести не только гендерный сравнительный анализ, но и возрастной.

Литература

1. *Кагермазова Л.Ц.* Возрастная психология: Электронный учебник. Нальчик, 2002. 276 с.
2. *Хьелл Л., Зиглер Д.* Теории личности. СПб.: Питер, 2006. 607 с.
3. Теории личности. URL: http://syntone.ru/psy_lib/teorii-lichnosti/ (дата обращения: 02.12.2016).
4. Зависимость // Психологический словарь. URL: <http://www.psychologies.ru/glossary/08/zavisimost/> (дата обращения: 02.12.2016).

Борисова О.М.,
ГБОУ «Школа 1492», педагог-психолог
Введенская Е.А.,
ГБОУ «Школа 1492»,
Ученица 10 класса

Проектная деятельность подростков на примере исследования их ценностей

Аннотация: исследование ценностных ориентаций является необходимым для будущей профориентации подростков и помогает определить спектр наиболее подходящих им профессий. В статье описывается выполнение учащимися средней образовательной школы обучающего проекта, направленного на выявление ценностных ориентиров подростков.

Ключевые слова: проектная деятельность, обучающий проект, ценностная ориентация.

В соответствии с Федеральными государственными образовательными стандартами среднего общего образования (ФГОС), в учебном плане 10–11 классов предусмотрено выполнение обучающимися индивидуальных проектов.

Обязательность проектной деятельности поначалу вызывала некоторое сопротивление учащихся, и первые проекты сильно отличались друг от друга по качеству выполнения и содержанию. Постепенно, когда учащиеся не только послушали друг друга, но и смогли выйти с проектами на городской уровень, а затем воплотили их в жизнь, интерес к проектной деятельности повысился. Учащимся разрешили совместную работу над проектом, выбор любой интересующей темы, которая найдет поддержку у научного руководителя, а также разнообразие форм проектов: исследовательский, прикладной (практико-ориентированный), информационный, творческий, социальный, конструкторский, инженерный.

Все это способствовало повышению интереса к проектной деятельности. Преподаватели нашего образовательного комплекса разработали методическое пособие, рассказывающее о целях, задачах, формах проектной деятельности. В нем также рассказывается о правилах оформления проектов, критериях их оценивания, приведены примеры исследований.

В качестве примеров проектов можно привести следующие:

1. Проект на тему «Страх перед экзаменом и способы его преодоления» включал в себя не только теоретическую часть, в которой раскрывались понятие страха, его виды, защитные реакции, представлены исследования, посвященные способам преодоления страха и стресса, но и практическую, в которой был разработан сценарий проведения тренинга подготовки к сдаче экзамена «Экзамены без страха и стресса». Сам тренинг был проведен десятиклассником для учащихся 9-11 классов и получил высокую оценку участников.

2. Совместный проект по теме «Литературная видео-экскурсия «Чехов в Москве». Проект включал в себя теоретическую часть – сбор биографических данных о Чехове, сведений об архитектурных стилях и истории города, а также техническую сторону – программы съемки, обработки видеoinформации и звука. Конечный продукт – видео-экскурсию – можно использовать на уроках МХК, литературы и истории города.

3. Исследовательский проект «Влияние ценностей подростка на выбор его жизненного пути». Об этом проекте мы расскажем подробнее.

Актуальность: в современном обществе подрастающее поколение сталкивается с проблемой жизненного выбора, что предполагает подготовку к выполнению конкретных профессиональных задач. Выбор буду-

щей профессии и видение себя как компетентного специалиста подразумевает наличие определенных ценностных ориентаций. К моменту окончания школы общество требует от подростка определения своего жизненного пути. На что ориентируется подросток, делая этот выбор? Влияют ли его ценностные ориентации на сделанный им выбор? В этом исследовании была сделана попытка ответить на эти вопросы. Исследование ценностных ориентаций является необходимым для будущего подростков и помогает определить спектр наиболее подходящих им профессий.

Гипотеза: с учетом того, что учащиеся 9, 10 и 11 классов отличаются по возрасту, степени личностного роста и возможностям выбора профессии, в нашем исследовании мы предполагаем следующее:

- 1 – ценностные ориентации у них будут различаться;
- 2 – в группе учащихся 10 и 11 класса будут ученики, у которых ценности познания, творчества и активной деятельной жизни будут превалировать над другими;
- 3 – ценность образования влияет на выбор дальнейшего образовательного маршрута;
- 4 – влияние ценностных ориентаций (на примере ценности дружбы) будет проявляться в осознании себя другом\подругой по методике «Кто Я?».

Цель: исследовать ценностные ориентации учащихся старших классов (9, 10 и 11), находящихся на этапе выбора жизненного пути.

Задачи:

- 1 – провести анализ научной литературы по вопросу формирования ценностных ориентаций;
- 2 – провести диагностику ценностных ориентаций у учащихся 9, 10, 11 классов;
- 3 – разработать анкету по профориентации;
- 4 – провести анализ полученных результатов и сделать выводы о влиянии ценностных ориентаций на предполагаемый жизненный выбор.

Методы исследования: методика М. Рокича «Ценностные ориентации», методика М. Куна и Т. Мак-Партленда «Кто Я?». Также для выявления планов и мотивов того или иного выбора образовательного маршрута мы разработали три варианта анкеты: для 9-х и 10-х и 11-х классов, которые отличаются только формулировкой первого вопроса («Куда ты планируешь поступать после 9 (11) класса?» и «Почему ты пошел в 10 класс?»).

Мы получили следующие результаты:

1. Нами была подтверждена гипотеза о том, что ценностные ориентации у 9, 10 и 11 классов будут различаться (отличие ценностных ориентаций может быть объяснено с позиции психологической зрелости, которая выше в 10 и 11 классе).

Учащиеся 10 класса выше ценят дружбу как высшую человеческую потребность, что можно объяснить особенностями психологического микроклимата, присущего данному коллективу (по сравнению с 9 классом). Подтвердить достоверно гипотезу о ценности дружбы крайне затруднительно, что обусловлено разнородностью коллективов 9-11 классов. Для подтверждения гипотезы необходимо увеличить статистическую выборку, что может стать задачей нашей дальнейшей исследовательской работы.

Рейтинг по ценностям списка А отличается в каждом классе, совпадения есть только по ценностям «материально обеспеченная жизнь», «счастье других» и «творчество».

Разными оказались самые значимые ценности и значение этих ценностей. В 9-х классах на 7 месте – «независимость», «активность» и «здоровье»; в 10 классе на 6 месте «развитие», в 11 классе на 4-5 месте – «красота природы». Совпали ценности: «жизнерадостность» (6-7), «рационализм» (10-11), «высокие запросы» (12-13 место), «эффективность в делах» (17).

Наибольшие расхождения были отмечены по ценности «твердая воля».

Рейтинги ценностей 9 и 11 классов по многим ценностям практически совпадают и отличаются от рейтинга ценностей 10 класса.

2. Мы подтвердили гипотезу о том, что в группе учащихся 10 и 11 классов будут ученики, у которых ценности «познание», «творчество» и «активная деятельная жизнь» будут превалировать над другими, но таких оказалось 3 человека из 44, что составляет 7%, а те, у кого две из 3-х ценностей («познание», «творчество» и «активная деятельная жизнь») находятся на первых 9 позициях – 25 человек из 44, что составляет 57%. Таким образом, можно считать, что наша гипотеза в целом подтвердилась.

3. Нами не было обнаружено прямой корреляционной связи между образованием как ценностью и сделанным выбором своего дальнейшего образовательного маршрута, что не опровергает и не подтверждает гипотезу о том, что ценность образования влияет на выбор дальнейшего обра-

зовательного маршрута. Так же нет прямой корреляционной связи между ценностями «жизненная мудрость» и «рационализм» и выбором дальнейшего образовательного маршрута.

4. По нашим результатам, для тех, кто считает себя другом или подругой по методике «Кто Я?», ценность дружбы, как правило, находится в первой десятке ценностей. Таких показателей, как правило, больше половины, что подтверждает нашу гипотезу о влиянии ценности дружбы на осознание себя другом/подругой. Показателей, опровергающих гипотезу о влиянии ценности на осознание себя другом, подругой малы и несущественны.

Лазукова А.В.,
МПГУ, Институт детства,
кафедра индивидуализации и тьюторства
Научный руководитель: **А.А. Теров**, к. п. н., доцент
(МПГУ)

Индивидуальный паспорт образования как инструмент реализации индивидуализации старших школьников в институциональных формах

Аннотация: индивидуальный паспорт образования может помочь школьникам визуализировать целостную картину своей образовательной траектории, разобраться со своими сильными и слабыми сторонами характера, интересами и ценностями; проанализировать уже проделанный образовательный путь и узнать желаемый результат, составить свой образовательный маршрут.

Ключевые слова: индивидуальный паспорт образования, индивидуализация, образовательная траектория.

*«Образование – индивидуальный труд, который при соответствующем
направлении и организации становится для человека дорогой самодвижения к
самосовершенствованию и проявлению разносторонних дарований»*
Г.М. Кулешова

Современный человек постоянно сталкивается с ситуациями неопределенности, разнообразия и многомерности мира, с «открытыми» задачами, не имеющими единственного правильного решения. Такие си-

туации требуют от человека самостоятельности, инициативности, ответственности, умения конструировать и применять собственные способы решения поставленных вызовов. Степень влияния современного человека на собственную жизнь постоянно растет, лозунг «все в твоих руках» становится как никогда актуальным [1].

Инфантильность современных старших школьников; сложность выбора при профессиональном самоопределении; спонтанный необоснованный выбор профессии и, как следствие, минимальный процент студентов, оканчивающих выбранный вуз и работающих по профессии; сложность организации процесса индивидуализации в институциональных формах; требования бизнеса к компетенциям, не совпадающие с компетенциями, формируемыми в школе – вот некоторые проблемы, с которыми сталкивается современное образование.

Таким образом, мы говорим о необходимости создания такого педагогического инструмента, который бы позволил решить ряд перечисленных выше вопросов и дал возможность старшим школьникам реализовывать субъектную позицию в институциональных формах [3]. Наша цель – создание такого инструмента, который бы инициировал работу старшеклассника с индивидуальным паспортом образования (ИПО), и тот с его помощью самостоятельно (или при помощи тьютора) реализовывал самостоятельную работу над своей индивидуальной образовательной программой в соответствии со своими способностями и интересами.

Предполагается, что в результате самостоятельной работы над ИПО школьник сумеет:

- получить целостное представление о себе;
- лучше понять свои возможности и дефициты;
- получить инструменты для саморазвития;
- выработать привычку к непрерывному образованию;
- лучше понять индивидуальный смысл своего образовательного движения;
- увидеть динамику изменений собственного образовательного движения и, при необходимости, скорректировать это движение;
- отстаивать свое образовательное движение, зная, какое место в обществе в будущем ему хотелось бы занимать.

Схема работы над ИПО предполагается следующая:

1) в результате проведения образовательного события ученики разработают образ собственного будущего;

2) индивидуальные/групповые тьюториалы и содержание ИПО помогут ребятам разобраться со своими сильными и слабыми сторонами характера, интересами и ценностями;

3) при помощи специально разработанной структуры паспорта ученики сумеют визуализировать целостную картину своей образовательной траектории;

4) зная свои индивидуальные особенности, свои сильные и слабые стороны, проанализировав уже проделанный образовательный путь и зная желаемый результат, старшеклассники самостоятельно или при помощи тьюторского сопровождения, смогут составить свой образовательный маршрут;

5) регулярно оценивать своё движение к желаемому образу и, при необходимости, корректировать свой маршрут;

6) использовать ИПО в процессе своего непрерывного образования независимо от того, когда и в каком месте учится школьник.

В результате использования ИПО нам удастся:

1) обратить внимание старших школьников на необходимость работы с образом своего будущего;

2) инициировать работу над образовательным паспортом, предлагая/передавая различные инструменты для саморазвития и самоопределения;

3) создать условия, при которых школьник сумеет составить ИОП и непрерывно отслеживать динамику изменений в своем образовательном движении.

4) развивать субъектную позицию школьника в институциональных формах.

5) добиться, чтобы решения, принимающиеся на основе выводов из ИПО, были обоснованными и взвешенными, а не стихийными и неосознанными;

В результате ИПО будет являться инструментом для объективизации непрерывного образования ученика. Важно регулярное ведение подобного паспорта, внимание к нему школьной программы. Для того чтобы можно было сказать, что методика эффективна, в паспорте образования должны быть отражены:

- 1) представление образа себя в будущем в любых форматах, доступных для понимания третьими лицами;
- 2) план шагов по достижению этого образа;
- 3) посещение дополнительных внешкольных образовательных мероприятий;
- 4) обоснование выбора той или иной индивидуальной образовательной программы.

Таким образом, ИПО даст возможность школьнику занять субъективную позицию относительно формирования образа себя в будущем; пролонгировать и использовать наиболее эффективно результат событийных мероприятий (тренингов, форсайт-технологий и др.); даст возможность в условиях массовой школы и фронтального обучения создавать собственную индивидуальную образовательную программу.

В результате самостоятельной работы над ИПО школьник может получить целостное представление о себе, понять свои возможности и дефициты, инструменты для саморазвития. Зная основные тренды развития общества, осознать, какое место в обществе ему хотелось бы занимать в будущем, и по своему усмотрению отстаивать свое образовательное движение, используя различные инструменты, предполагаемые в паспорте образования.

Литература

1. *Гиллер Ю.И.* Социология самостоятельной личности. М.: Академический проект; Гаудеамус, 2006.
2. *Теров А.А.* Индивидуализация, тьюторская деятельность и реализация федеральных государственных образовательных стандартов // Бизнес. Образование. Закон. 2013. № 1 (22). С. 33–38.

Туткевич В.А.,
МПГУ, Институт детства,
кафедра индивидуализации и тьюторства,
1 курс магистратуры
Научный руководитель: **М.Ю. Чередилина**, к. п. н., доцент
(МПГУ)

О роли тьютора для наставника в социокультурных проектах

Аннотация: тьюторское сопровождение включает в себя выявление образовательного запроса тьюторанта и помощь в постановке образовательных целей; организацию проектирования образовательной деятельности, в т.ч. анализ и поиск образовательных ресурсов; содействие в реализации проекта образовательной деятельности в образовательной среде; организацию рефлексии и проектирования следующего шага в образовании. Тьюторские компетенции, в основу которых положены идеи индивидуализации, могут стать эффективным средством формирования образа наставника в социокультурном пространстве.

