НАЦИОНАЛЬНЫЙ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ

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

Institute for Social Sciences
Институт общественных наук

Перекресток
Есть куда расти

шанинка

ИНСТИТУТ ОБРАЗОВАНИЯ НИУ ВШЭ

МОСКОВСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ

UNESCO
Организация Объединенных Наций по вопросам образования, науки и культуры

IITE
Институт ЮНЕСКО по информационным технологиям в образовании

ПОДРОСТОК В МЕГАПОЛИСЕ

дистанционное взросление

6-8 апреля 2021 года

МОСКВА

CONFERENCE.PEREKRESTOK.INFO

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

ПОДРОСТОК В МЕГАПОЛИСЕ: ДИСТАНЦИОННОЕ ВЗРОСЛЕНИЕ

Сборник трудов
XIV Международной научно-практической конференции
6–8 апреля 2021 года
Электронное издание

Москва
2021

УДК 316.6
ББК 88.4
П44

П44 **Подросток в мегаполисе:** дистанционное взросление: сб. трудов XIV Междунар. научно-практич. конф. (6–8 апреля 2021 года, Москва) [Электронный ресурс] / сост. А.А. Бочавер, М.Я. Кац; отв. ред. А.А. Бочавер; Нац. исслед. ун-т «Высшая школа экономики», Ин-т образования. — Электрон. текст. дан. (объем 12,3 Мб). — М.: Нац. исслед. ун-т «Высшая школа экономики», 2021. — 174 с. — ISBN 978-5-7598-2419-0.

В сборнике представлены статьи участников XIV Международной научно-практической конференции «Подросток в мегаполисе: дистанционное взросление» (6–8 апреля 2021 года, Москва). Статьи, вошедшие в сборник, посвящены социально-психологическим практикам и эмпирическим исследованиям подростков, с разных сторон затрагивающим вопросы благополучия и активности подростков в интернете и других средах. Особое внимание уделяется вопросам совладания с ситуацией пандемии — длительного периода стресса и неопределенности, режима самоизоляции, перехода школ и вузов на дистанционное обучение, дефицита общения и др.

УДК 316.6
ББК 88.4

На обложке — фотографии с сайта Unsplash.com
ISBN 978-5-7598-2419-0

© Национальный исследовательский университет
«Высшая школа экономики»,
Институт образования, 2021

СОДЕРЖАНИЕ

А.С. Абрамов, В.С. Чекмарева. От монолога к диалогу в практике помощи в обучении: случай Лины	7
Р.А. Андрианова. Профилактика буллинга в школе: роль классного руководителя	12
А.А. Бочавер, Н.В. Горлова, К.Д. Хломов. Поведенческие стратегии сотрудников и руководства школ в отношении ситуаций буллинга: проактивное, реактивное и избегающее поведение	17
М.С. Васильчук, Я.Я. Михайлова (Козьмина). Принципы построения и оценки эффективности программ сопровождения родителей	21
Т.Д. Воронцова. По горячим следам: о готовности к дистанционному формату. Российский и мировой опыт	26
П.А. Гавриленко. Взаимосвязь школьной вовлеченности и самостоятельности в учебном процессе	31
Н.М. Гомберг. Музейный проект и его возможности для подростка в современном мегаполисе	36
И.А. Горьковая, А.В. Микляева. Вклад родительской теплоты и контроля в жизнеспособность старших подростков, проживающих в мегаполисе и городах регионального значения	38
М.П. Гурьянова. Причины проявления детской агрессии в школе	43
А.А. Девятерикова, Е.П. Масленникова, В.И. Исматуллина. Особенности психической устойчивости подростков с различным отношением к дистанционному обучению	48
А.Д. Жуков. Роль медиакомпетентности в контексте информационно-коммуникативных увлечений современных подростков	51
Н.В. Жукова, Б.Б. Айсмонтас, И.Н. Трофимова, М.К. Макеев. Индивидуально-психологические особенности структуры темперамента и проблемное использование интернета у старших подростков	55
В.И. Исматуллина, И.М. Захаров. Уровень воспринимаемого стресса подростков с различным отношением к дистанционному обучению	60
А.А. Камин. Домашнее детское воровство	64
А.В. Квитчастый. Субъективое благополучие московских подростков, профессионально занимающихся спортом, в период самоизоляции весной 2020 года	70

О.Н. Комарова. Личностный потенциал юношей и девушек в меняющемся мире	74
Я.П. Королева. Самоорганизация подростков как предмет междисциплинарных исследований	79
И.А. Костин. Группы для молодых людей с особенностями развития на «дистанте»: поиски и первые результаты	83
Е.В. Кочегарова, Т.Ю. Садовникова. Отношение современных подростков к табакокурению	89
С.О. Кузнецова. Психологические особенности агрессивности и враждебности у подростков-кадетов	94
М.Э. Кушнир. Дистанционное обучение как вызов новых форматов коммуникации	97
М.М. Лобаскова, М.А. Ситникова. Изучение связи адаптационных ресурсов с уровнем воспринимаемого стресса подростков с различным отношением к дистанционному обучению в период карантина по COVID-19	102
Ю.А. Маракшина, А.А. Печеркина. Стратегии совладания со стрессом подростков с различным отношением к дистанционному обучению	106
В.Н. Мерзлякова. Репрезентация практик родительства в социальных сетях	110
Н.В. Павлова, Е.В. Филиппова. Феномен селфи и его роль в жизни современного подростка	114
А.Н. Россинская, Т.А. Климова. Развитие культуры переживания родителей подростков в условиях киноклуба	118
И.В. Семичаснов, А.Ю. Прокопенко, А.В. Белов. Игровая индустрия в образовании, или как разработка игр становится востребованной профессией со школьной скамьи	122
Г.В. Солдатова, С.В. Чигарькова, А.Г. Кошевая. Многозадачность в повседневной деятельности подростков в условиях дистанционного обучения	126
Г.В. Солдатова, С.В. Чигарькова, Е.И. Рассказова. Особенности ситуации кибербуллинга глазами жертвы	131
А.О. Табуева, И.В. Волкова. Особенности отношения подростков к дистанционному обучению в период карантина по COVID-19	136
Б.М. Таловская, Г.О. Аркин, В.А. Зотова, А.К. Разина. Сегментация семей с детьми и подростками и варианты помощи	140
С.А. Терехина. Особенности родительской семьи и суицидальное поведение у подростков	145

Е.Ю. Хохлатова. Воображение — детерминанта образа взрослости у подростков 150
К.А. Чистопольская, Н.И. Колачев, С.Н. Ениколопов, Е.Л. Николаев, С.Э. Дровосеков. «Причины для жизни» в норме и у суицидентов: адаптация оригинального опросника М. Линехан 153
Т.В. Чумакова. Аутентичность личности ребенка в школьной среде 158
А.А. Шемшурин. Механизмы профилактики агрессивного поведения школьников 161
Т.В. Шинина, И.Г. Морозова. Пандемия как вызов самостоятельности подростков: гендерный аспект 165
Н.В. Шконда. Прогулы как один из показателей семейного неблагополучия 170

От монолога к диалогу в практике помощи в обучении: случай Лины

А.С. Абрамов,
В.С. Чекмарева,
Московский государственный психолого-педагогический университет,
Москва, Россия

На основе рефлексии опыта психолого-педагогического консультирования поднимается проблема переноса позиции ученика между различными педагогическими ситуациями. Обращаясь к теории речевых парадигм поля психотерапии, авторы очерчивают способы решения наблюдаемой проблемы.

Ключевые слова: рефлексивно-деятельностный подход, преодоление учебных трудностей, позиция помогающего специалиста.

Длительный перевод школьного обучения в заочный формат в ситуации пандемии привел к критической необходимости для многих школьников в оказании им педагогической и психолого-педагогической помощи за пределами школьной системы. Там, где ориентированная на стандартизированные методы решения задач и движение в русле плана обучения массовая школьная педагогика оставляет пробелы в понимании школьником учебных тем, неизбежно формируется не только цепь непонимания предметных задач, но и ситуация социально-психологической небезопасности. Там, где шаг в обучении мог дать до ста шагов в развитии (Зарецкий, 2016), оказывается пустота, приводящая к урону самооценке школьника, возникновению трудностей в социальном взаимодействии с «более успешными» сверстниками, тревоге в отношении грядущих экзаменов и т.д. В этой ситуации свою особую актуальность показывает индивидуальное психолого-педагогическое консультирование.

На нашем опыте мы хотели бы отметить ситуацию столкновения двух помогающих парадигм: монологичной, свойственной массовой школьной педагогике, и диалогичной, в которой реализуются такие практики, как рефлексивно-деятельностный подход в преодолении учебных трудностей (РДП), практикующими специалистами в котором мы являемся.