Ключевые слова: наставничество, тьюторская деятельность, индивидуальная образовательная программа, образовательные цели, тьюторские компетенции.

Движение наставничества в России набирает обороты. Компетентных, чётко методологически организованных программ по наставничеству становится всё больше. Суть наставничества – гарантированное присутствие рядом с подростком человека, который заботится о нём, сопереживает ему и не позволяет почувствовать себя в одиночестве перед лицом повседневных трудностей и испытаний.

Исследования подтверждают, что качественные наставнические отношения оказывают мощное положительное влияние на молодых людей в самых различных сферах и ситуациях: личных, академических и профессиональных.

Тьюторская деятельность – это совместная деятельность тьютора и подопечного, направленная на понимание им возможностей использования ресурсов образовательного пространства для осуществления социально значимой деятельности, а также построения программ личностного и профессионального развития. Есть предположение, что осуществление практики тьюторского сопровождения для наставника в социокультур-

ных проектах будет зависеть от качества подготовки личности самого тьютора. Говоря о профессиональной подготовке тьюторов, нужно помнить и о личностных изменениях, особенно в психологическом плане. На сегодняшний день существуют проблемы формирования у наставника тьюторских компетенций как эффективного средства работы с подопечным, преодоления коммуникативных барьеров, освоения различных коммуникативных ролей, приобретения опыта общения в различных социальных ситуациях, развития способности к самопознанию и самоанализу.

В тьюторской деятельности большое значение приобретает процесс передачи опыта самоопределения и саморазвития, который неразрывно связан с осмыслением своей жизни, переосмыслением ценностей, со способностью выстраивать свою жизненную линию, находить свое место в обществе [1].

Наставничество становится новой яркой моделью передачи готовых знаний и опыта в сжатые сроки в любых отраслях и сферах жизнедеятельности. Но прямой схемы «передай другому то, что знаешь сам» становится недостаточно для роста личности наставляемого.

Рассматриваемая проблема задается наличием, с одной стороны, разнообразных педагогических тьюторских практик, а с другой стороны – недостаточным осмыслением этого типа практик в отечественной педагогической науке как ресурса осуществления индивидуализации для наставничества в современном образовании.

Профессиональный стандарт [2] определяет педагогическую деятельность тьютора по сопровождению процессов формирования и реализации ИОП (Индивидуальной образовательной программы) лицами разных возрастов и на разных ступенях образования. Сопровождение включает в себя:

- 1 – выявление образовательного запроса (интереса) тьюторанта и помощь в постановке образовательных целей;
- 2 – организацию проектирования образовательной деятельности, в т.ч. анализ и поиск образовательных ресурсов;
- 3 – содействие в реализации проекта образовательной деятельности в образовательной среде;
- 4 – организацию рефлексии и проектирования следующего шага в образовании.

Существует проектная идея, которая сводится к следующему. Тьюторские компетенции, в основу которых положены идеи индивидуализа-

ции, могут стать эффективным средством формирования образа наставника в социокультурном пространстве.

В рамках педагогики наставничества существуют ситуации, когда наставник сталкивается с препятствиями в создании вариативности в отношении своего подопечного, его навигации и масштабировании [2]. В этих направлениях тьюторские компетенции и могут быть полезны, важны и востребованы.

Тьютор для наставника может быть эффективен в следующем:

- при создании избыточного образовательного пространства и осуществлении навигации в нем для подопечного;
- на этапе формирования метапредметных навыков у подопечного;
- при организации деятельных проб в период профессионального самоопределения;
- в сопровождении и развитии профессионального интереса подопечного;
- в сопровождении молодого специалиста при входе в мир профессии (и профессионального сообщества), а также помощи ему на пути самоопределения [3].

Бесперывное образование – основа для успешного продвижения в любой профессиональной сфере и жизнедеятельности. Оно становится более предметным и практико-ориентированным. Акцент сегодняшнего дня в образовании новой формации смещается с теории на реальные проекты и стартапы. Наставник может стать ключевой фигурой для молодых специалистов как в социальных, так и в культурных проектах. Работая в паре с тьютором или обладая тьюторскими компетенциями, наставник будет более эффективен в своем педагогическом действии.

Мы исходим из того, что деятельность тьютора предполагает осуществление определенных ролей: навигатора, модератора, проектанта-исследователя, продюсера и психолога, а также выполнение ряда функций: диагностической, мотивационной, целеполагающей, методической, рефлексивно-аналитической.

Выявление и описание тьюторской компетентности позволит преодолеть ограничения функционала наставника в социокультурных проектах. В рамках запланированного исследования возможно решить следующие задачи:

- 1 – изучить и проанализировать научно-методическую литературу по вопросам теории и практики наставничества в России;

2 – выявить специфику и ограничения функционала наставника в социокультурных проектах;

3 – изучить и описать современные теории и методики тьюторской деятельности, способствующие формированию компетенций в работе тьютора;

4 – предложить методы преодоления ограничения функционала наставника с помощью тьюторских компетенций;

5 – описать опыт реализации тьюторской компетенции наставника в социокультурном проекте.

Новизна исследования в авторском ракурсе рассмотрения задачи передачи тьюторских компетенций от тьютора наставнику.

Современные тенденции индивидуализации обучения и воспитания, развития самообразовательных навыков и способностей, формирование креативных, социальных и специальных компетентностей, важных для формирования общества, требуют от системы образования, педагогов и наставников гибкости и открытости для внедрения современных технологий.

Все большее значение приобретают так называемые «неосязаемые» активы [4]. К таким активам относятся идеи, инновации, компетенции, знания, опыт, мобильность, креативность, способности, лидерство, эффективность, мотивация, видение, миссия, целеполагание. Приобретение этих «активов» непосредственно связано с обучением и развитием непосредственно отдельного человека.

В современной жизни все возрастающее значение приобретает поиск образовательных путей развития индивидуальности человека, формирования осознанной жизненной позиции, творческого отношения к своей деятельности, уважения к себе и другим [5]. Объект исследования – педагогическая деятельность наставника. Предмет – тьюторская компетентность в педагогической деятельности.

Тьюторская технология, активно заявившая о себе в системе образования, начинает применяться и в других гуманитарных сферах. Большой потенциал она несет в себе для реализации проектов в культурной сфере, учитывая тот факт, что культура всегда, прежде всего, ориентирована на авторское начало в решении различных задач.

К гипотезе запланированного исследования отнесем следующий тезис: если наставник приобретает и использует тьюторскую компетент-

ность, то это позволяет ему преодолеть границы деятельности в ситуациях ограничения собственного функционала.

Анализируя вышесказанное, можно убедиться, что сегодня в социокультурных проектах нарастает необходимость для участия квалифицированных специалистов, способных реализовывать программы тьюторского сопровождения с наставниками, кураторами и менторами самих проектов при разработке концепций, программ и сопровождения.

Литература

1. Профстандарт тьютора в образовании. Минтруд России. Приказ от 10 января 2017 г. № 10н.

2. *Пилипчевская Н.В.* Тьюторская деятельность: теория и практика: учебно-методическое пособие для студентов-тьюторов и педагогов высшей школы. Красноярск: Краснояр. гос. пед. ун-т. им. В.П. Астафьева, 2009.

4. *Секрет Н.И., Галынина С.И.* Наставничество: тенденции к возрождению // Совет директоров Сибири. 2011. № 12. С. 75–84.

5. *Теплов А.О.* Методы оценки эффективности наставничества // Государственное управление: Электронный вестник. 2011. Вып. № 28. С. 1–8.

Широков Д.Д.,

МПГУ, математический факультет,
кафедра теоретической информатики и дискретной математики,
2 курс магистратуры

Научный руководитель: **В.Г. Маняхина**, к. п. н., доцент
(МГПУ)

Деловые игры на уроках информатики как средство формирования самоопределения в мире профессий

Аннотация: в статье описываются структура и возможности работы с деловой игрой «Цифровой город», позволяющей сформировать представление о мире профессий, провести профессиональную ориентацию среди школьников, сформировать и развить коммуникативные универсальные учебные действия.

Ключевые слова: деловая игра, самоопределение, профессиональная ориентация.

В настоящий момент внимание педагогического сообщества посвящено вопросу обновления методик обучения, используемых в основной школе, с целью соответствия требованиям достижения образовательных результатов ФГОС ООО. В частности, новые методики должны формировать у школьников представление о мире профессий, опыт применения учебных действий в реальных жизненных ситуациях, приёмы учебного сотрудничества и социального взаимодействия в совместной деятельности [3].

Исторически при решении сходной задачи в образовании управленцев использовался активный метод обучения с применением деловых игр. Существует много подходов к определению термина «деловая игра». Мы придерживаемся определения, данного М.М. Бирштейн [1], согласно которому деловая игра – это метод имитации принятия управленческих решений в различных производственных ситуациях путём игры с установленными правилами. Признаками деловой игры являются: наличие игровой задачи и смоделированного объекта реального мира, воспроизведение управленческой деятельности, наделение играющих ролями, наличие взаимодействия между играющими, многозвенность цепочки решений, наличие конфликтных ситуаций, наличие фактора времени и системы оценивания деятельности участников.

Цель работы: разработка деловых игр по информатике для школьников 7-8 классов, способствующих достижению образовательных результатов соответствующих требованиям ФГОС ООО.

Гипотеза: применение деловых игр при обучении школьников позволит сформировать представление о мире профессий и провести профессиональную агитацию, повысить мотивацию, развить приёмы социального взаимодействия.

В ходе исследования была разработана и апробирована деловая игра «Цифровой город» [2].

Игровая цель участников: создание информационных продуктов: интернет-сайтов, компьютерных программ, объектов компьютерного искусства.

Смоделированный объект реального мира: жизнь в современном, основанном на экономике знаний городе. Имитируются процессы поиска работы и устройства на работу, получения зарплаты в игровой валюте,

уплаты налогов, трех форм оплаты труда: получения грантов, сдельной и повременной.

Воспроизведение управленческой деятельности: внутри игры участники должны публиковать отчёты о своей работе во внутреннем сетевом издании, существует правительство города, есть система бюджетных сдержек и противовесов, а также существует возможность создавать собственную компанию.

Наделение играющих ролями: игрокам доступны роли правительства (министров культуры, промышленности, просвещения, экономики, главного редактора внутреннего СМИ), создателей интернет-сайтов, наставника для команд разработки программного обеспечения, переводчиков, программистов, сценаристов, дизайнеров, композиторов, инженеров-схемотехников, руководителей команд разработки.

Наличие взаимодействий между игроками: горизонтальное взаимодействие внутри команд разработчиков программного обеспечения, правительства; вертикальное взаимодействие между командами и правительством или сотрудником и профильным министром.

Многозвенность цепочки решений заключается в сковывающих каждого управленца бюджетных ограничениях, необходимости планировать собственную и командную деятельность, отчитываться согласно поставленным задачам перед вышестоящими управленцами.

Наличие конфликтных ситуаций между управленцами заключается в состязании за ограниченный бюджет города, а между игроками с иными ролями – в процессе трудоустройства.

Фактором времени является план проведения деловой игры, указывающий порядок выполнения работы всеми участниками. План рассчитан на игру в течение 10 недель, из которых две отводятся для подготовки к игре (назначение ролей правительства, изучение правил и ролей учениками) и восемь – для непосредственного игрового процесса.

Оценка деятельности игроков происходит при еженедельной уплате налогов: чем более сложную работу выполняет игрок, тем большую зарплату он получает, тем больший налог он сможет заплатить. При оценивании работы учеников за неделю учитель выставляет оценки в соответствии с размером уплаченного налога.

В созданной деловой игре учитель является руководителем игры: контролирует выполнение правил, непосредственно контролирует работу правительства, организует взаимодействие участников деловой игры с

администрацией образовательной организации и оказывает наставническую помощь участникам.

Опытно-экспериментальная база исследования: ГБОУ г. Москвы «Лицей № 1586» (ЗАО), (7 – 8 классы, 25 человек экспериментальной и 25 человек контрольной группы). Участники экспериментальной группы изучали создание сайтов и разработку компьютерных программ в виде деловой игры.

В экспериментальной и контрольной группах в неделю проводилось два урока.

По результатам анкетирования участников апробации, 10 человек в экспериментальной группе и 4 человека в контрольной указали, что благодаря урокам информатики определили своё место в мире профессий; 16 человек в экспериментальной и 10 в контрольной указали, что уроки информатики повлияли на их учебную мотивацию в лучшую сторону. В интервью участники экспериментальной группы указывали, что стали более пунктуальными и ответственными, стали лучше понимать сверстников и находить компромиссы.

Таким образом, можно констатировать, что созданная деловая игра позволяет сформировать представление о мире профессий, провести профессиональную ориентацию среди школьников, сформировать и развить коммуникативные универсальные учебные действия.

Литература

1. Бельчиков Я.М., Бириштейн М.М. Деловые игры. Рига: АВОТС, 1989.
2. Широков Д.Д. Правила деловой игры «Цифровой город». URL: <http://ddsh.ru/digitalcity/rules.html> (дата обращения: 10.01.2017).
3. Приказ Министерства образования и науки РФ от 17 декабря 2010 г. № 1897 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования» (ред. от 31 декабря 2015 г.).

Лучо Джулиодори

МПГУ, Института филологии и иностранных языков,
кафедра сравнительной лингвистики,
к. философ. н., доцент

Курс «Беседы с современными художниками-сюрреалистами»

Аннотация: беседы с художниками-современниками значительно обогащают курс лекций, делая его более живым, актуальным и интересным для студентов, которые получают возможность лично пообщаться с великими современными художниками и задать им любые вопросы, а также получить бесценные советы в отношении их будущей художественной профессии.

Ключевые слова: эстетика, сюрреализм, интерактивные беседы, учебный курс.

«Беседы с современными художниками-сюрреалистами» – это курс эстетики, целью которого является развить у студентов понимание современного сюрреализма, его основных тем и идей посредством интерактивных бесед с главными героями – самими художниками.