Необходимо отметить, что концепты монолога и диалога изначально были разработаны для описания поля психотерапии (Есипчук, Цапкин, 2013), но, на наш взгляд, эти понятия оказываются шире и могут быть применены к различным помогающим практикам. В основе деления на монолог и диалог прослеживаются значимые различия парадигм восприятия помогающей

практики и отношения к знанию. В монологе помогающий специалист занимает позицию эксперта, носителя знаний, задачей которого становится трансляция этих знаний клиенту. В диалоге же консультант, находясь в отношениях сотрудничества с клиентом, содействует его позитивной динамике (например, собственному развитию ученика), и знание рождается в процессе совместной деятельности (Есипчук, Цапкин, 2013).

Ситуацию перехода от монолога к диалогу в педагогическом процессе мы хотели бы проиллюстрировать рефлексией нашего опыта оказания помощи в преодолении ученых трудностей общему клиенту — Лине (имя заменено), учащейся 10 класса. Изначальные запросы на работу со стороны клиента — подготовка к сдаче ЕГЭ (к Александру — базовый уровень математики, к Вере — английский язык). Далее опишем, в каких отношениях оказывались монологичная педагогика и диалогичное РДП-консультирование в этом опыте.

Занятия математикой начались на 4 сессии раньше занятий английским языком. Изначальный запрос на подготовку к ЕГЭ был озвучен родителями Лины. Но на первом же занятии Лина сказала, что для нее на данный момент актуальнее трудности, возникающие в понимании текущих школьных тем. С ее слов, пробелы, образовавшиеся при дистанционном обучении, были критическими (при переходе с очного на заочный формат обучения средний балл по алгебре у Лины упал с 4,1 до 2,4). Изначально такая четкая постановка замысла была воспринята как выраженная субъектная позиция в деятельности. Но в работе Лина проявляла запрос на «объяснение», «рассказ как правильно» и иные пропозиции, заведомо организующие монолог. Можно предположить, что обращение к «актуальной для Лины» теме вызвано не внутренним личным смыслом, лежащим в основе субъектной позиции в деятельности, но внешним фактором тревоги (резким падением успеваемости). Так Лина выдвигала запрос на работу не исходя из замысла совместной деятельности, но обращаясь к интернализированной фигуре эксперта, оставаясь при этом в объектной позиции.

В данной ситуации консультант не мог ответить на запрос в той парадигме, к которой призывал клиент. В РДП консультант часто обладает большими знаниями в теме, чем его клиент, но действует все равно исходя из позиции сотрудничества, а не из собственной экспертности (Абрамов, Маслов, 2020). Попытки совмещения монолога и диалога в процессе оказания помощи в преодолении учебных трудностей влечет за собой ценностно-смысловые конфликты. При этом конфликт, в отличие от трудности, для своего разрешения вынуждает сделать выбор в пользу одного из конфликтующих элементов в ущерб другому (Абрамов, Маслов, 2020).

Потому, вопреки ожиданиям Лины, была занята диалогичная позиция в работе.

Потребовалось шесть сессий для того, чтобы Лина усомнилась в собственном понимании педагогического процесса. В совместных обсуждениях в процессе работы Лина стала поднимать тему значимого отличия консультанта от школьных преподавателей и «других репетиторов», особое значение придавая специфике отношения между консультантом и клиентом. При этом под отношением понималась не только эмпатичность консультанта, но также обращенность его к внутренним смыслам деятельности клиента, к тому, что он «в действительности» чувствует и считает важным для себя в работе.

Этот случай отражает, как опыт массовой школьной педагогики и большинства репетиторских программ, ориентированных на парадигму монолога, создает устойчивое представление у детей и подростков о соответствующей монологу позиции в учебной деятельности как таковой. Это наблюдение также коррелирует с исследованием динамики субъективной позиции школьников к учебной деятельности (Зарецкий, 2014). При этом позиция, которую занимает ученик в повседневной педагогической системе, переносится на иные ситуации обучения в соответствии с имеющимся культурным опытом.

Занятия английским языком начались по запросу мамы Лины. До этого Лина готовилась с репетитором в дистанционном формате по строго заготовленной программе и с фиксированной структурой занятия. С первой нашей встречи нельзя было не заметить, что Лина привыкла к деятельности, в которой она является не активным субъектом, а учеником, выполняющим задания учителя. Эту позицию, вероятно, она занимала и в школе.

Несмотря на внимание консультанта к выстраиванию диалогичных отношений, в процессе первых занятий резкого перехода от монолога со стороны клиента не произошло. Находясь в позиции «слушающего монолог», Лина выражала ожидание авторитетности и директивности со стороны консультанта, что естественно, ведь в логике монолога невозможно распознать иную речевую парадигму. Для Лины, как и для многих школьников, учитель или репетитор — тот, кто обладает знанием и это знание транслирует. И когда консультант вместо директивных методов задает рефлексивные вопросы или признает замысел ученика равноценным собственному, такие способы деятельности расцениваются клиентом как проявление некомпетентности и неуверенности (Есипчук, Цапкин, 2013), возникают сомнения относительно того, «а сможет ли он/она меня вообще

чему-нибудь научить». Это проявлялось в вопросах Лины о количестве учеников у консультанта и его опыте в преподавании.

«Фантомный монолог» проявлялся и в других аспектах занятий. К примеру, любые предложения консультанта расценивались как единственно верные и автоматически принимались, что удерживало Лину в объектной позиции, не предполагающей выработки собственного смысла деятельности. Кроме того, в ситуации отсутствия наставлений и указаний со стороны консультанта Лина сама вставала в позицию монологичного эксперта в отношении к учебной деятельности, что выражалось в формулировании замыслов исходя из «надо», «не хочется, но нужно сдать». Так клиент с консультантом могут оказаться в ситуации подчинения интернализированному образу эксперта, усвоенному школьником в процессе обучения, что препятствует потенциальной активности субъектов совместной деятельности.

На примере данного случая видно, что само по себе существование некоторого культурного опыта (позиции сотрудничества в диалогичной работе) является не достаточным для распространения его на все схожие практики. Сам прецендент диалога в педагогической ситуации не означает, что вся прочая деятельность клиента будет автоматически перестроена под диалог. Культурный опыт — важнейшая составляющая динамики позиции клиента в совместной деятельности. Однако к факту наличия такого опыта нельзя сводить все изменения отношения и деятельности на полюсе клиента.

Переход от монолога к диалогу требует серьезных волевых усилий специалиста, опирающихся на его ценностно-смысловой каркас. Но такая волевая позиция не гарантирует изменение позиции клиента «по щелчку пальца»; его ожидания монолога в первое время оказываются неоправданными, и в этот период он может призывать собственной позицией «слушающего монолог» встать в соответствующую позицию и помощника. В данном процессе свою важность показывает открытая, прямая и уместная презентация консультантом смыслов, лежащих в основе его профессиональной позиции. С другой стороны, динамика позиции ученика в деятельности предполагает не просто устную договоренность о специфике недирективного педагогического процесса, но трансформацию субъективных смыслов помогающей деятельности со стороны клиента, которая возможна в результате получения нового культурного опыта и «на словах», и «на деле». Для узнавания и понимания клиентом диалога, для активного и осознанного участия в нем, необходимо обсуждение структуры совместной деятельности. Вместе с устойчивостью позиции консультанта и ее рефлексией рождаются условия возможности получения человеком нового культурного опыта,

потенциально способного стать основой для формирования субъектной позиции.

Литература

Абрамов А.С., Маслов П.В. Конфликты и союзы в совмещении консультативной, клинической и экспертной позиций в практике помощи детям с трудностями в обучении // II Международная конференция по консультативной психологии и психотерапии, посвященная памяти Федора Ефимовича Василюка: сборник материалов / под ред. Е.В. Букшиной, В.А. Земцовой. М.: ФБГНУ «Психологический институт РАО», 2020. С. 12–18.

Есипчук М.С., Цапкин В.Н. Психоанализ Лакана в поле мировой психотерапии. Саарбрюкен: LAP LAMBERT Academic Publishing, 2013. 64 с.

Зарецкий В.К. Один шаг в обучении — сто шагов в развитии: от идеи к практике // Культурно-историческая психология. 2016. Т. 12. № 3. С. 149–188.

Зарецкий Ю.В. Субъектная позиция школьников по отношению к учебной деятельности в разных возрастных периодах: Автореф. дисс. … канд. психол. наук. М.: МГППУ, 2014. 27 с.

Профилактика буллинга в школе: роль классного руководителя[1]

Р.А. Андрианова,
Федеральное государственное бюджетное
научное учреждение «Институт изучения детства, семьи и воспитания
Российской академии образования», Москва, Россия

Представлены результаты мониторинга буллинга и кибербуллинга в образовательных организациях. Обоснована актуальность повышения ответственности классных руководителей за профилактику буллинга. Определено содержание трёхуровневой профилактики буллинга в образовательной организации.

Ключевые слова: классный руководитель, буллинг, кибербуллинг, профилактика, воспитание, образовательная среда.

Важным направлением превентивной деятельности школы является контроль за соблюдением профессиональной этики педагогических работников, этических норм поведения в процессе взаимодействия с субъектами образовательных отношений, оптимизация системы назначения классных руководителей и повышения эффективности воспитательной работы, предупреждения деструктивной тактики реагирования педагогов, сокрытия или искажения фактов проявления агрессии в детском сообществе.

Анализ проблемы школьной травли показывает, что при деструктивной позиции классного руководителя, низком авторитете педагога, недостаточной воспитательной работе, обучающиеся сами устанавливают «порядок» взаимоотношений, при которых на благодатную почву попадает стремление одних доминировать над другими, устанавливать властные отношения и так называемую «дедовщину» в детском сообществе. Уверенность в безнаказанности и вседозволенности, унижение и оскорбление перед свидетелями, системное агрессивное преследование другого школьника приносит агрессорам удовлетворение. При этом буллинг, как правило, выходит за рамки класса, школы, и становится возможным круглосуточный кибербуллинг в социальных сетях и мессенджерах (Абраменкова, 2017; Андрианова, 2020а, 2020б).

В рамках государственного задания ФГБНУ «Институт изучения детства, семьи и воспитания РАО» нами было проведено исследование

[1] Тема НИР на 2021г.: "Проектирование механизмов внедрения современной концепции комплексной профилактики агрессивного поведения в образовательной среде и выявление условий ее эффективной реализации на основе системного мониторинга форм и видов проявлений агрессии обучающимися разного возраста" в рамках Государственного задания ФГБНУ «Институт изучения, детства, семьи и воспитания РАО» № 073-00015-21-03

проблемы буллинга в образовательной организации. Были опрошены 65 обучающихся из Кировской области и Республики Карелия. В анкете перед началом опроса было дано пояснение понятия «буллинга» в контексте исследования, как агрессивного, системного преследования другого человека с целью унижения и подчинения. Исследование показало, что в ситуации буллинга только 4,6% обращались за помощью к классному руководителю. Серьёзной проблемой является одиночество обучающегося в классе — «нет друзей в классе» у 24,6%. Нет опыта конструктивного взаимодействия со школьными учителями у 35,4%. Только 30% проблему травли обсуждали с родителями. 44,6% отметили, что у них в школе «прятали или портили вещи». «Распускали порочащие слухи и сплетни» по отношению к 43,1%. Шантажировали 20,0%, угрожали» 18,5%. Применяли физическую силу к 15,4%, вымогали деньги и вещи у 4,8%. Было выявлено, что в позиции «свидетели кибербуллинга» были 92,3% школьника. Они отметили, что «организовали другой чат без жертвы, активно обсуждали, высмеивали жертву». При этом только 15,4% обучающихся знали, что за их спиной одноклассники организовали другой чат, в котором он стал объектом нападок и насмешек, что косвенно свидетельствует о деструктивной сплочённости одноклассников против жертвы. 86,2% отметили, что были случаи, когда одноклассников исключали из общего чата (блокировали). 86,2% обучающихся стали свидетелями призыва к бойкоту в классе по отношению к однокласснику.

Как классному руководителю определить ситуацию буллинга в классе?

Обучающийся систематически пропускает занятия без уважительной причины. Находится в состоянии психоэмоционального напряжения, в одиночестве проводит школьные перемены, сидит один во время уроков. В оскорбительной и унизительной форме одноклассники подвергают ребёнка насмешкам, оскорблениям, которым он не может противостоять. Ребёнка толкают, бьют, и он боится рассказать об этом педагогам и родителям. Проявляется небрежность к личным вещам, могут прятать, перенести в другое место, испортить и др. Ребёнок не принимает участие в групповых мероприятиях класса в школе и вне школы, отказывается принимать непосредственное участие во внеучебной деятельности школы (экскурсии, командные соревнования, состязания, творческие мероприятия и др.).

Классному руководителю важно помнить, что подростки не склонны рассказывать педагогам о буллинге по разным причинам: не уверены, что им поверят, остерегаются, что классный руководитель передаст информацию

другим, учитель может стать на сторону обидчиков и тогда положение подростка в классе и школе ухудшится (Андрианова, 2020).

Профилактику буллинга в образовательной среде мы определяем как деятельность, направленную на предупреждение и преодоление системного агрессивного преследования субъектов образовательных отношений, которая может быть эффективной при реализации трёх уровней превентивной деятельности: первичной (универсальной), вторичной (избирательной), третичной (по показаниям). Такая организация системы профилактики проводит разделение границ между предупреждением и преодолением буллинга в образовательной организации и обеспечивает эффективное решение превентивных задач (Андрианова, 2020а; 2020б).

Первичная профилактика (универсальная и направлена на всех субъектов образовательных отношений): оптимизация превентивной функции воспитания, взаимодействие со всеми семьями, просвещение о видах и формах агрессивного поведения, об опасности и последствиях буллинга, воспитание правовой культуры и ответственного поведения обучающихся; мониторинг состояния агрессивного поведения обучающихся, агрессивных способов их взаимодействия, рисков буллинга, предупреждение разделения детского и родительского сообщества на противодействующие группы «свои/чужие» с целью проявления групповой агрессии и установления властных отношений, формирование сплочённости в детском сообществе в разных видах учебной и внеучебной деятельности, развитие стремления к сотрудничеству, взаимопониманию и конструктивному взаимодействию, взаимной поддержки и помощи, снижение и нейтрализации рисков негативного влияния информационного пространства, усиление педагогического влияния на сферу взаимодействия обучающихся и родителей в Интернет-пространстве.

Вторичная профилактика (направлена на группу риска): выявление группы риска потенциальных агрессоров и потенциальных жертв, разработка индивидуальных и групповых профилактических программ, организация непрерывного сопровождения обучающихся, склонных к проявлению агрессии, применению агрессивных способов разрешения конфликтных ситуаций, агрессивного преследования других обучающихся с привлечением психологической службы школы, служб медиации, социального педагога и родителей; взаимодействие с семьями группы риска, адресная помощь и поддержка семьи, находящейся в трудной жизненной ситуации или социально опасном положении, организация социального партнерства школы с участковыми врачами детской поликлиники, районным участковым пунктом полиции и соседями по адресу проживания обучающегося для

защиты его прав и предупреждения жестокого обращения и насилия в семье группы риска, определение ресурса повышения социального статуса обучающихся, обеспечение условий для их безопасности.

Третичная профилактика (направлена на всех участников ситуации буллинга): своевременное реагирование на ситуацию буллинга, оперативное и профессиональное вмешательство педагогов и психологической службы образовательной организации, предупреждение опасных последствий агрессивного преследования, организация непрерывного психолого-педагогического сопровождения всех участников ситуации буллинга, ежедневный контроль за их психоэмоциональным состоянием, включение во внеурочную деятельность класса и школы, обеспечение условий для безопасности и конструктивного взаимодействия детей и родителей в сообществе класса и школы, организация межведомственного взаимодействия с управлениями и учреждениями системы профилактики правонарушений несовершеннолетних, коррекция и обновление содержания превентивной программы.

Важным направлением превентивной деятельности является профилактика агрессии на почве ксенофобии, которая проявляется в потребности оскорбления и причинения вреда человеку, принадлежащего к другой национальной культуре. Социально-педагогические превентивные инструменты, которые могут нейтрализовать риски проявления агрессии и агрессивного преследования на почве ксенофобии: гармонизация межнациональных отношений в образовательной среде, расширение сферы межкультурных коммуникаций представителей разных этнических групп на условиях взаимопонимания и сотрудничества, освоения норм и ценностей различных национальных культур.

К показателям эффективности организации классным руководителем процесса профилактики буллинга относятся: **комплексность** как степень организации трёхуровневой системы профилактики агрессивного поведения с опорой на воспитательную деятельность; **адресность** как степень учёта возрастных и личностных особенностей обучающихся, потребностей и интересов конкретного детского сообщества; **системность** как степень обеспечения преемственности профилактики агрессивного поведения в начальной и старшей школе, отвечающих современным требованиям и социализации современного поколения в информационном пространстве.

Комфортная образовательная среда, свободная от агрессии и агрессивного преследования — это важнейшее условие обеспечения безопасности в современном российском обществе.

Литература

Абраменкова В.В. Школьное насилие и организация безопасности детства в образовательном пространстве // Социально-гуманитарные исследования и технологии. 2017. № 2(19). С. 34–39.

Андрианова Р.А. Буллинг как феномен агрессивного преследования в образовательной среде // Подходы к профилактике агрессивного поведения детей и подростков в образовательной среде: сборник научных статей. М.: ФГБНУ «ИИДСВ РАО». 2020а. С. 5–22.

Андрианова Р.А. Проявления агрессии в структуре экстремистского поведения // Социальная педагогика в России. 2020б. № 2. С. 28–33.