Курс строится из нескольких пар занятий. Каждая пара включает в себя ознакомительную (подготовительную) лекцию и урок-беседу.

Структура курса

Ознакомительная лекция. На каждой ознакомительной лекции рассматривается новый художник-сюрреалист. Его работы представляются студентам с последующим обсуждением с целью понять основные смыслы его живописи. Каждый студент пишет вопросы, которые он хотел бы задать художнику, касаясь интересующих его/ее аспектов. Затем мы собираем все вопросы и выбираем наиболее важные и интересные: они составят основу «интервью» с художником.

Урок-беседа. После ознакомительной лекции я связываюсь с художником напрямую и назначаю время беседы в скайпе, совпадающее со временем следующей лекции (я лично знаю многих выдающихся современных художников, с которыми познакомился на международных конференциях либо просто в сети).

Во время урока-беседы мы знакомимся с художником в скайпе: это, безусловно, очень волнующий момент для студентов и увлекательное окно в другой мир. Художники показывают свои мастерские и /или дом,

где они живут и работают, так что студенты могут увидеть обстановку, в которой те творят и, самое главное, некоторые работы художников. Эта беседа в неформальной обстановке имеет важный образовательный смысл, так как темы, которые мы затрагиваем, – это настолько увлекательные философские вопросы, насколько увлекателен и философичен сам сюрреализм: «Что такое бессознательное? Как нам найти к нему ключ? Каковы преимущества нашей «сознательной» жизни в смысле знания? Является ли искусство неким внутренним знанием? Что такое «искусство»? Должно ли оно быть обязательно «прекрасным»? Что тогда такое «красота»? Что отличает сюрреализм от прочей живописи? Почему оно по-прежнему живо и актуально?». Вот лишь некоторые вопросы, которые возникают во время бесед.

В практическом смысле беседы с этими удивительными художниками-современниками значительно обогащают курс лекций, делая его более живым, актуальным и интересным для студентов, которые получают возможность лично пообщаться с великими современными художниками и задать им любые вопросы, а также получить бесценные советы в отношении их будущей художественной профессии либо карьеры, связанной с арт-бизнесом.

Все занятия записываются на видео, и студенты, конечно же, имеют доступ к данным файлам, которые по итогам составят основной материал данного курса.

По итогам курса каждый студент должен выбрать художника из ранее изученных и написать о нем небольшое эссе. После всей интерактивной работы студенты получают обзор современного сюрреализма с детальным изучением творчества некоторых современных художников. Данный курс не подразумевает никакой специальной литературы, поскольку это интерактивный курс. Безусловно, в течение бесед будут упоминаться (и рекомендоваться) книги, раскрывающие определенные темы.

Ростовская А.Е.,
МПГУ, Институт детства, кафедра психологической антропологии,
лаборатория сценический практик, руководитель

Веселинов М.Е.,
МПГУ, Институт детства, кафедра психологической антропологии,
лаборатория сценический практик, ассистент

Калиновский И.А.,
МПГУ, Институт детства, кафедра психологической антропологии,
лаборатория сценический практик, ассистент

Лосева Л.В.,
Государственного университета управления,
специалист по учебно-методической работе

Федосова К.А.,
МПГУ, Институт детства, кафедра психологической антропологии,
лаборатория сценический практик, к. филол. н., доцент
(МПГУ)

Практика органичного действия в педагогическом образовании.

Курс «Педагогическое мышление в сценической постановке»

Аннотация: описывается авторский учебный курс А.Е. Ростовской «Педагогическое мышление в сценической постановке», основанный на практике органичного действия. Курс направлен на решение следующих задач: формирование позиции; освоение телесности как ресурса действия; получение опыта создания *События* – сценической постановки.

Ключевые слова: педагогическое образование, органичное действие, методологическая практика, философско-антропологическая проблематика.

В современном образовании роль педагога изменилась. Педагог больше не может позволить себе просто транслировать имеющиеся в культуре знания: все больше размывается привычная ситуация жесткого взаимодействия «учитель-ученик», где первый – авторитет по умолчанию, а второй обязательно внимает и слушается.

Действия педагога должны быть глубже, объемнее – ему необходимо удерживать не просто содержание урока, но и всю рамку ситуации

взаимодействия с учениками. Учить учиться возможно лишь в контакте с происходящим здесь и сейчас, включенно и целостно, создавая целостное и живое *Событие* урока: встречи, открытия, пути, осознания, преодоления.

Но как подготовить такого педагога? Как научить быть здесь и сейчас, отказываться от стереотипов, работать глубже и объемнее? Ответ на этот вопрос может дать опыт реализации практики органичного действия в Лаборатории сценических практик Института детства МПГУ под руководством Антонины Евгеньевны Ростовской. Под органичным действием здесь понимается такой тип действия, в котором мысль, чувство и действие совмещены в их мгновенности и непредсказуемости.

История. Сегодня Лаборатория действует на базе кафедры психологической антропологии Института детства Московского педагогического государственного университета. Изначально история реализации сценического подхода в образовании связана с Государственным университетом управления: в 1996 г. открылся авторский курс А.Е. Ростовской «Управленческое мышление в сценической постановке». В 2005 г. была создана лаборатория «Мастерская сценического действия в управлении» при кафедре теории управления в ГУУ.

Содержательно эти разработки опирались на исследования, которые велись и ведутся в рамках «ТОТ» (Театральной лаборатории метода) с 1992 г. (сайт Лаборатории – <http://tottheatre.ru/index.html>). «ТОТ» является пространством, где культивируется практика органичного действия. Деятельность Лаборатории метода осуществляется на стыке театрального искусства, методологической практики и философско-антропологической проблематики.

На пути становления театральная линия получила глубину и развитие в контакте с изысканиями Института им. Ежи Гротовского в г. Вроцлав, Польша (Instytut im. Jerzego Grotowskiego, Wrocław); Рабочего центра Ежи Гротовского и Томаса Ричардса в г. Понтедера, Италия (Work center of Jerzhy Grotowski and Thomas Richards, Pontedera) и ежегодного международного семинара «Собрание театров Содружества», проводимого театром «Школа драматического искусства» в Москве.

Вторая составляющая – практика СМД-методологии – отсылает к Игротехнической школе Межрегиональной методологической ассоциации (ММАСС) С.В. Попова (Москва), опыте участия и проведения организационно-деятельностных игр (ОДИ) и семинаров.

Третье направление – философско-антропологическая проблематика – это прежде всего работы М. Хайдеггера, Г. Гадамера, О.И. Генисаретского, открытый научный семинар Института синергийной антропологии (Москва) «Феномен человека в его эволюции и динамике» под руководством С.С. Хоружего и О.И. Генисаретского.

За время существования Лаборатории на базе ГУУ практика органичного действия была представлена на самых разных образовательных площадках, прежде всего в сфере управленческого образования. Среди них – Университет менеджмента и экономики (Вильнюс), Экономический университет (Познань), NYU Steinhardt School of Culture, Education and human development (Школа культуры, образования и развития человека имени Стейнхардта, Нью-Йорк); College of Staten Island, The City University of New York (колледж Статен Айленд городского университета, Нью-Йорк), Центр корпоративного предпринимательства при НИУ ВШЭ; РАНХиГС при Президенте РФ; Московская школа управления СКОЛКОВО и другие.

В 2014 г. руководство МПГУ пригласило А.Е. Ростовскую и коллектив ведущих курса для создания Лаборатории сценических практик на кафедре психологической антропологии Института детства. В рамках кафедры был открыт авторский учебный курс А.Е. Ростовской «Педагогическое мышление в сценической постановке», основанный на практике органичного действия. Курс направлен на решение трех задач: 1) формирование позиции; 2) освоение телесности как ресурса действия; 3) получение опыта создания *События* – сценической постановки.

В 2014/2015 году этот курс прошли студенты-первокурсники факультета начального образования, всего более 250 человек. Такой формат проведения нужно считать во многом инновационным, так как подобная работа никогда еще не велась в столь крупном масштабе. Курс требует большого объема индивидуальной работы с каждым студентом и особых условий в мини-группах (не более 8 человек на одного ведущего). Эти условия были созданы руководством МПГУ в рамках Института детства. На курсе студенты проходят путь от замысла до реализации:

- 1) формируют замысел – идею собственного *События* (постановки);
- 2) создают сценарий постановки на основе замысла и подобранного под него художественного произведения;
- 3) реализуют замысел в сценической постановке.

Каждый этап сопровождается рефлексией. В результате рефлексии на протяжении всех этапов прохождения пути от замысла до реализации будущие педагоги фиксируют собственные ограничения и зоны профессионального развития, формируют индивидуальные техники само- и самоорганизации в смыслово-логической и сценической (публичной) действительностях организации действия. Через рефлексию опыт сценической работы осмысливается участниками как модельный и проецируется в профессиональную действительность.

Завершением курса стало создание двухсот пятидесяти (по числу студентов) постановок, избранные были представлены на I Студенческом фестивале сценических работ «Педагог-событие».

Опорой для данной статьи послужил, во-первых, практический опыт работы ведущих курса с будущими педагогами и рефлексия самих студентов, во-вторых, выступления экспертов на пресс-конференции и круглом столе по теме «Возможности сценического подхода в педагогическом образовании». На эти высказывания (в авторской редакции) мы будем ссылаться в тексте статьи.

Практика органичного действия в подготовке педагога. В педагогическом образовании, в рамках курса, о котором идет речь, сценический подход работает на достижение *магистральной цели: сформировать определенную педагогическую позицию*. Это позиция педагога действующего. Под позицией мы понимаем осознанную работу по выстраиванию собственной деятельности. Понятие деятельности отсылает к работам М. Хайдеггера, в том числе к его «Письму о гуманизме», где философ пишет: «Мы далеко еще не продумываем существо деятельности с достаточной определенностью. Люди видят в деятельности просто действительность того или иного действия. Его действенность оценивается по его результату. Но существо деятельности в осуществлении. Суть деятельности в осуществлении. Осуществить, значит: развернуть нечто до полноты его существа, вывести к этой полноте, *producere* – про-из-вести» [1, с. 146].

Применительно к подготовке педагога необходимо говорить о действии по созданию *События* обучения, когда педагог не только транслирует содержание, но и организует саму ситуацию обучения. Формирование ситуации обучения требует вовлеченности педагога, его полной личностной включенности в происходящее «здесь и сейчас», что было зафиксировано в экспертной оценке Павла Мрдуляша, советника замести-

теля министра образования и науки; вице-президента по образовательным программам компании MAXIMUM, приглашенного профессора МШУ СКОЛКОВО: «Одна из ключевых, содержательных, внутренних проблем педагогического образования – проблема формирования личности учителя. Мы все знаем, что каков учитель, таков и ученик. От учителя зависит все, потому что нет других факторов (были исследования) – ни оснащение школы, ни учебный материал, ни наличие учебников, интерактивных досок, ни даже обеспеченность родителей, семьи, откуда приходят дети, не имеют такого решающего значения для успеха обучения, как личность того, кто учит. Это ключевой фактор. И здесь (на Фестивале) нам был явлен инструментарий, который позволяет проявиться этой личности будущего педагога, а с другой еще и формирует ее».

Отсутствие фокуса на происходящем, на событийности, приводит к тому, что обучение подменяется имитацией. Как отметил Константин Зискин, директор института «Высшая школа образования» МПГУ, к.п.н.: «Ужас всей нашей системы образования заключается в том, что она на 99% состоит из имитаций – лекторы имитируют лекцию, студенты имитируют обучение, и все так и происходит».

Практика органичного действия дает возможность «ставить педагогическое мышление, которое позволяет проектировать образовательную среду, которое позволяет выстраивать уникальные события подлинного действия», отмечает Татьяна Климова, эксперт Московского общественного центра школьной и театральной педагогики. Она добавила: «У нас в настоящее время в образовании нет такого рода практик. Мы очень часто осваиваем важные теоретические вещи, компетенционные, но очень редко мы можем различать и ставить критерии различительности такого рода вещей. И заслуга и уникальность данного подхода именно в том, что ставится педагогическое мышление, позволяющее различать фундаментальные человеческие вещи».

Итак, педагогу необходима концентрация на собственном действии, иначе его усилия по созданию *События* рискуют формализоваться и утратить содержание. Работа на курсе «Педагогическое мышление в сценической постановке» обнаружила, какие трудности приходится преодолевать будущим педагогам на пути от замысла до реализации в создании собственной постановки. Так, поначалу многие студенты просто не могут выйти в действие. Мешают собственные представления, кото-

рые подменяют реальное действие шаблонами. Например, происходит подмена, когда для студента подспудно оказывается важным не совершение действия, а его внешняя оценка. Человеку необходимо нравиться, добиваться одобрения, зачастую – неосознанно. На курсе эти проявления довольно быстро становятся явными в процессе работы над постановкой на сцене. Ориентация на «как я выгляжу», «что обо мне подумают» очень мешает: в этом случае человек скован, не может пересилить себя и сделать даже простые движения, действия, которые сам же продумал. Или же, что реже, «исполняет» свой сценарий нарочито «красиво» и «театрально». В определенном смысле сцена (наличие зрителя) усиливает оценивание себя, постоянный взгляд на себя со стороны, что мешает осуществлению действия. Но именно это и позволяет проявить «оценко-зависимость» через рефлексию для самого студента – и снять ее.

По мере прохождения курса студенты могут самостоятельно переструктурировать организацию постановки-*События*. Это бывает необходимо, поскольку по ходу работы возникают новые понимания и смыслы. Они требуют изменения либо замысла-идеи, либо сценарного и сценического воплощения. Постепенно, через постоянное обращение внимания на мешающую отсылку к чужой оценке, удастся перейти к иному критерию происходящего: ориентиром становится произведенность действия, его проявленность и завершенность в ситуации «здесь и сейчас». В результате на занятиях происходят такие открытия для студентов, когда полнота действия оказывается более значимой, чем следование заранее оговоренному сценарию. То есть в постановке участник не начинает следующего по сценарию действия, если не выполнено предшествующее (что, естественно, свидетельствует о подлинности произ-водимого *События*).