Поведенческие стратегии сотрудников и руководства школ в отношении ситуаций буллинга: проактивное, реактивное и избегающее поведение

А.А. Бочавер,
Институт образования, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», Москва, Россия
Н.В. Горлова,
Институт психологии практик развития, Красноярск, Россия
К.Д. Хломов,
Институт общественных наук Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте РФ, Москва, Россия

Поведение педагогов и руководства школ оказывает чрезвычайно серьезное влияние на динамику ситуаций школьной травли, об этом свидетельствуют и исследования, и опыт многих профилактических программ. В общем виде это влияние оформляется в характеристики школьного климата, благополучие которого во многом определяет частоту и динамику множества потенциальных небезопасных ситуаций, в частности — эпизодов буллинга и кибербуллинга. Для российских школ тема школьного климата является пока слабо исследованной и во многом осваивается внутри каждой организации интуитивно. В онлайн-опросе участвовали 214 респондентов, которые отвечали на вопросы о реагировании на ситуации буллинга со своей стороны и о реагировании школьного руководства. На основе тематического анализа удалось выявить три основные поведенческие стратегии: проактивную, реактивную и избегающую.

Ключевые слова: буллинг, школьный климат, образовательная среда, администрация школы, педагоги.

Проблема школьного буллинга чрезвычайно актуальна для российских школ. Например, по данным PISA 2018 года, в среднем по странам ОЭСР 23% школьников сообщают о том, что подвергались буллингу несколько раз за прошедший месяц, а для России этот показатель равен 37%. По распространенности буллинга в 75 странах, где проводилось обследование, Россия занимает седьмое место.

Роль педагогов в динамике буллинга очень велика, имеет значение, насколько допустимым они считают такие проявления агрессии в школьном пространстве, как они относятся к эпизодам травли, как реагируют на текущие ситуации, однако об установках и практиках в отношении буллинга

у педагогов и — тем более — о том, какие стратегии поведения по отношению к ситуациям буллинга со стороны руководства практикуются в российских школах, известно совсем немного.

В данном исследовании был проведен онлайн-опрос сотрудников образовательных организаций, в котором задавались вопросы о том, как они видят в разрешении возникающих буллинг-ситуаций и поддержании позитивных отношений в организации собственную роль и роль администрации. Текстовые ответы анализировались методом тематического анализа.

В анкетировании приняли участие 214 сотрудников образовательных организаций (95% женщины) из разных регионов России, работающих на должностях педагогов-психологов, педагогов, тьюторов, социальных педагогов и др., со средним опытом работы в школе более 14 лет, которые принимали участие в программе повышения квалификации, посвященной профилактике и прекращению буллинга. Около 44% респондентов работают со всеми школьными возрастами, 16% — с начальной школой, 33% — со средней школой, около 7% — со старшеклассниками и учащимися колледжей.

Стратегии руководства школ

Ответы респондентов на вопрос «Как вы думаете, как работа администрации вашей школы сказывается на климате, отношениях, частоте ситуаций травли или другой агрессии?» были распределены по трем основным категориям: профилактика, прекращение, а также игнорирование / усугубление буллинга.

К категории профилактики были отнесены следующие субкатегории действий администрации: профилактические программы и целевые мероприятия (33%); меры по поддержание благополучного климата (14%); поддержка компетенций и благополучия учителей (8%).

В категорию прекращения буллинга попали ответы, предполагающие активное вовлечение и разрешение ситуации (15%); привлечение специалистов (школьных психологов и социальных педагогов, внешних психологов, специалистов по профилактике, участковых) (9%); наказание и санкции в отношении агрессоров в ответ на ситуации травли (8%).

Наконец, третья категория включала описания игнорирования и усугубления буллинга: непосредственно игнорирование (17%); манипуляции и деструктивные действия (5%).

В целом ответы показывают, что в школах (по мнению сотрудников) по-разному осуществляется забота руководства о школьном климате и

качестве отношений внутри школы, а также значительно различается степень вовлеченности руководства в сложные ситуации и ответственности за их разрешение.

Стратегии сотрудников школ

Что касается ответов респондентов об их собственном поведении в отношении ситуций буллинга и в целом школьного климата, то они также были распределены по трем категориям: профилактика, прекращение, а также ответы, характеризующие отсутствие или неопределенность активности.

В категорию профилактики попали следующие субкатегории: Профилактические программы и целевые мероприятия, конкретные практики (30%); поддержание благополучного климата и доверительных межличностных отношений (36%); просвещение родителей (4%); работа с педагогами (5%); собственный пример (9%); самообразование (2%).

К категории прекращения отнесены следующие субкатегории: помощь в разрешении ситуаций (конфликтов, инцидентов, проблем, травли) (6%); пресечение агрессивного поведения (4%); сотрудничество с родителями (5%).

Категория «деятельность не ведется или не определена» была наполнена формальными малосодержательными ответами (5%) либо признанием отсутствия активности (0,5%).

Таким образом, активность респондентов, по их оценкам, очень разнообразна, хотя часть ответов выглядит формально и недифференцированно.

Основным результатом исследования можно назвать демонстрацию неоднородности восприятия сотрудниками образовательных организаций своей собственной активности в отношении ситуаций буллинга и поведения руководства школ в отношении этих ситуаций.

Во-первых, ответы сообщают об интенсивной проактивной деятельности, направленной на снижение риска буллинга и других проблем в школе, в которую вовлечены и поддерживают и сотрудники школ, и, по их мнению, школьное руководство.

Во-вторых, значительная часть ответов про руководство (и меньшая — про сотрудников) посвящена реактивной деятельности, посвященной прекращению уже возникших ситуаций буллинга.

Наконец, в третьих, удалось увидеть, что время от времени и сами педагоги и, по их мнению, руководство школ избегают работы с ситуациями

буллинга и не предпринимают действий, направленных на его устранение или предупреждение. В целом, полученные данные показывают, что проблема буллинга и кибербуллинга актуальна для российских школ и требует дальнейшей работы — как исследовательской, так и прикладной, направленной на разработку и внедрение профилактических программ и технологий прекращения ситуаций буллинга в школах.

Финансирование. Исследование выполнено при поддержке Российского фонда фундаментальных исследований, проект № 19-013-00941 «Школьный буллинг: предикторы и последствия».

Принципы построения и оценки эффективности программ сопровождения родителей

М.С. Васильчук,
Я.Я. Михайлова (Козьмина),
Институт образования, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», Москва, Россия

В статье описаны основные тренды в разработке и оценке эффективности программ сопровождения родителей на современном этапе: ориентация на внутренние ресурсы родителей (РСЭ), мультикомпонентность, дифференциация, оценка эффективности программ и дифференциация параметров оценки. Особенности развития программ для родителей в русскоязычном пространстве по сравнению с зарубежными: меньше количество данных, их анализ менее систематический, реже обсуждается эффективность программ, анализ в контексте понятия «компетентность».

Ключевые слова: эффективность программ для родителей, родительская компетентность, сопровождение родителей, образование для родителей.

В статье К.Н. Поливановой и др. описаны этапы развития образовательных программ (Поливанова и др., 2015). Первый такой этап можно выделить с конца XIX века до середины XX столетия. Обучение родителей в этот период было сфокусировано на информировании родителей о том, как следует ухаживать за ребенком, то есть на передаче знаний. Второй этап — с середины XX до конца XX века был ориентирован на обучение родителей практическим навыкам воспитания в формате тренингов. На современном этапе особенно внимание в обучении родителей уделяется родительской самомоэффектисновности (РСЭ), уверенности родителя в своих силах. Так мы можем видеть, что в родительском образовании акцент смещается с идеи передачи знания на поддержку и развитие внутренних, личностных ресурсов родителя.

Эффективность программ для родителей является предметом многочисленных зарубежных исследований. Сами программы и их оценка достаточно разнообразны. Родительская самоэффективность выступает, с одной стороны, как параметр оценки результатов программы, а с другой, мишенью работы в рамках программ.

Результаты исследования эффективности программ для родителей показывают, что при работе необходимо учитывать множество факторов и контекстов, влияющих на жизнь родителей, использовать разные форматы

работы, работать с различными составляющими родительского опыта (когнитивными, поведенческими), а также учитывать индивидуальные различия семей (Colosi, Dunifon, 2003; Moran et al., 2004). Поэтому, вероятно, большую эффективность будут демонстрировать мультикомпонентные программы в сравнении с программами, направленными только на повышение осведомленности или только на поведенческую составляющую родительства. Такие программы могут состоять из разных блоков, которые могут иметь разный формат и разную ориентацию. Например, в целях программы «Tripl-P» (Positive Parenting Program) есть и повышение осведомленности родителей о развитии детей (что можно отнести к первому этапу становления образовательных программ), и обучение их навыкам взаимодействия с детьми (второй этап), и повышения уверенности в себе у родителей (третий этап) (Sanders, 2008).