Как уже отчасти видно из сказанного, выход на позицию педагога действующего предполагает особый способ присутствия – присутствие в контакте с ситуацией «здесь и сейчас». Иными словами, сценический подход направлен также на ***формирование ряда основополагающих для педагога компетенций: гибкости, открытости, восприимчивости***, которые позволяют увидеть и снять собственные стереотипы действия (это касается стереотипов и в понимании материала, и во взаимодействии с учениками).

Как показал опыт нашей работы со студентами факультета начального образования, первокурсники изначально ориентированы на комму-

никацию опосредованно, через знак. Под знаком, конечно, понимается в первую очередь слово. Это значит, что общение сводится только к содержанию речи, к смыслу говоримого.

В профессии такой взгляд серьезно ограничивает возможности педагога во взаимодействии с учениками, как с каждым в отдельности, так и с ситуацией класса в целом, когда нет возможности с каждым проговорить происходящее и добиться взаимопонимания.

Сценическая модель позволяет развивать **компетенцию непосредственного взаимодействия**, когда границы восприятия принципиально расширяются, а слово перестает быть единственным каналом коммуникации. Елена Иванова, заместитель директора Центра синергийной антропологии НИУ ВШЭ, высказалась об этом так: «Эта практика, совершенно очевидно, отвечает на вызовы современного образования, она вносит потерянное в школах, в образовании, в воспитании. Она помогает человеку действительно работать с личностью, потому что это работа с размыканием на встречу другому. Как известно, сочувствие дается нам как благодать, это единственный дар, который теряется, и вот здесь предъявлено как можно его «тренировать». Здесь «сочувствием» эксперт называет ту самую способность к непосредственному взаимодействию, которая развивается на курсе.

Общая логика такой «тренировки», как назвала ее Е. Иванова, на занятиях выстраивается следующим образом. Исходным, как было сказано, является вербальное взаимодействие. Постепенно ведущим удается сместить внимание на невербальные составляющие коммуникации. Сначала мы все равно получаем знаковое восприятие, когда каждое отдельное телесное проявление интерпретируется семиотически, как несущее заранее заданное значение. Например, скрещенные на груди руки или поза «нога на ногу» в любой ситуации обозначают «закрытую позу». Такой взгляд преодолевается через опыт собственного действия и его рефлексии, благодаря которым становится очевидно, что невозможно заранее приписать той или иной позе конкретное значение и работать с ним через свой стереотип вне живого ситуативного контекста, вне непосредственного взаимодействия.

«Знаковая» логика проявляется и в работе над собственными постановками: студенты исходят из наличия некоего заданного заранее содержания и пытаются подыскать «верную», однозначно соответствующую форму его трансляции, которая была бы понятна предполагаемому

зрителю. Работа на сцене поначалу мыслится студентами не как про-из-ведение (по Хайдеггеру), а как изображение того или иного чувства, эмоционального состояния. Снятие этой логики и развитие способности присутствовать в ситуации «здесь и сейчас», также строится через получение опыта и его рефлекссию. Так, О.И. Генисаретский, доктор искусствоведения, философ, главный научный сотрудник Института философии РАН, отметил значимость вовлеченности в осуществление действия: «Впечатление у меня было, что череда микросценических этюдов, образуют что-то вроде такого ожерелья, чётко, по которым, как известно, читается молитва. Поневоле в этот ритм попадаешь, и это тебя отсылает к чему-то внутри тебя, к твоему самообразу, к тому, что (...) называлось „органичностью“ сценического действия–события».

Ресурсом такой работы является то, что есть у каждого человека – его **собственная телесность** (тело и голос).

Телесность как ресурс действия значима в двух аспектах – как возможность воспринимать ситуацию и оформлять действие в ситуации. Раскроем первый аспект: присутствие в ситуации «здесь и сейчас» требует контакта с самим собой – в самом прямом, непосредственном смысле, через телесные ощущения. Такой опыт, будучи отрефлексированным, дает возможность войти в контакт с ситуацией. Во втором аспекте телесность является ресурсом действия, позволяя оформить и воплотить его.

В ходе занятий студенты приходят к телесному действию постепенно. Первая часть содержания курса разворачивается в смыслово-логической действительности: в обсуждении формируется замысел будущей постановки и отстраивается сценарий. На следующем этапе, этапе телесного включения (практических репетиций), работа по-особому интенсифицируется, происходит переход к сценической (публичной) действительности. Телесность, помимо ресурса действия, становится также рефлексивной моделью. В телесном действии явно и буквально проявляются и стереотипы действия, и схематизмы сознания, даже если они неочевидны для самого действующего. Все те рефлексивные оборачивания, о которых шла речь выше, оказываются возможны именно благодаря опыту телесной работы и его рефлексии.

Завершающим этапом являются показ постановки и итоговая рефлексия. Последняя позволяет обернуться, назвать и осмыслить для себя все те техники, которые были использованы на пути от замысла до реализации – то, что удалось «взять», «присвоить»; осуществить перенос из

сценической действительности в педагогическую; определить собственные ограничения, точки роста и горизонты развития.

Сказанное позволяет увидеть, насколько тонким и точным должно быть взаимодействие между ведущим и студентом, здесь невозможен конвейер – требуется индивидуальная настройка, на что указывали в том числе эксперты. Александр Балобанов, к.ф.н., старший научный сотрудник Центра публичной политики и государственного управления Института общественных наук РАНХиГС, доцент кафедры государственного управления факультета государственного управления РАНХиГС: «Все, что делала до сих пор группа Лаборатории, – это все штучные, уникальные вещи. А здесь такие масштабы – 250 постановок, 35 постановок (количество представленных на фестивале) – это совсем другой формат. Но уникальность, индивидуальность работы адекватна тем базовым установкам, которые определяют эту группу, – найти, зацепить что-то очень глубокое, сокровенное и помочь этому оформиться в связке с профессиональными вещами. И вот эта связка профессионального и того, что составляет основу личностного, индивидуального пребывания в мире, и ее оформление является ... самым ценным. И это всегда очень тонкая, деликатная работа. И вдруг такие масштабы!».

И поскольку речь идет не просто об отдельной инновации, о возвращении отдельных уникальных профессионалов, а о необходимости формировать само педагогическое образование, педагогов нового типа, то приходится ставить вопрос о перспективах, в частности, о формах и масштабах реализации практики органичного действия в подготовке педагога. После проведения I фестиваля студенческих постановок было принято решение не только продолжать курс «Педагогическое мышление в сценической постановке», но также открыть специализацию по этому направлению. С текущего учебного года (2015–2016) на специализации занимаются студенты, уже закончившие курс «Педагогическое мышление в сценической постановке» и осознавшие необходимость продолжать – осваивать практику органичного действия, самым стать носителями и ведущими этого курса.

Литература

Хайдеггер М. Письмо о гуманизме. URL: http://vphil.ru/index.php?option=com_content&task=view&id=884&Itemid=52 (дата обращения: 12.05.2015).

СОЦИАЛЬНОЕ И ПСИХОЛОГО- ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ЧЕЛОВЕКА В РАЗЛИЧНЫХ ЖИЗНЕННЫХ СИТУАЦИЯХ

Martyna Kluska,

University of Lincoln, BSc (Hons) Health and Social Care,
UK, Lincoln Supervisor: Sally Riggall

Can the addition of any psychosocial intervention to standard agonist maintenance treatment for opiate dependence generate more favorable outcomes than the standard maintenance treatment alone? And if so, is it possible to determine which psychosocial approach works best for treating opiate dependence?

Abstract: the article suggests that combining pharmacology with psychosocial interventions generates positive outcomes for substance misusing patients

Keywords: addiction, drug dependence, psychosocial intervention, treatment.

The World Health Organization defines drug dependence as a “cluster of physiological, behavioral and cognitive phenomena of variable intensity in which the use of psychoactive substances takes on a high priority” (Amato et al., 2011, 5). It has been estimated that there are between 15-39 million opiate users worldwide (Mattick et al., 2014). Previous research indicates that less than 25% of opiate addicts undergoing a maintenance treatment will remain abstinent after finishing it (Veilleux et al., 2010). It has been proposed that the chances of retention in treatment for opiate addicts decrease by 6% with each additional substance used (Gossop et al., 2006). Although evidence is limited, it suggests that combining pharmacology with psychosocial interventions generates positive outcomes for substance misusing patients (Wanigaratne et al., 2005).

Methodology. Most data available on the subject of treating opiate dependence included in this dissertation comes from the USA although there is some data from the UK, other European countries, Australia and China. The

literature chosen for this dissertation is peer reviewed and uses approved and standardized forms of outcome measure tools. To avoid producing a piece of work based on old and possibly outdated information, I focused on meta-analysis and randomized controlled trials dating to no older than 15 years, although one study included in this review dates to 1998. The literature included in this dissertation also assesses the risk of bias and heterogeneity and clearly states any potential or obvious issues and limitations.

Results. Most services providing maintenance treatment for opiate addictions offer basic support services like key work and group work (Amato et al., 2008). Data suggests that for opiate addicts any form of psychological treatment is better than no treatment at all but it is hard to distinguish one therapy which is the most favorable (Wanigaratne et al., 2005).

Evidence shows that regular counseling contributes to reduction in opiate and cocaine use and chances of relapse, as well as improves psychiatric symptoms, legal status and family functioning (Gossop et al., 2006).

The UK National Institute for Clinical Excellence suggests that methadone maintenance treatment (MMT) should be accompanied by key work based on CBT approaches (Kuiumtsidis et al., 2012). Evidence shows that adding cognitive behavioral therapy (CBT) to methadone maintenance treatment (MMT) reduces heroin use (Kuiumtsidis et al., 2012; Pan et al., 2015) and equips patients with problem solving skills and positive reappraisal (Kuiumtsidis et al., 2012), increases employment function and decreases psychological stress (Pan et al., 2015).

Other evidence shows that CBT approaches including contingency management (CM) and community reinforcement approaches (CRA) are successful in treating opiate dependence (Wanigaratne et al., 2005). CRA has been proven to generate positive outcomes in terms of addiction severity and decrease in illicit heroin use and risk taking behaviors (Abbott et al., 1998). Although it has been suggested that the success of CM depends on conditions like frequency of urinalysis, type of reinforces and time scale of their implementation, CM in addition to standard MMT reduces illicit heroin use (Veilleux et al., 2010) and is especially recommended for patients with previous episodes of failed attempts at treatment (Griffith et al., 2000).

Opinions are divided about the application of psychosocial interventions in treating of opiate addictions and some evidence shows that adding psychosocial interventions to a long-term maintenance treatment which already provides patients with certain levels of psychological support is of little benefit

(Veilleux et al., 2010). However, there is also a good evidence base indicating that some forms of therapeutic interventions based on the cognitive behavioral approach as well as standard counseling and psychoanalytic interventions generate positive outcomes for opiate addicted individuals (Wanigaratne et al., 2005).

Recommendations. Evidence on psychosocial interventions is limited as most studies focus on outcomes of pharmacological approaches, i.e. the correct dosing etc. More attention should be paid to psychological interventions either on their own or in conjunction with pharmacology (Veilleux et al., 2010).

More evidence is needed on a variety of outcome measures including mortality, criminal activity, adverse effects, physiological and psychological health (Mattick et al., 2009).

Most of the evidence available comes from the United States and questions arise as to whether the outcomes could be applicable to other ethnicities (Wanigaratne et al., 2005). Specific approaches like contingency management (CM) and community reinforcement approaches (CRA) are very rarely used in the UK which leaves a great need for further research (Wanigaratne et al., 2005).

Literature

1. *Abbott P.J, Weller S. B., Delaney H. D.* Community reinforcement approach in the treatment of opiate addicts // *American Journal of Drug and Alcohol Abuse*. 1998. 24(1). P. 17–30.

2. *Amato, L., Minozzi, S., Davoli, M., Vecchi, S., Ferri, M. and Mayet, S.* Psychosocial combined with agonist maintenance treatments versus agonist maintenance treatments alone for treatment of opioid dependence // *Cochrane Database of Systematic Reviews*, 4. URL: <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/14651858.CD004147.pub2/pdf> (accessed: 25 March 2017).

3. *Amato L., Minozzi S., Davoli M.* Psychosocial combined with agonist maintenance treatments versus agonist maintenance treatments alone for treatment of opioid dependence // *Cochrane Database of Systematic Reviews*, 10. URL: <http://onlinelibrary.wiley.com.proxy.library.lincoln.ac.uk/doi/10.1002/14651858.CD004147.pub4/epdf> (accessed: 28 March 2013).

4. *Gossop M., Stewart D., Marsden, J.* Effectiveness of drug and alcohol counseling during methadone treatment: content, frequency, and duration of counseling and association with substance use outcomes // *Society for the Study of Addiction*. 2006. № 101. P. 404–412.

5. *Griffith J.D., Rowan-Szal G.A., Roark R.R.* Contingency management in outpatient methadone treatment: a meta-analysis // *Drug and Alcohol Dependence*. 2000. № 58. P. 55–66.
6. *Kuimtsidis K., Reynolds M., Coulton S.* How does cognitive behaviour therapy work with opioid-dependent clients? Results of the UKCBTMM study // *Drugs: education, prevention and policy*. 2012. № 19(3). P. 253–258.
7. *Mattick R.P., Breen C., Kimber J.* Methadone maintenance therapy versus no opioid replacement therapy for opioid dependence // *Cochrane Database of Systematic Reviews*, 3. URL: <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/14651858.CD002209.pub2/epdf> (accessed: 10 March 2017).
8. *Mattick R.P., Breen C., Kimber J.* Buprenorphine maintenance versus placebo or methadone maintenance for opioid dependence // *Cochrane Database of Systematic Reviews*, 2. URL: <http://onlinelibrary.wiley.com.proxy.library.lincoln.ac.uk/doi/10.1002/14651858.CD002207.pub4/pdf> (accessed: 26 March 2017).
9. *Veilleux J.C., Colvin P. J., Anderson J.* A review of opioid dependence treatment: pharmacological and psychosocial interventions to treat opioid addiction // *Clinical Psychology Review*. 2010. № 30. P. 155–166.
10. *Wanigaratne S., Davis P., Pryce K.* The effectiveness of psychological therapies on drug misusing clients. London: National Treatment Agency for Substance Misuse. URL: http://www.dldocs.stir.ac.uk/documents/rb11_final.pdf (accessed: 26 March 2017).

Kate Jacklin

University of Lincoln, BSc (Hons) Health and Social Care, UK, Lincoln
Supervisor: Dr Valeria Carroll, University of Lincoln

A Review of the Effectiveness of Parent and Caregiver Mediated Interventions in Toddlers with Autism Spectrum Disorder (ASD)

Abstract: the article focuses on comparisons of parent-mediated intervention and no intervention or parent-mediated intervention along with intervention and treatment as usual for people with ASD.

Keywords: autism spectrum disorder, intervention delivery, toddlers, parent-mediated intervention.

ASD (Autism Spectrum Disorder) affects the neurological development of individuals resulting in a lifelong disability. Currently in the UK there are 700,000 people living with ASD affecting 2.8 million people daily due to the family members living closely to those individuals (The National Autistic Society, 2016a). Therefore, research offers value for awareness of the impacts, interventions, and outcomes for people with ASD and those around them.

Prior research has been carried out around how ASD is diagnosed as well as the age of diagnosis. The most common age of diagnosis is three years of age (Barbaro and Dissanayake, 2009) and the earliest age is two (Lord and Luyster, 2006 and Woolfenden et al., 2012). These findings give focus to the toddler age group of the intervention delivery.

To formulate the research question, the PICO model (O'Connor et al., 2008) was used. Firstly, the population used was toddlers with ASD with the parent/ caregivers forming dyads within the intervention groups. The term 'children' was not specific enough in the search process as it referred to under 18.

The interventions analyzed were parent-mediated due to them being the toddlers' attachment figures at this age (Holmes, 1993, 68). Secondly, parent-mediated or caregiver/teacher are recommended for young children in the National Institute for Health and Care Excellence (NICE, 2013) guidelines.

The comparisons made were either be between parent-mediated intervention and no intervention or parent-mediated intervention along with intervention and treatment as usual.

The outcomes included measures of Joint Attention and Engagement along with ADOS-G scores which have been known for external validity (Green et al., 2010, 2159). Reliability and applicability of these different measures vary.

Methodology. To evaluate the effectiveness of various parent or caregiver mediated interventions for toddlers with ASD secondary research was carried out in the form of a literature review. Literature reviews are a good method to analyze research which has already been published and allow for any areas of limited research to be identified. They can also identify new discoveries and highlight any 'Red Herrings' as Aveyard (2014, 5) would describe. This term used by Aveyard means single pieces of literature that do not fit in with the main body of research. Without a literature review, this may not have been recognized and may have been relied upon for evidence based practice (Bowling, 2014, 169-170) by professionals.

For this review, there were multiple inclusion and exclusion criteria. For example, studies published within the last 10 years were used; any literature found that was dated further back than 2006 was excluded to ensure that the research used had been carried out in recent years. Secondly, the journal articles used within this literature review have been peer reviewed by other academics and professionals within a similar field of work or research reviewing journals. It allows any new recommendations or criticisms to be made and reduce bias.

Both qualitative and quantitative data have been used as Ross (2012, 137) states that mixed method data leads to greater reliability and validity due to different methods (qualitative and quantitative) potentially leading to similar results.

As secondary research this work has been ethically approved by the University of Lincoln. However, it was assumed that the literature used throughout this review has undertaken sufficient ethical approval processes.

Critical Appraisal Skills Programme (CASP, 2017) tool has been used. It is advantageous to use a tool such as this as it enables a consistent process to analyze all the data to ensure the quality of analysis is of a high standard.

Results. There are common themes throughout the studies as listed below: ADOS-G score as a measure of outcomes; Parental responsiveness and parental synchrony; Restricted and Repetitive Behaviors; Joint Attention and Joint Engagement.

Many of the studies that were included in the final review were RCTs (Siller et al., 2014, Kaale et al., 2012, Green et al., 2010 and Kasari et al., 2014). Other forms of literature included reviews, report and analyses (Oono et al., 2013, Harrop, 2015 and Tanner et al., 2015).

Some studies found no significant differences between the intervention group and control group between all aspects of assessment (Mahoney and Solomon, 2016). For those that did achieve significant findings it was for the time spent jointly engaged (Kaale et al., 2012), visual reception (Kasari et al., 2014) and expressive and receptive language (Green et al., 2010).

Out of the 14 studies many of them used the ADOS/ADOS-G score (Autism Diagnostic Observation Schedule-Generic) (Lord et al., 2000) as a measure of outcomes. However, the results and changes in these scores differed throughout. Aldred et al., (2012) found that the intervention group had a reduction in ADOS-G scores at post-intervention and follow up compared to the control group. On the other hand, Schertz et al., (2013) found no significant

differences between the two groups. Krishnan et al. (2016) found that the reduction in scores led to those with moderate to severe ASD being classified as mild to moderate at post-intervention assessment. However, one problem with using this as a measure of ASD is its lack of external validity. Although a child may receive a score on the ADOS scale does not necessarily coincide with a formal diagnosis.

Longitudinal research has already found that responsive parental responsiveness can lead to a reliable prediction of subsequent language gains in children with ASD (Siller et al., 2012). Parental responsiveness, parent synchrony and fidelity (Krishnan et al., 2016, 238) are all terms referred to throughout the of parent and caregiver mediated interventions. Due to the interventions reviewed being parent/caregiver mediated there is an extra variable to consider. Many studies included parent synchrony or parental responsiveness as a secondary measure, primary in some cases (Siller et al., 2014). When combined with the results of the toddlers' behavior, correlations between parental involvement and outcomes of the intervention can be seen. However, when identifying correlations, it is important to note that cause and effect cannot be assumed.

Aldred et al. (2012) focused on parent synchrony and found significant improvement in parental synchronous communication acts. It was correlated to show the improvement of parental synchrony relating to a mean 4.5-point reduction in ADOS score (Aldred et al., 2012, 449) of the toddlers.

Joint Attention (JA) and Joint Engagement (JE) are two outcomes which have been measured throughout many of the studies. Both focus on the social communication part of ASD and how this can be developed in toddlers.

This review found that results from individual studies varied and the outcomes are not consistent between different pieces of research. Whereas Kasari et al. (2014) didn't find any significant changes in JA, Kaale et al. (2012) found that children in the JA-intervention group were almost five times more likely to demonstrate initiation of JA skills compared to the control group. However, there was no significant difference between the two groups on the duration of JE during the preschool teacher-child play.

In contrast, the mother-child play found the opposite with no significant differences at post-intervention in JA skills but significant in time spent in JE (Kaale et al., 2012). There were also differences found between initiating JA (IJA) and responding to JA (RJA) (Schertz et al., 2013) with RJA showing significant interactions between intervention and time.

Restricted and repetitive behaviors (RRBs) are aspects which have been discussed by two papers (Harrop, 2015 and Tanner et al., 2015) stating the lack of focus of these within parent-mediated interventions. Harrop (2015) found that not one study solely focused on restricted and repetitive behaviors as a primary outcome. This review has confirmed those findings with all other studies observing and measuring the other characteristics mentioned in the previous sections.

Conclusion and Recommendations. From carrying out a rigorous searching process, one common limitation of research found throughout ASD interventions is the small sample sizes often used. Future research should focus on studies with a greater number of participants to be able to make more reliable conclusions with external validity.

A key recommendation for future research is carrying out longitudinal studies to evaluate the long-term impact of parent/caregiver mediated interventions. The research that included the follow up stage a period after intervention suggests that the effects were maintained (Kasari et al., 2015). However, these were 6 months, (Kasari et al., 2015) post intervention which therefore only represents a short period of consistency.

In conclusion, this research intended to review the effectiveness of parent-mediated intervention on the developmental outcomes of toddlers. Although the research question does not have a simplistic yes or no answer in terms of how effective the parent or caregiver mediated interventions are, many discoveries have been made throughout this review.

Literature

1. Aldred C., Green J., Emsley R. Brief Report: Mediation of Treatment Effect in a Communication Intervention for Pre-School Children with Autism // Journal of Autism and Developmental Disorders. 2012. № 42. P. 447–454.
2. Aveyard H. Doing a Literature Review in Health and Social Care: a practical guide, 3rd edition. Berkshire: Open University Press, 2014.
3. Barbaro J., Dissanayake C. Autism Spectrum Disorders in Infancy and Toddlerhood: A Review of the Evidence on Early Signs, Early Identification Tools, and Early Diagnosis // Journal of Developmental and Behavioral Pediatrics, 30 (5) 447–459. URL: http://journals.lww.com/jrnldb/Abstract/2009/10000/Autism_Spectrum_Disorders_in_Infancy_and.15.aspx (accessed: 16 November 2016).

4. *Bowling A.* Research Methods In Health: Investigating Health And Health Services, 4th edition. Berkshire: Open University Press, 2014.
5. CASP. Critical Appraisal Skills Programme (CASP) Making sense of evidence. Oxford: CASP. URL: www.casp-uk.net (accessed: 15 December 2016).
6. *Green J., Charman T., McConachie H.* Parent-mediated communication-focused treatment in children with autism (PACT): a randomised controlled trial // *The Lancet*. 2010. № 375. P. 2152–2160.
7. *Harrop C.* Evidence-based, parent-mediated interventions for young children with autism spectrum disorder: The case of restricted and repetitive behaviors // *Autism*. 2015. № 19 (6). P. 662–672.
8. *Holmes J.* John Bowlby and Attachment Theory. London: Routledge, 1993.
9. *Kaale A., Smith L., Sponheim E.* A randomized controlled trial of preschool-based joint attention intervention for children with autism // *Journal of Child Psychology and Psychiatry*. 2012. № 53(1). P. 97–105.
10. *Kasari C., Gulsrud A., Paparella T.* Randomized Comparative Efficacy Study of Parent-Mediated Interventions for Toddlers With Autism // *Journal of Consulting and Clinical Psychology*. 2015. № 83 (5). P. 554–563.
11. *Kasari C., Siller M., Huynh L.N.* Randomized controlled trial of parental responsiveness intervention for toddlers at high risk for autism // *Infant Behavior and Development*. 2014. № 37. P. 711–721.
12. *Krishnan R., Nesh M.T.J.A., Russell P.S.S.* The effectiveness of an intensive, parent mediated, multi-component, early intervention for children with autism // *Journal of Indian Association for Child and Adolescent Mental Health*. 2016. № 12 (3). P. 230–252.
13. *Lord, C., and Luyster, R.* Early diagnosis of children with autism spectrum disorders // *Clinical Neuroscience Research*. 2006. № 6. P. 189–194.
14. *Lord C., Risi S., Lambrecht L.* The Autism Diagnostic Observation Schedule–Generic: A Standard Measure of Social and Communication Deficits Associated with the Spectrum of Autism // *Journal of Autism and Developmental Disorders*. 2000. № 30 (3). P. 205–223.
15. *Mahoney G., Solomon R.* Mechanism of Developmental Change in the PLAY Project Home Consultation Program: Evidence from a Randomized Control Trial // *Journal of Autism and Developmental Disorders*. 2016. № 46. P. 1860–1871.

16. NICE Management and support in children and young people with autism // NICE. URL: <http://pathways.nice.org.uk/pathways/autism-spectrum-disorder/management-and-support-in-children-and-young-people-with-autism#content=view-node%3Anodes-interventions-for-the-core-features-of-autism> (accessed: 20 November 2016).
17. *O'Connor D., Green S., Higgins J.P.T. (eds.)* Cochrane Handbook for Systematic Reviews of Interventions: Defining the review question and developing criteria for including studies. Chichester: Wiley, 2008.
18. *Oono I.P., Honey E.J., McConachie H.* Parent-mediated early intervention for young children with autism spectrum disorders (ASD) (Review) // Evidence-based child health. 2013. № 8(6). P. 2380–2479.
19. *Ross T.* A Survival Guide For Health Research Methods. Berkshire: Open University Press, 2012.
20. *Schertz H.H., Odom S.L., Baggett K.M.* Effects of Joint Attention Mediated Learning for toddlers with autism spectrum disorders: An initial randomized controlled study // Early Childhood Research Quarterly. 2013. № 28. P. 249–258.
21. *Siller M., Hutman T., Sigman M.* A Parent-Mediated Intervention to Increase Responsive Parental Behaviors and Child Communication in Children with ASD: A Randomized Clinical Trial // Journal of Autism Developmental Disorders. 2012. № 43. P. 540–555.
22. *Siller M., Swanson M., Gerber A.* A Parent-Mediated Intervention That Targets Responsive Parental Behaviors Increases Attachment Behaviors in Children with ASD: Results from a Randomized Clinical Trial // Journal of Autism and Developmental Disorders. 2014. № 44. P. 1720–1732.
23. *Tanner K., Hand B.N., O'Toole G.* Effectiveness of Interventions to Improve Social Participation, Play, Leisure, and Restricted and Repetitive Behaviors in People With Autism Spectrum Disorder: A Systematic Review // American Journal of Occupational Therapy. 2015. № 69 (5). P. 334–314.
24. The National Autistic Society Autism facts and history. London: The National Autistic Society. URL: <http://www.autism.org.uk/about/what-is/myths-facts-stats.aspx> (accessed: 7 November 2016).
25. *Woolfenden, S., Sarkozy, V., Ridley, G., & Williams, K.* A systematic review of the diagnostic stability of autism spectrum disorder // Research in Autism Spectrum Disorders. 2012. № 6. P. 345–354.

Siaka Koroma

University of Lincoln, BSc (Hons) Health and Social Care, UK, Lincoln

Supervisor: John McCavish, University of Lincoln

Disability issues in post conflict Sierra Leone and The United Kingdom: a comparative analysis

Abstract: the article focuses on cultural differences in perception of disability concept in Sierra Leone and in the UK.

Keywords: disability, perception, disabling environment.

There are cultural differences in perception of disability concept in Sierra Leone and in the UK. For this reason, when disability became a visible and necessary social phenomenon after the civil conflict, it was too much for both the state and the individuals to relate to. The cultural understanding of disability cannot explain the current prevalence and the effect on families. The purpose of this dissertation is to further investigate areas of research already conducted within the country with regards to the rights of People with disabilities (PWD), the disabling environment they find themselves and how this is affecting their inclusion into the daily life of their communities. This document will in particular discuss access to health and education for PWD. Over 20 academic journals regarding disability matters in Sierra Leone were critically analyzed in addition to other publications from international organizations with health and social care agenda and with working experience in Sierra Leone.