Следует также отметить, что зарубежные программы для родителей достаточно разнообразны. Например, есть разные варианты программы «Triple-P» (Positive Parenting Program): для детей разного возраста, для родителей детей со специальными потребностями, для разведенных родителей и т.п. (Sanders, 2008). Эффективность программ для родителей изучается на разных выборках, а сами программы (например, в США) проводятся разными организациями и поддерживается правительственными программами на разных уровнях. Таким образом, мы видим, что зарубежные программы для родителей достаточно дифференцированы.

Резюмируя вышесказанное, можно сказать, что современными трендами в разработке программ поддержки родителей являются: ориентация на «внутренние» ресурсы родителей (РСЭ), мультикомпонентность, дифференциация, оценка эффективности программ и дифференциация параметров оценки.

Обзор имеющихся русскоязычных публикаций, проведенный нами, говорит о том, что опыт проведения программ обучения и поддержки родителей в русскоязычном пространстве менее изучены, чем зарубежный. Помимо меньшего количества данных, можно также отметить, что анализ таких программ имеет менее систематический характер, в них реже обсуждается эффективность программ (сами параметры оценки эффективности также менее дифференцированы), не упоминается родительская самоэффективность. Анализ практик и подходов к сопровождению родительства анализуется в контексте понятия «компетентность», что, вероятно, сдвигает дискурс в сторону парадигмы «передачи знания» от специалистов к родителям.

Мы хотим еще раз отметить яркое отличие зарубежных и русскоязычных публикаций по теме сопровождения родительства. Первые в последние годы сосредоточены на эффективности конкретных программ и исследованиях родительской самоэффективности, вторые же в большей степени посвящены теоретическому обобщению и сравнению разных подходов в контексте понятия компетентность, что может смещать фокус внимания исследователей и практиков в сторону модели «передачи знания».

В связи с этим, нам кажется важным также отметить проблемы, обозначенные некоторыми авторами, связанными с понятием «компетентность» по отношению к родительству. В общем виде ее можно было бы обозначить, как проблему профессионализации родительства и восприятия роли родителя обществом в целом и экспертным сообществом в частности.

Некоторые авторы утверждают, что сегодня родительство профессионализируется (Чернова, Шпаковская, 2016; Данилова, 2018). Поэтому может вставать вопрос о «минимальном необходимом наборе компетенций», необходимом для родителя. Так в экспертном и популярном дискурсе появляются различные номинации: «эффективное родительство», «естественное родительство», «осознанное», «интенсивное родительство». То есть предполагается, что есть некоторые «критерии», по которым можно обозначить то или иное родительство как «осознанное», «естественное» и пр. А значит, то, что не попадает под эти критерии, является «неосознанным», «неестественным» и пр. Это становится фактором «престижа» или «дискриминации» того или иного родительства, так или иначе оцененного (Данилова, 2018). В том числе, в зависимости от того, какими конкретно компетенциями обладает конкретный родитель.

Однако часть исследователей не рефлексируют этой проблемы и исходят из установки недостаточности знаний у родителей, необходимости ее восполнить во благо развития ребенка. Родительство при этом понимается как сложная деятельность, требующая специальных знаний. Такое понимание родительства можно отнести к императивам интенсивного родительства и на самом деле отражает сложные отношения родителей и общества.

Оппонентом понимания роли родителя как «недостаточно знающего» Е.Л. Горлова (Горлова, 2010) приводит позицию Д. Винникотта. Последний в своих работах отмечает, что любое «вмешательство» не будет полезным матери, а только заставит сомневаться в себе, что в свою очередь навредит ее способности быть «достаточно хорошей матерью». Свои «знания» о том, как быть таковой, она получает с помощью интуиции из собственного детского

опыта, из опыта взаимодействия с младшими, из детских ролевых игр. Ее способность быть «достаточно хорошей матерью» в большей степени зависит не от собственно знаний или навыков, а от способности матери «настраиваться» на состояние ребенка и различать то, что ему нужно в данный конкретный момент времени.

Здесь мы хотим обратить особенное внимание исследователей на то, с каких позиций рассматривается (исследователем, экспертом, самим родителем и др.) родительство как феномен, как роль, конкретный родитель или его действия. Требует ли родительство специфических, близких к профессиональным, знаний, или нет? В каких случаях и каким образом эти знания должны или могут быть получены? Возможно ли рассмотрение родительства, как профессиональной деятельности?

То есть достаточно неоднозначным нам представляется не только «набор необходимых компетенций», но и сама постановка вопроса о необходимых компетенциях, знаниях или навыках. А позиция Д. Винникотта о том, что «вмешивающиеся» знания могут быть не только бесполезны, но и вредны родителю, заслуживает особенного внимания.

Мы можем предположить, что превалирующий дискурс «компетентности» в русскоязычных научных работах может смещать фокус в разработке программ для родителей на модель «передачи знаний». А также на восприятие родителями самих себя, как «недостаточно знающих». В то время, как более целесообразным является мультикомпонентная модель, в которой уделено внимание аутентичному родительскому опыту и родительской самоэффективности.

Таким образом, приоритетным, на наш взгляд, направлением для исследования является восполнение слепого пятна в данных о родительских программах в России и усмотрение в них собственной логики развития, в т.ч. идентификацию специфических проблем и потребностей разных групп российских родителей. Важно дифференцировать группы родителей, проблемы, с которыми они сталкиваются, программы (разные форматы и содержание), а также способы оценки эффективности этих программ (в т.ч. по шкале родительской самоэффективности). Также необходим систематический анализ подобных и имеющихся данных.

При разработке программ или дизайна исследования эффективности программ для родителей следует внимательно относиться к проблемам компетентности и профессионализации родительства. Как в рамках программы или исследования видится роль родителя? Что хотят увидеть или развить в конкретном родителе исследователи и практики? Компетентности

или уверенность в себе? Каким образом это будет осуществляться? С помощью «передачи знаний» или через обращение к личному опыту родителя?

Рефлексия позиции исследователя или практика по отношению к родительству как феномену или роли, по отношению к конкретному родителю, его проблеме, навыкам и знаниям, является необходимой, так как вносит вклад в формирование экспертного дискурса и, вероятно, в восприятие родителем самого себя, своих задач и проблем.

Литература

Горлова Е.Л. Родительская компетентность: подходы к изучению и развитию // Вестник РГГУ. Серия «Психология. Педагогика. Образование». 2010. № 17 (60). С. 214–224.

Данилова И.С. К вопросу о сущности понятия «Компетентностное родительство» в педагогическом зарубежном дискурсе // Современное педагогическое образование. 2018. № 4. С. 3–10.

Поливанова К.Н., Вопилова И.Е., Козьмина Я.Я., Нисская А.К., Сивак Е.В. Самоэффективность как содержательная основа образовательных программ для родителей // Вопросы образования. 2015. № 4. С. 184–200.

Чернова Ж.В., Шпаковская Л.Л. Профессионализация родительства: между экспертным и обыденным знанием // Журнал исследований социальной политики. 2016. Т. 14. № 4. С. 521–534.

Colosi L., Dunifon R. Effective parent education programs // Cornell cooperative extension. 2003.

Moran P., Ghate D., Van der Merwe A. What works in parenting support? A review of the international evidence. London: DfES Publications, 2004. 202 p.

Sanders M.R. Triple P-Positive Parenting Program as a public health approach to strengthening parenting // Journal of family psychology. 2008. Vol. 22. № 4. P. 506–517.

По горячим следам: о готовности к дистанционному формату. Российский и мировой опыт

Т.Д. Воронцова,
Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», Москва, Россия

Какие уроки можно извлечь из практики, примененной в чрезвычайной ситуации, и что останется в наследие после пандемии? Дистанционное обучение может быть эффективным, насыщенным и приносящим удовлетворение опытом, но оно требует от нас уделять пристальное внимание опыту учеников, а также критически относиться к заявлениям компаний, занимающихся образовательными технологиями.

Ключевые слова: дистанционное обучение, интерактивные доски, сервисы дистанционной коммуникации.

По мнению исследователей, в условиях кризиса способность обеспечить эффективное обучение в онлайн-режиме зависит как от преподавателей, так и от групп сопровождающих функций (технических специалистов, социальных педагогов). Не только техническое оснащение влияет на образовательный процесс, но и психологическая готовность, ведь большинство педагогов много лет вели свои занятия в закрытом классе, теперь же им приходится проводить занятия в интернете, публично и открыто. Ученики также претерпевают определенные трудности в данной ситуации, в частности особо остро ощущается социальное одиночество, которое не восполняется дистанционными коммуникациями.

Исследователи канадского университета Royal Roads University постулируют, что успешный переход к онлайн-обучению зависит, как минимум, от четырех элементов:

- навыки и предыдущий опыт вовлеченных в проблему лиц;
- подготовка или существующий опыт организации дистанционного обучения;
- готовность сотрудничать, изучать и предлагать поддержку;
- осторожное отношение к непроверенным образовательным технологиям.