It is estimated that there are more than half a billion-people living with one form of disability or the other in the world today (Priestley, 2001). The United Nations estimates that about 10% of the world population have substantial disability, 80% of these people live in the developing world or the “Global South” (Groce, 1999). It can, therefore, be deduced from these statistics that most people with disabilities live in the poorest parts of the world. If poverty, therefore, is a major cause of exclusion, then being disabled and living in the poorest part of the globe compounds the exclusion (Trani, 2011). It is the intention of the researcher to investigate through literature reviews how disability issues are handled in a rich and developed nation like England as compared to Sierra Leone, a former colony of UK and among the poorest countries in the world (Zampaglione, 2009).

The UN Convention of the Rights of Persons with Disabilities (UNCRPD) gives persons with disabilities in many countries some constitutional rights for the first time. Sierra Leone, for example, had her first disability legislation in 2011 after adopting the UNCRPD.

Disability and all its associated disadvantages and abuses came to prominence in Sierra Leone at the end of the civil war in 2004. Now, physically disabled people, mostly amputees (victims of the war), became visible in the streets. Their presence has been troubling to those who regard them as “public nuisances” and “troublemakers”. In addition to this, the government of the day (The democratically elected All Peoples Congress Party) had no functioning system in place to either assist PWD or create awareness and educate the people about disabilities.

Definitions. The diverse understanding of what disability is or what makes a person disabled coupled with cultural interpretations make a unified definition of disability difficult to ascertain (Priestley 1999). That said, it is worth looking at the definition provided in the Sierra Leone’s Persons with Disability Act, 2011 which defines it as: “a physical, sensory, mental or other impairments which has substantial long-term adverse effect on a person’s ability to carry out normal day-to-day-activities”. This is like the definition spelt out in the UK’s Equality Act 2010. Per this act, one is said to be disabled; “if you have a physical or mental impairment that has a substantial and long-term negative effect on your ability to do normal day-to-day activities (gov.uk, 2015).

Both definitions are similar although they apply to two different countries in two different continents with diverse world views.

Another key word worth defining is ‘impairment. This word is mentioned in both definitions. Burke (2008), explains that disability occurs when limitations are imposed mainly by social structures that restrict an individual’s ability to participate or access all aspects of his/her community life.

Impairment, on the other hand, focuses on the individual, reflecting on the type of functional differences when comparing one person to another (Burke, 2008). In Sierra Leone PWD are both disabled and impaired. There is no equal opportunity in such societies for access.

Methodology. This is a secondary research through literature review. Literature review helps in identifying a research question, answer the questions and critically analyze relevant literature (Aveyard, 2016, 16). Literature review is “the comprehensive study and interpretation of literature that relates to a particular topic” (Aveyard, 2010). This method is particularly appropriate

for this research in that it provides a summary of all available literature on the topic. Since disability in Sierra Leone is not a vastly researched topic, the literature review will include some grey literature, government of Sierra Leone publications, the Sierra Leone Gazette, Current and relevant cuttings from Sierra Leone newspaper and statistical documents from The World Health Organization and the World Bank. In addition to this, the university's academic library web also serves as a source of information.

To avoid an overload of unwanted literature, it is advisable that the research question is concise and unambiguous (Porter and Carter, 200,18). In this research, the question must do with disability rights in Sierra Leone as compared to England. The key words derived from this question are:

Disability, disabilities, access *disability rights* impairment and Sierra Leone.

Literature Search. During the process of literature review, one examines the worth or credibility and value of information that can be extracted from the available research evidence (Aveyard, 2010, 15). Therefore, all literatures accessed during the research were critically analyzed and evaluated to ascertain that they meet the inclusion/exclusion criteria.

Findings. Common themes in the literatures used for this research are:

1. Barriers confronted by PWD in accessing health care and education. Cross (1999) discusses the barrier of cultural misconception of disability, which fosters stigma and put obstacles in the way of PWD as they try to access public services. To remove these barriers, Sierra Leoneans need to rethink disability, which requires some form of education and more research.

2. Inefficiency on the part of para-state organizations to implement the Persons with Disability Act 2011. This is a popular observation within the international community by organizations such as WHO (2016), HI (2010-2011) and African Human Development 2 (2009). These organizations, during their research referred to the nonchalant attitude of government officials toward matters relating to PWD.

3. Lack of funds to make access possible. The extent of poverty in Sierra Leone is discussed in almost every research document relating to disability in the country. Trani (2011, 1478) and Burghs (2006, 2010 and 2011) refer to funding or the lack of it as one of the thorns in the path of disability access. Kwassi (2010, 9) blames the lack of “means” as the main cause for the marginalization of PWD while Magnusson (2012, 2111–2118) refers to limited resources in the country.

4. Corruption within the political and social systems. The lack of funds and the misappropriation of donated funds mean that PWD will be the worst hit. The disadvantages of corruption are a popular theme in most of the journals referenced. Zampaglione and Ovadiya (2009, 2, 25) believes that it is one of the challenges that the state must deal with to ensure that funds are allocated appropriately. It is almost a consensus among academic writers that corruption affects access to national resources within the society irrespective of the ability or disability of the citizens.

5. Cultural, traditional and religious beliefs that impede social and medical understanding of disability. Traditional, cultural and religious views are deeply rooted in the psyches of indigenous Sierra Leoneans. Kwassi (2010, 14-20) and Groce (1999, 756–757) acknowledged this.

6. Integration versus segregation: Issues of participation. This is a matter of inclusion. Almost all journals referred to in this piece of work refer to the social, political and economic benefits of an all-inclusive society. Brittain (2011) writes about the benefits of all-inclusive sports not only for the PWD but also for society. Irvine (2015, 25) also mentioned the health and economic benefit of including CWD in education reforms while Kwassi (2010, 31) discusses the right of PWD to participate in the economic activities of the country. Zingale and McColl (2006, 247–248) refer to it as a social and human right case which further strengthens this view. Integration is yet to materialize in Sierra Leone as this will require funds for adaptations, training and resources.

Literature

1. Aveyard H. *Doing Literature Review in Health and Social Care*, 2nd edition. Maidenhead: Open University Press, 2010.

Sarah A Glover

University of Lincoln, School of Health and Social Care

Supervisor: Dr Zahid Asghar

Adverse effects of screen time on children: time for intervention?

Abstract: this review considers the current views, studies and statistics that surround mobile device use and the consequences of too much screen time on health, education, learning and development.

Keywords: screen time, digital technology, mobile phones, mobile devices, children, addiction, child development, health, behaviors, education, sleep deprivation, mental health.

Considerable literature now exists that highlights the adverse effects of screen time on children (mobile devices, televisions, computers and video games). The literature examined suggests a direct correlation between too much screen time and developmental problems (academic, physical, mental and psychosocial), possible addiction traits and mental health issues which include anxiety, depression and interpersonal stresses. While the evidence regarding links to the adverse effects of screen time on children is readily available it is wide, varied and limitless. Parents, carers, children, schools and local authorities should be advised and better informed to understand the scale and implications of the association. Dissemination of total awareness brings difficulty due to the vast array of research information and therefore it is suggested there needs to be a pulling together of all the evidence to promote the findings concisely. Collating the research would better inform those most affected. Acknowledgement of implications and the need for intervention could ensue. Further suggested research would include an individual school study to monitor and observe children's behaviors both with and without screen access during school hours. The aim being a better, at ground level understanding of the implications of controlled use. The objective being the implementation of policy to restrict mobile device use during school hours which will directly improve upon the adverse effects and continue to promote positive development into adulthood.

Aims and objective. The objective of this dissertation is to identify and examine the effects of too much screen time on children aged 11 to 16 years

old. It will consider current views and statistics around the consequences of too much screen time on health, education, learning and development. The hypothesis being that a restriction of screen time will significantly improve a child's psychosocial development, emotional and academic intelligence as well as mental and physical health. Research questions that will be answered in this paper:

- What does the evidence suggest is the impact upon a child's development?
- Is there any significant evidence to highlight the possibility of screen addiction?
- What does the evidence suggest in terms of a child's level of mental health?
- Is there a risk of anxiety, depression and interpersonal stress?
- Is it time for not only parents but also schools to be vigilant in the amount of screen time they allow children?

Motivation for the research. Experience and insight gained from volunteering as a Counselor within a local senior school presented anecdotal evidence which demonstrated how frequently mobile phones and smart phones are relied upon by children during school hours.

Methodology: Keywords used in search terms. Some of the key words used to find relevant research that outlined and made links to the effects of screen time on children included: Screen time or digital technology or mobile phones or mobile devices and their effects on children * Screen time effects on childhood behaviors * Screen time and sleep deprivation * Screen time and links associated with addiction * Screen time and human development * Screen time and its effects on health * Mobile device or mobile phone statistics and ownership or usage.

The first research term 'screen time effects on children' was accessed through a Google search. Google gave 9,910,000 results. Google scholar gave 1,150,000 results. This research was further restricted by reducing the date range to include the last twenty years. This still produced an unrealistic amount of information available around the key term 'screen time'. Searching through some of the data it soon became apparent that the specific question of the effects of screen time on child and should there be an enforced restriction during school hours would be difficult to answers in a direct way.

What was apparent was the most accessible literature around the main subject was delivered mainly through news articles and electronic media. Ac-

tual studies included in these documents were done on small groups of people with a specific link to a specific outcome – sleep deprivation, addiction, lowered sense of self and well-being.

Example of results. It is through this dissertation and secondary research analysis that we begin to identify the risks associated with too much screen time that can be used to better inform schools, parents/carers and local authorities. These are the people and authorities who are identified as being able to influence and support the implementation of restricted use of ‘screen time’. Then begin to address the adverse effects of ‘screen time’ as is currently recognized and endorsed by US, French and Taiwanese governments (Jary, 2017).

NHS Choices (2015) state in a study that was conducted by several academic centers world-wide there is a link to increased blood pressure in children because of too much screen time.

NHS Choices (2015²) continues to publish their concerns of what they consider too much screen time and the negative impact it has on a child’s sleep patterns. Suggesting the implication is excessive and a continual distraction which effects a healthy sleep pattern which in turn impacts on the child’s behavior, learning and development.

(Kim, 2011 and Hou, 2012 as cited in Dunckley, 2014) suggest Dopamine function can also become altered when engaged in long periods of time using the internet. The ‘pleasure chemical’ as Dopamine is also known is often associated with drug addiction. Hough (2011) also likens the experience of internet withdrawal and technology based gadgets to that of drug addicts and smokers trying to quit. Acknowledgement of the association of addiction resulted In May, 2013 that Internet Use Disorder (IUD) is now a recognised disorder and was added in to the Diagnostic and Statistical Manual of Mental Health Disorders, published by the American Psychiatric Association.

Recommendations and Conclusion. After various attempts at developing a structured approach to evaluating the vast quantities of data, the range and multiple criteria did not answer the question in a simple way. Therefore, it is recommended that after recognizing the effects of screen time on children and their development it would be pertinent for a pilot research project to be considered and conducted. This would be specifically designed to identify and highlight the individual school and student behavior changes during use and non-use of screen time during school hours. The aim of the recommended research would be to look at the level of control each individual child possesses

around having and not having free use of screen time. The purpose of identifying the need to impose control could become apparent but could also highlight other underlying problems which may include: anxiety disorders, sleep problems, social difficulties and addiction for example. Underlying problems that have been evidenced in the literature review which outlines a direct correlation to screen time use and adverse effects.

Literature

1. *Dunckley V.L.* 'Grey matters: too much screen time damages the brain'. Psychology Today. URL: <https://www.psychologytoday.com/blog/mental-wealth/201402/gray-matters-too-much-screen-time-damages-the-brain> (accessed: 06.05.16).
2. *Hough A.* 'Student 'addiction' to technology similar to drug cravings'. The Telegraph. London, 2011.
3. *Jary S.* 'How much screen time is healthy for children? Expert tips on screen safety, education, mental development and sleep'. PC Advisor. URL: <http://www.pcadvisor.co.uk/feature/digital-home/how-much-screen-time-is-healthy-for-children-benefits-3520917/> (accessed: 22.02.16).
4. NHS Choices. 'Over two hours screen time a day may raise a child's blood pressure'. NHS Choices. URL: <http://www.nhs.uk/news/2015/02February/Pages/Over-two-hours-screen-time-a-day-may-raise-a-childs-blood-pressure.aspx> (accessed: 26.04.16).
5. NHS Choices. 'How TV, phones and screens spoil kids' sleep'. NHS Choices. URL: <http://www.nhs.uk/Livewell/Childrenssleep/Pages/junksleep.aspx> (accessed: 26.04.16).

Donna Croucher

University of Lincoln, BSc (Hons) Health and Social Care, UK, Lincoln
Supervisor: Dr Valeria Carroll, University of Lincoln

Detection of Depression in Young Children

Abstract: this literature review is devoted to investigation of the differences in detection and diagnosis of depression in young children. This study aims to investigate the existing peer-reviewed journal articles that have considered either diagnosis or detection of depression in young children.

Keywords: depression, diagnosis, detection, young children.

As each professional through reading the academic papers have each suggested their own detections through their own type of research, which indicates that detection of depression in young children is challenging, although some authors suggest that such conditions could be diagnosed in children using virtually the same criteria as for adults (Hammen, 1997, 12).

The difference between detection and diagnosis can be revealed through definitions. Detection is the action of identifying the presence of something concealed. We have learnt through the years of medical history that detection for medical purposes such as detection for cancer and screening can have a huge impact. Such changes can lead to substantial improvements in life expectancy and quality of life. (Michie et al, 2014, 17). Unfortunately, investment in preventive and behavioral science has been very small relative to the scale of the opportunity for improving population health (e.g. Marteau, et al, 2006, cited in Michie, 2014, 18,19). Interventions have been successfully applied to a wide variety of health behaviors. (Michie, 2008) as cited by (Michie, 2014, 19)

Closing the gap on detection of depression in young children and engaging in treatment can be enhanced by educating the child, parents, general practitioners, teachers and all that are involved with young children. There was a time when the average person was not aware of the link between washing your hands and prevention of infection (Richer, 2014). This link has now been detected and has become part of common sense. Hopefully the detection of depression in young children will also become common knowledge but the fear and stigma of this mental illness in our children can dampen the cause and possibly mark the plight of the detection.

Everyone recognizes that children and young people of any age can be sad and miserable. Disappointments and frustrations, some big and some small, are common in all young lives (Graham and Hughes, 2005, 5), however it is important to distinguish between a young child being sad and a child suffering with depression.

The origins of depression are complex and varied. Authors offer psychological and biological explanations (Rathus, 2011, 230). Some social cognitive theorists explain depression in terms of relationships between competencies (knowledge and skills) and feelings of self-esteem (Rathus, 2011, 230). There is also evidence of genetic factors in depression (Kendler et al, 2007) as cited by (Rathus, 2011, 230). A Norwegian study of two thousand seven hundred and ninety-four twins estimated that the heritability of depression was forty

nine percent in females and twenty five percent in males (Orstavik et al, 2007, cited in Rathus, 2011, 231).

Rathus (2011) suggests that psychotherapy for depression currently tends to be cognitive-behavioral. Children (and adolescents) are encouraged to do enjoyable things and build social skills, because the brains of depressed children may underutilize serotonin; drugs that increase the action of the neurotransmitter in the brain (Rathus, 2011, 231). The attachment theory has made an important contribution to current thinking about social causes of depression. (Holmes, 1993, 185) John Bowlby's studies strongly supported the view that deprived children of maternal care, especially children under the age of seven may be seriously affected in their emotion development. Bowlby suggests that from as young as naught to six months a new born baby is highly responsive to human contact. (Holmes, 1993).

From the age of seven months a baby can begin to show signs of anxiety, becoming silent and clingy, which can continue if the symptoms are not acknowledged. Six months to three years can show social referencing (Holmes, 1993). An over anxious parent may present a young child with their issues. Bowlby also suggest that from the age of three the attachment system is fully fledged and will remain with the child throughout its life (Holmes, 1993). From three years' affectional bonds merge and to avoid any mental, physical or emotional issues with a child this bond should remain strong.

The study used the Critical Appraisal Skills Programme (CASP) The advantage of using this particular research design is that there are specific tools for most studies (Aveyard, 2014) Through this research the design of the CASP helped to recognize certain criteria from each journal. Certain questions that were considered when the CASP tool was used were, author and year, title of the journal, study and aims, methodology, results or findings and conclusion. These questions enabled me to become more familiar with the literature I was studying, before going ahead and beginning the evaluation.

Once the journals were critically analyzed as to the strength and relevance to match the chosen topic. They were presented in a table format using the appropriate questions as headers and using the CASP format to identify the relevant information that would be used in the research. Use of the appraisal tool will help to question the literature in a more structured and in depth way (Aveyard, 2014, 110) Without a CASP the literature could become unstructured and key questions missed.

Some of the literature that did not identify with the key words were also put into the CASP format but only as a reference to showing the reasons as to why the research did not match with the question. To study the literature, it needs to be considered carefully. The research methods used in each paper are collated, to decide if the research type literature is what you are seeking (Aveyard, 2014) .

The results from the journals researched were very different in their findings. The titles of the journals varied but once read through and researched the articles. It was clear that they all had a connection in trying to detect depression in early childhood.

Lavigne et al. (2009) also investigated the prevalence of mental health disorders in young children. Sanner et al. (2015) indicated at the start of the depression can begin in a child as early as twelve months, suggesting that although infant behavior is limited it can be communicated by play or linked through their parents. Luby (2010) linked depression with other symptoms; for example sleep patterns and a change in appetite. A psychotherapeutic treatment for pre-school children was developed after an emotional model of depression was proposed by Luby and Belden (2006, cited in Luby, 2010).

Urinary and facial incontinence and the link with depression had not been mentioned in the previous studies, but were supported in the findings from (Equit et al., 2013). Boys were effected by nocturnal enuresis (NE) and faecal incontinence (FI) than girls in the study. Children with FI had higher symptoms of sadness/depression. (Equit et al., 2013). Sanner et al. (2015) and Luby et al. (2004) discuss the findings in relation to depression, but Johnson et al. (2000) and Chorney et al., (2007) go further and discuss the possible link between sleep disturbance, anxiety and depression in childhood.

Making a case for early intervention and preventative Mental Health Services was a study by Lyons-Ruth et al., (2000) as they commented that development and clinical studies over the past twenty-five years have documented that parental depression is related to a wide range of impaired developmental outcomes in children, making the suggestion that children of depressed mothers experience more negative emotions. A child with a depressive mother also showed a negative facial affect when interacting with their parents (Lyons-Ruth et al, 2000, 149). It was also present from the study that the child's mother rather than the father's depression was explored, raising concerns that there is little data available to explore the risks of a father's depression and the influence of this on a young child. Cote et al., (2009) also discussed in their

study that preventative interventions should be experimented with infants and toddlers of mothers with a lifetime history of depression.

Blair and Hall (2005) focused the facilities and services that are or need to be available to support a family experiencing difficulties. A parent's mental health state can also reflect on a child and as Ruth-Lyons et al. (2000) also commented, the whole family needs to be included rather than isolated. Blair and Hall (2005, 732) suggested that England's Sure Start was intended to implement these findings. It was hoped that by making facilities more readily available in the local community, it would benefit families who would be the ones most likely to access the services of Sure Start.

Through the research it has been suggested that little has been done on the detection of depression in young children and only through recent research has the matter arisen. However Blumberg (1977) investigated depression in children over thirty years ago and discovered that there was little attention being paid to young children and that it was possible infant children and toddlers could experience depressive symptoms. Similar findings are noted in present literature; just as Luby (2010) also wrote that similar issues and the subject is still under discussion.

Literature

1. Aveyard, H. *Doing a Literature Review*. Berkshire: Open University Press, 2014.

Ebony Carlton

University of Lincoln, School of Health and Social Care, UK
Supervisor: David Nelson, University of Lincoln

An investigation into the possible link between social media usage and consequential disordered eating

Abstract: this article focuses on understanding the relationship between disordered eating and social media use.

Keywords: disordered eating, social media use.

Background. In the past, suggested causes of disordered eating have been attributed to the influence of fashion magazines, television and celebrity culture. In today's society, people have shifted from traditional media to online social media. Despite this, there is a lack of research exploring the impact of this on disordered eating.

Method. To understand the relationship between disordered eating and social media use, a comprehensive review of the academic literature utilizing Arksey and O'Malley's (2005) scoping review framework was conducted. The following databases were searched using appropriate terms: Academic Search Complete, CINAHL, Education Source, MEDLINE, PsycINFO, Regional Business News, SPORTDiscus. Inclusion and exclusion criteria were applied.

Results. A total of 11 articles were included in the final review. The results found that the majority of studies pointed to social media having a link to disordered eating. The greatest reported social media influence on disordered eating was the sharing and comparing of visual images. At the same time, social media was a positive influence in aiding the recovery of eating disorders.

Conclusion. The research suggested a link between social media and disordered eating. Nevertheless, it is important to consider that disordered eating habits can be influenced by a range of social and emotional factors and not every user of social media will develop an eating disorder. It is suggested that future research explores the sharing and comparison of images.

Introduction. In the past, suggested causes of disordered eating have been attributed to the influence of fashion magazines, television and celebrity culture (Sidani et al, 2016). In today's society, people are engaging more with social media, notably, social networking sites such as Facebook, YouTube, Twitter and Instagram where users interact and share information with other users.

Recently, social media has emerged as a significant platform to promote healthy eating. As a result, healthy eating promotion on social media has been associated with the development of disordered eating habits and behaviors. (Barnett et al, 2016).

This paper reports on a literature review that aimed to examine and synthesize the research evidence on the topic of eating disorders and social media, and to further understand if disordered eating is linked to social media use.

Methods. The chosen method for this review is based on the scoping review framework of Arksey and O'Malley (2005). They propose a five stage framework for conducting a scoping review (1) identifying the research ques-

tion (2) identifying relevant studies (3) study selection (4) charting the data (5) collating, summarizing and reporting the results.

The following databases were searched: Academic Search Complete, CINAHL, Education Source, MEDLINE, PsycINFO, Regional Business News, SPORTDiscus. The final string was '*Eating Disorders OR Anorexia OR Bulimia OR Disordered Eating AND Social Media OR Facebook OR Twitter OR Instagram.*' Only peer reviewed journal articles, written in English that were published from 2007-17 were included in the final review. Additional inclusion and exclusion criteria pertinent to the aim of the research were applied and 11 studies were included in the final review. The main themes from these are reported below.

Results. Health and Fitness Related Content. The research by Carotte et al (2015) found health and fitness related content on social media to be beneficial to the majority of users as it created a motivational community that influenced healthy behaviors. Although the study acknowledged that social media also has the power to influence behavior negatively. Ghaznavi and Taylor (2015) found that images using the hashtag *#thinspiration* was used as a trigger for encouraging the 'thin ideal'. Furthermore, Holland and Tiggerman (2016a) found that women who post *#fitspiration* content scored lower on body dissatisfaction and suggested that they were striving to obtain societies ideal of body image rather than what is actually considered healthy.

Age and Gender. There were correlations found between social media usage, disordered eating and young individuals. For example, Sidani et al (2016) found that younger participants with the highest volume of social media usage had higher probabilities of concerned eating than those with lower social media usage. While the majority of studies included in the review included both male and female participants, the ratio of male to female participants was considerably lower.

Social Media as Form of Recovery. Social media was also used as a form of recovery. Goh et al (2016) found mobile applications to have some positive effects on the recovery of eating disorders. Additionally, Bulik et al (2015) identified that Facebook, when used for communication purposes, can act as social and emotional support for the individual.

Sharing Visual Content. All of the articles discussed visual imagery in their results. Holland and Tiggerman (2016b) discussed how photo-based content on Facebook influenced greater body dissatisfaction and disordered eating. Moreover, Forney et al (2014) claim that Facebook usage can contribute

to the conservation of weight and shape concerns, as well as anxiety, both of which are recognized as risk factors for disordered eating.

Pro-ED (Pro-Eating Disorder) Content on Social Media. Investigations into Pro-ED content on social media were discussed within the literature. There was a negative association between visiting pro-ED content and social wellbeing (Turja et al, 2016). Another study (Giel et al, 2013) looked at pro-Ana (Pro Anorexia) groups and it concluded that they were more popular than recovery groups. As well as this, the pro-Ana groups appeared to be better organized and maintained.

Conclusion. The review suggested a link between social media and disordered eating. Nevertheless, it is important to consider that disordered eating habits can be influenced by a range of social and emotional factors and not every user of social media will develop an eating disorder.

It is suggested that future research explores the sharing and comparison of images. Furthermore, future studies could benefit from exploring specific eating disorders and their relationship with social media, such as orthorexia nervosa, when individuals obsess over their eating habits in pursuit of what they consider a 'healthy lifestyle.' Additionally, males can suffer from disordered eating just as females can and future research should utilize larger male samples. Equally, more research should be conducted with wider age groups.

Literature

1. *Arksey and O'Malley, L.* Scoping studies: Towards a methodological framework // International Journal of Social Research Methodology. 2005. № 8(1). P. 19–32.
2. *Barnett, M., Blomquist, K and Dripps, W.* Organivore or organorex-ic? Examining the relationship between alternative food network engagement, disordered eating, and special diets // Appetite. 2016. № 105. P. 713–720.
3. *Bulik C.M., De Choudhury M., Levinson C.A.* Facebook Use and Disordered Eating in College-Aged Women // Journal of Adolescent health. 2015. № 57(2). P. 157–163.
4. *Carrotte, E., Lim, M and Vella A.* Predictors of 'liking' types of health and fitness-related content on social media: A cross-sectional study // Journal of medical internet research. 2015. № 17(8). P. 178–187.
5. *Fardouly J., Vartanian L.R.* Negative comparisons about one's appearance mediate the relationship between Facebook usage and body image concerns // Body Image. 2015. № 12. P. 82–88.

6. *Forney K.J., Keel P. Mabe A.G.* Do you 'like' my photo? Facebook use maintains eating disorder risk // *International Journal of Eating Disorders*. 2014. № 47(5). P. 516–523.
7. *Ghaznavi J., Taylo L.D.* Bones, body parts, and sex appeal: An analysis of #thinspiration images on popular social media // *Body Image*. 2015. № 14. P. 54–61.
8. *Giel K.E., Hofer E., Junne F.* A comparative analysis of anorexia nervosa groups on Facebook // *Eating and Weight Disorders*. 2013. № 18(4). P. 413–420.
9. *Goh S.E., Kuek A., Kwok V.* Internet and smartphone application usage in eating disorders: A descriptive study in Singapore // *Asian Journal of Psychiatry*. 2016. № 19. P. 50–55.
10. *Holland G., Tiggermann M.* “Strong beats skinny every time”: Disordered eating and compulsive exercise in woman who post fitspiration on Instagram // *International journal of eating disorders*. 2016. № 1–4. P. 146–154.
11. *Holland G., Tiggermann M.* A systematic review of the impact of the use of social networking sites on body image and disordered eating outcomes // *Body Image*. 2016. № 17. P. 100–110.
12. *Sidani J., Shensa A., Hoffman B.* The association between social media use and eating concerns among US young adults // *Journal of the academy of nutrition and dietetics*. 2016. № 116 (9). P. 1465–1472.
13. *Turja T., Oksanen A., Kaakinen M.* Pro-eating disorder websites and subjective well-being: A four-country study on young people // *International Journal of eating disorders*. 2016. № 50(1). P. 50–57.

Alexandra Parkin

University of Lincoln, Health and Social Care, UK, Lincoln
Supervisor: Julie Burton

Is there a correlation between internet platform usage and the self-harming behavior, and recovery management of young people?

Abstract: this research aims to consider the relation of young people using various internet platforms and the affect it has on their self-harming behaviors and recovery management.

Keywords: self-harming behavior, recovery management, internet platform.

There are major gaps in current research surrounding young people and their usage of online mediums and whether it has a positive or negative effect on them, especially in relation to male gender and LGBT communities. This research aims to highlight these gaps and to also discuss the current research as a starting point to explore the relationship to the growing internet use and young people's self-harming behaviors.