На начальных этапах экстренной смены привычного формата учреждениям не хватало мер по организации и планированию новых процессов. Поскольку человечество не застраховано от новых потрясений, эти меры необходимо создать сейчас, чтобы избежать чрезмерного стресса, который возникает из-за слишком быстрого принятия решений в новой

ситуации. Неизбежно в результате использования технологий в преподавании и обучении возникают вопросы — от этических, об использовании технологий для наблюдения за учащимися (прокторинг), до финансовых, о последствиях и возможностях использования дорогих учебников и программного обеспечения.

Примечательно и то, что технологии, призванные сделать образование, и особенно преподавание, более гибким или более отзывчивым, не всегда обеспечивают прямую отдачу, потому что образовательные технологии — комплексный и сложный инструмент. Зачастую недостаточно лишь предоставить обучающимся информацию. Для эффективной коммуникации необходимо спланировать материал, сделать его привлекательным и понятным, организовать работу учеников самостоятельную или коллективную, продумать совершенно новую адаптированную систему оценивания. При переформатировании курса велика опасность переоценить нагрузку и озадачить учеников куда сильнее, чем было в очном режиме. Преподаватели также нуждаются в обучении тому, как вовлекать учеников в онлайн-дискуссии и способствовать более глубокому пониманию преподаваемого материала. Разработчики образовательных технологий могут помочь педагогам понять, как лучше всего преподавать с помощью технологий и максимально использовать возможности онлайн-обучения.

Мировой опыт

На передовой оказались образовательные заведения Китая. Нью-Йоркский университет в Шанхае и Университет Куншана (Северная Каролина, США) продемонстрировали успешную адаптацию и быстрое развертывание образовательных технологических продуктов, таких как платформа видеоконференцсвязи Zoom и поставщик онлайн-курсов Coursera. Немаловажно, что у этих университетов уже был опыт использования этих технологий, который они смогли расширить и улучшить; они не начинали с нуля с новыми и непроверенными техническими решениями. Позже в США многие высшие учебные заведения принялись оперативно создавать (или перерабатывать уже существовавшие ранее) технологические решения для дистанционного обучения. Был создан единый перечень ссылок на предложения различных образовательных площадок, который с марта 2020 года передавался «из рук в руки» в педагогических кругах.

Однако были и сложности, в частности, из-за проекта «Золотой щит» (неофициально, «Великий китайский файрвол») образовательным организациям Китая пришлось уповать лишь на отечественные решения, число и качество которых было поначалу невелико. Также не стоит забывать,

что хоть мы и живем в цифровое время, до сих пор не все обеспечены персональным компьютером и выходом в интернет. В европейских странах переход на новый формат также не прошел гладко, чаще всего усугублял проблему тот факт, что единого подхода к решению непростой ситуации от Министерства образования не было, каждый город самостоятельно принимал решение. Так, социальный опрос, проведенный в начале учебного года (1–4 сентября 2020 года) в Германии, показал, что лишь каждый десятый ученик не имел проблем с переходом на дистанционное обучение. В школьной среде ровно половина родителей высказала свои опасения, что учебное заведение, где обучается их ребенок, не готово к новому формату (по данным Центра педагогических исследований Германии).

Обзор на дистанционные доски

Решения, созданные наспех, всегда оставляют желать лучшего. К счастью, интерактивные доски для дистанционной многопользовательской коммуникации были востребованы и до возросшего интереса со стороны образовательных организаций в период дистанционной организации учебных занятий. Многие компании использовали их для организации конференций и совещаний с сотрудниками и партнерами, не способными собраться для очной встречи. Однако возросший спрос потребовал от разработчиков данного предложения изменений и доработок. Так, для удобства учителей некоторыми сервисами была добавлена разметка — сетка (вместо монотонного белого фона).

Например, сервис Miro (первоначальное название RealTimeBoard) изначально создавался для компаний, желающих использовать интерактивные доски во время совещаний. Предлагается помимо простой доски набор шаблонов для организации информации, что полезно как для планирования процессов по технологиям agile, так и для коллективного творческого брейн-штурма. Прочие опции также продуманы, исходя из частых задач, возникающих на совещаниях компаний, например, доступна навигация по материалам, чат, комментирование, сохранение в файлы форматов jpg или pdf.

Существовали и раньше сугубо образовательные интерактивные доски, например, сервис Scribblar. Однако большой популярности он не сыскал и в период пандемии, поскольку не предусматривает бесплатного использования (предлагается лишь пробное использование сервиса в ограниченный период и с ограниченным функционалом). Тем не менее, созданная специально для образовательных целей доска, безусловно, предлагает большой набор технологий именно для учебных процессов. Так, например, предусмотрены

редактор формул и калькулятор, предметный указатель, встроенные материалы для уроков школьной программы. Сколь бы ни был хорош этот сервис, существуют прочие, предлагающие меньше возможностей, но не взимающие плату за это.

Свою популярность нашел также сервис Classroomscreen. Это частная инициатива учителя естествознания из Нидерландов — Лоуренса Копперса, который разработал интерактивную доску расширенного функционала (например, встроен таймер, предусмотрены разные языки интерфейса, в том числе и русский) и сделал этот ресурс доступным каждому, бесплатным и не требующим регистрации.

Существуют и прочие предложения подобных сервисов (Limnu, Groupboard и др.), на которых подробнее останавливаться в данной статье не станем. Скажем только, что и сейчас эти сервисы дорабатываются и усовершенствуются. В частности, вопросы ограниченного доступа для чтения и редактирования были продуманы в данных предложениях не сразу или некачественно. В настоящий момент, после нескольких инцидентов саботирования занятий, разработчики подобных сервисов стали вносить изменения и дополнять функционал разграниченным доступом к рабочему пространству.

Стоит также отметить, что пускай и вынужденно, каждый смог на собственном опыте познакомиться с возможностями дистанционного образования, которое было доступным вариантом и ранее. Однако прежде совмещать его приходилось с очным обучением, а, значит, этот вариант подходил скорее сильно замотивированным и способным ученикам, которые готовы были тратить свободное личное время на дополнительные уроки. Очевидное преимущество такого формата заключается в экономии времени и независимости от местоположения для участия в учебных мероприятиях. Если преподаватель качественно подошел к вопросу реорганизации своего материала, более структурированная подача в комфортных условиях, не лишенная возможности профессиональной коммуникации, может привлечь большее число учеников к онлайн-образованию и впредь. Возможно, будущее образования за гибридной формой.

Подобные встряски системы в мире уже были, например, пандемия H1N1 2009 года. COVID-19 или любой другой широко распространенный вирус создает высокий риск снижения эффективности обучения. Также возрастает вероятность долгосрочного воздействия, связанного с будущими бюджетными ограничениями. Каким бы пагубным (а по мнению некоторых, и благотворным) не оказалось влияние COVID-19 на образовательные учреждения и учеников, данная ситуация позволяет внимательно изучить

образовательные технологии в острых кризисных ситуациях для предотвращения необоснованных, неподготовленных решений в будущем.

Очевидная потребность в экспертных знаниях в области дистанционного обучения в условиях этого кризиса должна служить напоминанием о том, что учреждениям необходимо развивать эту компетенцию. Это явное указание, что гибкие и устойчивые системы образования требуют большего, чем инструменты. Они требуют сотрудничества, подготовки, опыта, ресурсов и изучения предыдущего опыта и проверенных временем практик.

Взаимосвязь школьной вовлеченности и самостоятельности в учебном процессе

П.А. Гавриленко,
Институт образования, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», Москва, Россия

В статье анализируются факторы образовательной среды, способствующие вовлечению подростков в собственное обучение в рамках государственной средней школы, и актуализируется проблема самостоятельности школьников в учебном процессе в контексте распространения развлекательных технологий, составляющих конкуренцию школе за внимание и интерес ребенка. Проводится обзор литературы с целью выявить взаимосвязь вовлеченности и возможных аналогов самостоятельности для понимания перспектив будущих исследований по проблеме самостоятельности в учебном процессе.

Ключевые слова: вовлеченность, саморегулируемое обучение, автономия, образовательная среда, самоорганизация.

Дистанционное обучение на карантине привело не только к образовательным потерям, но и выявило неспособность к самоорганизации у детей. Ребенок, лишенный внешних границ и правил, с большей вероятностью потеряет мотивацию, способность учиться, попадет в цикл неуспешности. Таким образом, обостряется проблема самостоятельности ребенка в учебном процессе. На наш взгляд, очевидно, что ребенку необходимо продолжать учиться даже тогда, когда исчезает внешний контроль и регламентация деятельности, то есть проявлять самостоятельность. Но далеко не очевидно, что нужно для этого сделать. Ведь простое наличие возможностей для самостоятельного обучения (как, например, на карантине) не гарантирует, что ученики вовлекутся в развитие своей автономии.