The research will be carried out by completing a literature review, intending to bring together carefully selected journal articles to study and analyse the results gathered by other researchers, this will then be developed through thematic analysis to enable the researcher to discuss commonalities and differences found within different articles.

The research analyzed suggests that overall there appears to be positive and negative aspects with regards to young people using online websites and forums to help themselves with their self-harming behaviors. The research also pointed out gaps in current exploration and how difficult it is to produce valid and thorough research with ever changing internet pages, which can change daily. This makes it very difficult to monitor the sites information and the daily usage of young people.

In conclusion, it can be discussed that there are positive and negative effects of young people using online sources but further research needs to be carried out.

Introduction. "Self-harm is an expression of personal distress, usually made in private, by an individual who intentionally hurts him or herself. The nature and meaning of self-harm, however, vary greatly from person to person. In addition, the reason a person harms him or herself may be different on each occasion and should not be presumed the same." (NICE, 2007) This definition from the NICE guidelines on Self-Harm (SH) gives a wide scope for defining SH, which explains the wide use of many different descriptions of SH.

There are many forms of SH, Mind (2013c) list different forms such as cutting, poisoning, eating disorders, biting, burning, hitting oneself or objects, overdosing, hair pulling, risky behavior and promiscuity. The list most certainly does not end there, there are many ways young adults find to harm themselves and every person is different and may use more than one method when self-harming. The results of cutting or burning are immediate and along with binge eating or food restriction where they are harmful to the body, these are more harmful to one's self and visible. Compared to binge drinking, smoking

and risky behavior that are more socially acceptable behaviors and not necessarily related to the norms that are upheld by society as to what SH is. (Freeman, 2010, 37)

Methodology. The research was carried out by completing a literature review, using various inclusion and exclusion criteria to narrow down the results, this also helped developed the articles into themes to be able to discuss the results.

Results/Discussion. Overall the studies did not use large datasets only using a small group of individuals for each study, for example Singaravelu et al, (2015): Baker and Fortune, (2008) only using 6 and 10 participants for their studies this could raise the question of how robust the studies were and how valid and reliable their results were.

This research is helpful to see what type of applications are so readily available to YP without much monitoring, which also can argue for the fact that this study would have to be repeated regularly as applications can be uploaded, removed and changed to the application store daily, but as discussed it does allow for a snapshot into where YP could be getting their information from.

It was found that a high level of participants spoke highly of the value of support that they received online, contributing to their recovery. It could be argued that the importance of belonging enabled many to feel that they finally had a community, a sense of belonging that may have relieved some of the thoughts to SH. (Harris and Roberts, 2013: Baker and Fortune, 2008:Hilton, 2016: Daine et al, 2013: Singaravelu et al, 2015: Dyson et al, 2016: Larsen et al, 2016) Although the communities created by these sites seem to produce a positive effect, it does further marginalize people from society as they are placed differently within society and become entrenched in the online world rather than communicating with friends within their own school.

Lewis et al (2012) also found that only a small number of comments with graphic videos were a trigger to YP that already SH, which goes against clinical assumption that graphic images and videos may trigger YP to SH. (Lewis et al, 2012, 384).

Conclusion. This research has shown that there are many opposing views with regards to the influence that internet use has on YP. It has demonstrated a wide scope for future studies within internet use and SH behavior.

It was made clear that the population of YP's internet use is growing and that more medical and clinical sites need to be created to grow with the need,

many are using the internet to search for help and support, and are receiving other people with their experiences compared to being directed to medical assistance which could decrease the suicidal ideation that was found to link with the internet usage.

Recommendations. Online interventions are required to allow YP and families to be able to access safe to use sites, Sarah Kessling (2017) spoke about how making sites safe, desirable and effective are the three key relations that must work interchangeably for the internet to be a successful medium for young people to use.

Another recommendation for consideration is approaching hard to reach groups, males are extremely underrepresented in studies alongside LGBT communities where some research has shown that the numbers of people that SH in these communities could be also well underrepresented as not many males report their SH or indeed end up suiciding rather than self-harming. However, research has shown that LGBT communities feel safer using online chat rooms for many issues, but are still underrepresented as a SH community.

Literature

1. *Anon.* Mind. URL: <http://mind.org.uk/information-support/types-of-mental-health-problems/self-harm/#.WDLbIvDfWrU> (accessed: 21.11.2016).
2. *Baker D., Fortune S.* Understanding Self-Harm and Suicide Websites // Crisis. 2008. № 29(3). P. 118–122.
3. *Daine K., Hawton K., Singaravelu V.* The Power of the Web: A Systematic Review of Studies of the Influence of the Internet on Self-Harm and Suicide in Young People // PLoS ONE. 2013. № 8(10). P. 775–810.
4. *Dyson M., Hartling L., Shulhan J.* A Systematic Review of Social Media Use to Discuss and View Deliberate Self-Harm Acts // PLoS ONE. 2016. № 11(5). P. 155–167.
5. *Freeman J.* Cover up. London: Veritas Publications, 2010.
6. *Harris I., Roberts L.* Exploring the Use and Effects of Deliberate Self-Harm Websites: An Internet-Based Study // Journal of Medical Internet Research. 2013. № 15(12). P. 285–293.
7. *Hilton E.* Unveiling self-harm behavior: what can social media site Twitter tell us about self-harm? A qualitative exploration // Journal of Clinical Nursing. 2017. № 15. P. 136–149.
8. *Kessling S.* Self-Harm and the Internet // Harmless Conference Speaker. 2017. № 2 (13). P. 14–27.

9. *Larsen M., Nicholas J., Christensen H.* A Systematic Assessment of Smartphone Tools for Suicide Prevention // PLOSONE. 2016. № 11(4). P. 36–47.
10. *Lewis S., Heath N., Sornberger M.* Helpful or Harmful? An Examination of Viewers' Responses to Non suicidal Self-Injury Videos on YouTube // Journal of Adolescent Health. 2012. № 51(4). P. 380–385.
11. *NICE.* Self-harm: Short-term treatment and management understanding // NICE guidance – information for people who self-harm, their advocates and carers, and the public (including information for young people under 16 years) information from clinical guideline 16. URL: <https://www.nice.org.uk/guidance/cg16/resources/selfharm-shortterm-treatment-and-management-189900253> (accessed: 05.03.2017).
12. *Singaravelu V., Stewart A., Adams J.* Information-Seeking on the Internet // Crisis. 2015. № 36(3). P. 211–219.

Ceri Griffiths

University of Lincoln, Health and Social Care, UK, Lincoln
Supervisor: Rachael Mason

What are the health benefits of heroin assisted treatment for entrenched heroin addiction?

Abstract: there have been a number of clinical trials conducted which have aimed to assess the effectiveness of heroin assisted treatment. This paper explores the outcomes of these in relation to any reported health benefits.

Keywords: heroin assisted treatment, health benefits, heroin addiction.

Introduction. Heroin addiction is described as a complex, chronic relapsing disease, which is characterized by physical dependence and the users' inability to exercise self-control, and abstain once addiction has taken hold, despite any harmful consequences (National Institute on Drug Abuse, 2016).

Heroin assisted treatment (HAT) is the process of prescribing medical grade heroin, such as diacetylmorphine (Oviedo-Joekes et al., 2009, 777) and diamorphine (Verthein et al., 2008, 1) to a person addicted to heroin in the place of illicit heroin, which they inject themselves with clean equipment, under medical supervision (Nutt, 2012, 164).

There have been a number of clinical trials conducted which have aimed to assess the effectiveness of heroin assisted treatment (EMCDDA, 2012).

Method. Arksey and O'Malley (2007, 8–12) designed a methodological framework for scoping reviews, to ensure the methods used are conducted in stages, and in a rigorous and transparent way. This framework consists of five stages:

1. *Identifying the research question:* as this guides the way that a search strategy is built – What are the health benefits of Heroin Assisted Treatment for entrenched heroin addiction?

2. *Identifying relevant studies:* examines the range of studies and reviews available for answering the research question – Initial search produced 1247 articles.

3. *Study selection:* allows the search to eliminate irrelevant studies by narrowing the search parameters – databases, search terms and inclusion/exclusion criteria applied, abstracts screened which reduced articles to 11.

4. *Charting data:* a technique for synthesizing and interpreting data by sorting material according to key themes and issues – 4 main themes identified.

5. *Collating, summarizing and reporting the results:* identifying themes, comparing results, identifying contradictory evidence and identifying any gaps in literature – discussed in the results section of this paper.

Results and Discussion

Physical Health. Ten out of eleven studies reported on physical health and of these, 8 found statistically significant improvements using a range of measurement tools which included the severity of risky behaviors. Reducing these risks through HAT not only reduces the risk of injury and disease to the individual, but also reduces the risk of spreading blood borne viruses which in itself is a public health issue (Public Health England, 2017).

Serious Adverse Events. Equally, the risks associated with HAT treatment itself became apparent as four studies reported on serious adverse events. Out of a combined 246 serious adverse events, 5 resulted in death. All 5 fatalities were prescribed a higher mean daily dose (442mg) of medical grade heroin and therefore dosage needs to be considered if this treatment is to be used.

Mental Health. All of the studies reported on mental health, with nine of the eleven observing significant improvements. This is an important finding as mental health problems feature heavily amongst people who have an addiction to heroin (Nutt, 2012, 162–163). Results from these studies suggest HAT

has allowed the participants to address their mental health issues (Verthein et al., 2008).

Illicit Drug Use. Ten out of the eleven studies reported on illicit drug use whilst participants were involved in the studies. Out of the nine studies who tested for use of illicit heroin, eight of these reported a significant decrease. The results from the studies demonstrates that providing a heroin user, who has previously failed in traditional forms of treatment, with HAT can help to reduce the urges and cravings to seek illicit heroin (Marks, 1996).

Treatment Retention. Treatment retention is the foundation of recovery (Bart, 2012, 207). Nine of out the eleven studies reported on retention in treatment, with all studies reporting at least 50% retention rate at 12 months and if compared to a methadone control group, this was higher. Retaining people in treatment provides the best opportunity for recovery, as they are able to have regular contact with medical practitioners and support workers, this allowing them to have access to harm-reduction support and psychosocial interventions (Booth et al., 2004, 180).

Limitations of the Study. The study only reviewed eleven papers on the health benefits of heroin assisted treatment using only 4 databases, search terms and published research. A full systematic review would be beneficial to overcome these limitations.

Conclusion. All of these findings are an important step forward in terms of harm reduction, attracting people into treatment, and addressing a public health problem (Fischer, 2002, 233-234).

This type of model is currently being trialed in Glasgow (Tweed et al., 2016, 29- 30) and plans for a pilot in Durham (Siddique, 2017, 1). These new pilot programmes present a good opportunity to analyze the practical application of HAT in ‘real life’ situations in the UK.

Recommendations:

1. A full systematic review to provide a complete and comprehensive search of relevant literature.
2. A full evaluation of the practical application of HAT in Glasgow and Durham, with a recommendation that these two programmes also use the same scales and tests, so a direct comparison and evaluation can take place to get a better understanding of HAT in practice.

Literature

1. *Arksey H., O'Malley L.* Scoping studies: Towards a methodological framework // *International Journal of Social Research Methodology*. 2005. № 8(1). P.19–32.
2. *Bart G.* Maintenance Medication for Opiate Addiction: The Foundation of Recovery // *Journal of Addictive Diseases*. 2012. № 31 (3). P. 207–225.
3. *Booth R., Corsi K., Mikulich-Gilbertson S.* Factors associated with methadone maintenance treatment retention among street-recruited injection drug users // *Drug and Alcohol Dependence*. 2004. № 74 (2). P.177–185.
4. EMCDDA. EMCDDA report presents latest evidence on heroin-assisted treatment for hard-to-treat opioid users. URL: <http://www.emcdda.europa.eu/news/2012/1> (accessed: 07.12.2016).
5. *Fischer B.* Heroin-assisted treatment as a response to the public health problem of opiate dependence // *The European Journal of Public Health*. 2002. № 12 (3). P. 228–234.
6. *Marks J.* Preventing drug Mis-use. URL: <http://www.priory.com/psych/marx.htm> (accessed: 03.01.2017).
7. National Institute on Drug Abuse. Understanding drug use and addiction. URL: <https://www.drugabuse.gov/publications/drugfacts/understanding-drug-use-addiction> (accessed: 07.12.2016).
8. *Nutt D.* *Drugs-without the hot air: Minimising the harms of legal and illegal drugs.* Cambridge, 2012.
9. *Oviedo-Joekes E., Brissette S., Marsh D.* Diacetylmorphine versus Methadone for the Treatment of Opioid Addiction // *New England Journal of Medicine*. 2009. № 361 (8). P.777–786.
10. Public Health England. National Treatment Agency for Substance Misuse – Preventing the spread of blood-borne viruses. URL: <http://www.nta.nhs.uk/bbv.aspx> (accessed: 16.03.2017).
11. *Siddique H.* Durham police will give addicts heroin to inject in 'shooting galleries'. *The Guardian*. URL: <https://www.theguardian.com/society/2017/mar/05/durham-police-heroin-addicts-treatment-shooting-galleries> (accessed: 18.03.2017).
12. *Tweed E., Craighton E., Rodgers M.* Taking Away the Chaos. Scottish Justice Matters. URL: http://scottishjusticematters.com/wp-content/uploads/Taking-away-the-chaos-from-SJM_4-3_November2016.pdf (accessed: 16.03.2017).

13. *Verthein U., Bonorden-Kleij K., Degkwitz P.* Long-term effects of heroin-assisted treatment in Germany // *Addiction*. 2008 № 103(6). P. 960–966.

Научное издание

**ОТ ДЕТСТВА К ВЗРОСЛОСТИ:
ВАРИАЦИИ НОРМЫ
И ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ**

**Сборник докладов III Межвузовской конференции
молодых ученых**

Редактор-составитель А. С. Обухов
Редактор Е. А. Айсакова

Электронное издание

Управление издательской деятельности
и инновационного проектирования МПГУ
119571 Москва, Вернадского пр-т, д. 88, оф. 446.
Тел.:(499) 730-38-61
E-mail: izdat@mpgu.edu

Подписано к публикации: 12.10.2018.
Объем 18,5 п.л. Заказ № 852.

ISBN 978-5-4263-0674-5