Дистанционное обучение выявило интересное противоречие. С одной стороны, ритуализм школы не предоставляет возможностей для свободного поведения, самостоятельного выбора школьника. На первый взгляд, такая ситуация не способствует формированию самостоятельности. Но с другой стороны, школьная структура отношений и правил регламентирует деятельность ребенка, помогая выработать полезные учебные привычки. Возможно, благодаря взаимодействию со средой школы происходит превращение способов совместного действия по организации учебного процесса во внутреннее свойство личности. Ребенок научается быть

самоорганизованным, контролировать себя, регулировать свое поведение в соответствие с внешними требованиями и образцами действий.

Стоит признать, что модель школы с высокими требованиями, регламентацией всех этапов учебного процесса вызывает недовольство родителей. Наблюдается рост альтернативных форм образования, развивается частный сектор школ, растет родительский запрос на Edutainment — учебу с удовольствием и интересом. Привлечь ребенка и вызвать интерес к обучению является новым вызовом для государственной школы.

В связи с этим, особенно на уровне средней школы, повышение вовлеченности школьников является главной целью проводимых реформ и интервенций, связанных со скукой и отчуждением, низкой успеваемостью. Показано, что вовлечённые школьники не просто успевают в учебе, они прилагают усилия, демонстрируют настойчивость используют стратегии саморегуляции, заставляют себя превосходить ожидания учителей и получают удовольствие от учебы (Klem, Connell, 2004). Вовлечённые школьники становятся приверженцами lifelong learning. Закономерно рождается вопрос: как вовлечь ребенка в обучение так, чтобы это способствовало развитию самостоятельности?

В поисках ответа на этот вопрос представляется релевантным рассмотреть взаимосвязь между вовлеченностью и возможными аналогами самостоятельности и провести теоретически обзор литературы, посвященной факторам образовательной среды, влияющих на вовлеченность. Среди первых условных кандидатов — способность к саморегулируемому обучению (от англ. selfregulated learning). Саморегуляция учебной деятельности представляет собой процесс произвольной организации личностью своего поведения, направленного на реализацию самообучения и самовоспитания, обеспечивающего эффективность функционирования личности в учебной деятельности (Motivation…, 2012). Данная характеристика наиболее близка к концепциям автономии личности Л.С. Выготского, А.В. Петровского, согласно которым автономия есть «проявление надситуативной активности» (А.В. Петровский) и «овладение своими мотивами» (Л.С. Выготский).

Исследователи отмечают концептуальную близость саморегулируемого обучения и когнитивной вовлеченности. Фактически когнитивная вовлеченность включает в себя компоненты саморегуляции, в частности, использование метакогнитивных стратегий (Wolters, Taylor, 2013). Т. Клири и Б. Циммерман, анализируя вовлеченность в контексте модели саморегуляции Б. Циммермана, отмечают, что вовлеченные школьники

отличаются направленной активностью в каждой фазе обучения: прогнозирования, исполнения, рефлексии. Иными словами, демонстрируют высокий волевой контроль, планирование целей, задействуют процессы самоконтроля, фокусируют внимание на неинтересном, рутинном, мониторят собственные действия. Вовлеченность применительно к саморегулируемому обучению означает «мышление на языке стратегий» (Cleary, Zimmerman, 2012). Установлено, с одной стороны, что чем активнее ученик вовлечен в учебную деятельность, тем выше у него потребность в саморегуляции. С другой стороны, высокий уровень саморегуляции связан с формированием продуктивных учебных стратегий, самоэффективности, позитивной Я-концепции, что, в свою очередь, влияет на интенсивность и устойчивость различных компонентов школьной вовлеченности (Cleary, Zimmerman, 2012).

Обратимся к факторам, влияющим на вовлеченность, а, значит, косвенно и на способность к саморегулируемому обучению. Основой для проявления вовлеченности многие исследователи считают удовлетворение базовых потребностей учащихся в автономии, компетентности и связанности. Предполагается, что вовлеченность тем выше, чем в большей степени образовательные условия отвечают удовлетворению этих потребностей. Согласно теории самодетерминации личности, когда учащиеся ощущают свободу выбора в отношении своего обучения (автономия), верят, что могут добиться успеха (компетентность), и чувствуют связь со своими учителями и сверстниками (связанность), они, вероятно, будут участвовать в обучении, даже если они не имеют внутреннего интереса к предмету.

М.-Т. Вонг и Р. Холкомб установили, что учитель, который поощрял развитие умений, знаний, компетентности, подталкивал его к самосовершенствованию, в большей степени способствовал использованию школьником стратегий саморегуляции (Wang, Holcombe, 2010).

В тоже время, они провели исследование на большой выборке школьников 7–8-х классов, целью которого было прояснить, какие факторы образовательной среды удовлетворяют эти три потребности, и изменяют различные типы школьной вовлеченности. Выяснилось, что поддержка автономии со стороны учителей не была связана с когнитивной вовлеченностью. Предоставление свободы без фокуса на учебной деятельности или на стремлении к компетентности, высоким академическим результатам маловероятно приведет к когнитивной вовлеченности, то есть ребенок не будет способен прилагать усилия для выполнения сложных заданий (Wang, Holcombe, 2010).

В ходе диссертационного исследования Одри Шью (Audrey H. Schewe, «Making student engagement visible: using self-determination theory to examine

how the social studies teachers support students' needs for autonomy, competence, and relatedness», 2016), целью которого было выявить, какой образовательный контекст наиболее удачен для вовлечения, было установлено, что интересный урок — не есть вовлекающий в обучение. Ни ролевые игры, ни дебаты, ни просмотр фильмов, ни моделирование учебных ситуаций не делают ребенка вовлеченным. Далеко не каждый подобный дидактический прием привлекал внимание ребенка настолько, чтобы сделать его приверженцем обучения. Сиюминутный интерес быстро угасал. Д. Уиллингем в книге «Почему ученики не любят школу» предлагает учителям сосредоточиться не на том, как сделать уроки интересными для учащихся, а на том, почему урок имеет смысл. Если ученики сосредотачиваются на «веселье», а не на смысле или значении урока, вовлечение скоро рассеется, и результаты обучения будут потеряны.

Таким образом, интересный урок не ведет к вовлечению. Школьники могут оставаться апатичными и отчужденными. Более того, происходит нежелательное смещение целей с обучения на развлечение. Истинная вовлеченность основана на идентификации себя со школой и появлении чувства принадлежности. Расширение наших знаний о сложных процессах взаимодействия личных и контекстных факторов, лежащих в основе школьной вовлеченности, может помочь учителям создать такую среду, которая одновременно поддерживает подростков, когда они преодолевают трудности обучения и в тоже время развивает навык самостоятельного обучения. Нам предстоит выяснить, как создать такой образовательный контекст, который способствовал и вовлечению и развитию самостоятельности школьника.

Литература

Klem A.M., Connell J.P. Relationships matter: Linking teacher support to student engagement and achievement // Journal of School Health. 2004. Vol. 74. № 7. P. 262–273.

Motivation and self-regulated learning: Theory, research, and applications. / Zimmerman B.J., Schunk D.H. (eds). Lawrence Erlbaum Associates, 2012. 256 p.

Wolters C.A., Taylor D.J. A self-regulated learning perspective on student engagement / Christenson S., Reschly A., Wylie C. (eds). Handbook of Research on Student Engagement. P. 635–651. Springer, Boston, MA, 2012.

Cleary T.J., Zimmerman B.J. A cyclical self-regulatory account of student engagement: Theoretical foundations and applications Christenson S., Reschly A., Wylie C. (eds). Handbook of Research on Student Engagement. P. 237–257. Springer, Boston, MA, 2012.

Wang M.-T., Holcombe R. Adolescents' perceptions of school environment, engagement, and academic achievement in middle school // American Educational Research Journal. 2010. № 3. P. 633–652.

Музейный проект и его возможности для подростка в современном мегаполисе

Н.М. Гомберг
Государственный музей изобразительных искусств имени А.С. Пушкина, Москва, Россия

Если думать о молодежных городских пространствах, то музей приходит в голову в последнюю очередь. Тем не менее, музеи в последние годы стали не только культурными центрами для подготовленного зрителя, но и просветительско-досуговыми пространствами, которые позволяют самой разной публике совмещать образование с приятным времяпрепровождением. С одной стороны, это требует от музеев переосмысления привычных подходов к работе с аудиторией, с другой — дает возможность стать “третьим местом” для тех, кто как раз ищет его в городе.

Ключевые слова: музейные проекты, подрсотковый возраст.

В борьбе за разнообразие аудитории многие музеи сегодня ищут ответ на вопрос, как привлечь в музей подростковую аудиторию. Но не менее важным кажется вопрос, почему музеи и подростки в современном мире могут быть нужны и полезны друг другу вне традиционной стигматизированной парадигмы школьной экскурсии.

Одна из важных проблем подросткового возраста — борьба за взрослость. И дома, и в современной системе образования подросток часто оказывается частью реальности, которая не может в силу собственной организации дать ему те возможности, которых он добивается. Существуя вне системы образования, музей может относиться к подростку как к молодому специалисту, таким образом, давая ему возможность становиться субъектом профессиональных взаимоотношений.

Ряд современных профессий часто требует тех навыков, которыми школьники могут владеть не в меньшем объеме, чем музейные специалисты: IT, навыки работы с социальными сетями, азы программирования, владение графическими редакторами и т.д. Все это может быть использовано в реальных музейных проектах. Таким образом, при грамотной организации проектной работы, молодые люди получают возможность познакомиться с реальностью разных профессий в структуре музея, в том числе, увидеть междисциплинарность современного профессионального мира (на примере, как минимум, работы IT в культуре или роли социологических исследований в жизни музея). Музей становится площадкой, где молодые люди могут

вместе с профессионалами создавать и реализовывать свои проекты, необходимость которых обеспечена текущими задачами музея, а не учебным планом: образовательные, игровые, дизайнерские, технологические, маркетинговые и т.д. Проект становится задачей не на отметку, а на практический результат, который в случае успеха будет использован и оценен сотнями посетителей. Тем не менее, подготовка к нему является процессом с огромным образовательным потенциалом не только в плане встречи с профессией, но и в плане работы с музейным материалом и источниками, в рамках которой автор получает немало «предметных» знаний. Массовый выход музейных проектов в онлайн среду, в силу бесконечности этого пространства, значительно упростил реализацию многих проектов, которые раньше были сложно воплотимы в музейных условиях, и сделал их более доступными для широкой публики, что, с одной стороны, помогло проверить гипотезу о востребованности подобного материала, а с другой — послужило дополнительным стимулом развития для авторов.

Зачастую работа над музейными проектами идет вразрез со школьными задачами старшеклассников. Ребенок как будто проживает две разных жизни: школьника и молодого музейного специалиста. Многих это ставит перед выбором между школьной успеваемостью и музейным опытом, который часто приводит к поиску возможностей изучения школьной программы на примере музейной экспозиции (химия масляных красок, математика социологического исследования, физика положения скульптуры в пространстве и т.д.).

Иными словами — музей (как, впрочем, и любая другая организация, готовая работать со старшеклассниками в подобном формате) может быть точкой практического применения школьных знаний и средой, где можно (при грамотно организованных условиях) безопасно попробовать себя в роли взрослого начинающего профессионала. Опыт проектов, реализованных в рамках работы направления Пушкинский.Youth, демонстрирует ряд примеров успешного применения этого подхода и позволяет сделать выводы об основных принципах, которые могут применяться в подобной практике.

Вклад родительской теплоты и контроля в жизнеспособность старших подростков, проживающих в мегаполисе и городах регионального значения

И.А. Горьковая,
А.В. Микляева,
ФГБОУ ВО «Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена», Санкт-Петербург, Россия

Жизнеспособность представляет собой «индивидуальную способность человека управлять собственными ресурсами: здоровьем, эмоциональной, мотивационно-волевой и когнитивной сферами — в контексте социальных, культурных норм и средовых условий». Она не является стабильной характеристикой и изменяется под влиянием разнообразных факторов риска и защиты. Применительно к подростковому возрасту в качестве одного из элементов «защитной триады» наряду с индивидуальными возможностями, а также ресурсами общества и культуры, принято рассматривать тесные семейные связи. Однако, как отмечают М. Унгар и К. Хэдфилд, факторы становления жизнеспособности не являются едиными для всех, а различаются внутри популяций и между ними на основе индивидуальных и контекстуальных вариаций. В нашем исследовании изучался вклад таких параметров детско-родительских отношений, как родительская теплота и родительский контроль, в жизнеспособность старших подростков, с учетом контекстуальных вариаций, связанных с особенностями «пространства взросления» подростков. Сопоставлялись данные, полученные в выборках подростков, проживающих в российском мегаполисе и городах регионального значения, поскольку ранее нами было показано, что в условиях современной российской действительности условия и, как следствие, результаты взросления в этих типах городов различаются.

Ключевые слова: детско-родительские отношения, родительская теплота, жизнеспособность.

Эмпирические данные получены в ходе международного исследования по программе «Resilient Youth in stressed environments» («Жизнеспособная молодежь в стрессовых условиях», RYSE) (Лактионова, Махнач, 2008; Ungar, Hadfield, 2019) . В исследовании приняли участие 275 старших подростков в возрасте 17–18 лет (62,9% девушек), проживающих в российском мегаполисе (N = 151), а также в российских городах регионального значения (N = 124), обучающиеся на младших курсах высших учебных заведений. Для оценки жизнеспособности использовался Опросник жизнеспособности детей и

молодежи (CYRM-28), включающий три шкалы («индивидуальная жизнеспособность», диапазон оценок от 7 до 35 баллов; «семейная жизнеспособность», 7–35 баллов; «контекстуальная жизнеспособность», 14–70 баллов), а также позволяющий получить суммарный показатель жизнеспособности, рассчитываемый как совокупное значение всех шкальных показателей (Ungar, Liebenberg, 2011). Оценка таких параметров детско-родительских отношений, как родительская теплота и родительский контроль, осуществлялась с помощью соответствующих шкал методики «Оценка социального и психического здоровья» (Ruchkin et al., 2004), диапазон оценок от 0 до 12 баллов. Статистическая обработка эмпирических данных осуществлялась с помощью программного обеспечения Statistica10.0 и включала расчет дискриптивных статистик (M±σ), а также дисперсионный (F) и регрессионный (β) анализ.

Показатели жизнеспособности старших подростков, проживающих в мегаполисе, в целом достоверно выше, чем показатели жизнеспособности их сверстников, проживающих в городах регионального значения. Так, значения показателя индивидуальной жизнеспособности, описывающего индивидуальные ресурсы (личные и социальные навыки) составляют 30,23±4,21 и 29,19±4,07 в выборках подростков, проживающих в мегаполисе и городах регионального значения, соответственно ($F = 6,14$ при $p = 0,01$); значения показателя семейной жизнеспособности (ресурсы семейной поддержки) — 30,09±4,98 и 28,69±5,64 соответственно ($F = 7,55$ при $p = 0,01$); значения показателя контекстуальной жизнеспособности (культурные ресурсы) – 55,04±8,00 и 53,19±8,40 соответственно ($F = 7,21$ при $p = 0,01$); значения суммарного показателя жизнеспособности — 115,36±15,52 и 111,06±16,21 соответственно ($F = 8,87$ при $p = 0,001$). При этом наибольший вклад в уровневые различия показателей жизнеспособности вносят результаты, продемонстрированные юношами, проживающими в мегаполисе и городах регионального значения, тогда как результаты девушек не различаются в зависимости от данного основания (результаты двухфакторного дисперсионного анализа: $F = 5,64$ при $p = 0,01$ для показателя индивидуальной жизнеспособности; $F = 5,36$ при $p = 0,02$ для показателя семейной жизнеспособности; $F = 10,64$ при $p = 0,001$ для показателя контекстуальной жизнеспособности; $F = 9,52$ при $p = 0,002$ для суммарного показателя жизнеспособности). Показатели родительского контроля составляют в среднем 10,48±1,80 и не различаются в зависимости от места проживания и пола респондентов. Показатели родительской теплоты достоверно выше в выборке подростков, проживающих в мегаполисе, и составляют 11,18±1,24 балла против 10,81±1,44 баллов,

полученных в выборке подростков, проживающих в городах регионального значения (F = 7,67 при p = 0,001), при этом эти различия достигаются преимущественно за счет показателей, полученных в выборках юношей, в то время как показатели девушек довольно однородно независимо от места проживания (F = 4,07 при p = 0,04).

Регрессионный анализ, выполненный пошаговым методом (Forward stepwise), показал, что родительский контроль и родительская теплота являются сильными предикторами жизнеспособности старших подростков, причем вклад показателя родительской теплоты выше, чем вклад показателя родительского контроля, независимо от места проживания подростка — мегаполис или город регионального значения. Коэффициенты детерминации составляют 0,71 для показателя индивидуальной жизнестойкости, 0,69 для показателя семейной жизнеспособности, 0,82 для показателя контекстуальной жизнеспособности и 0,93 для суммарного показателя жизнеспособности; коэффициенты регрессии — 0,78 (p = 0,000, предиктор — показатель родительской теплоты) и 0,16 (p = 0,001, предиктор — показатель родительского контроля) для индивидуальной жизнеспособности, 0,77 (p = 0,000) и 0,18 (p = 0,001) для семейной жизнеспособности, 0,83 (p = 0,000) и 0,20 (p = 0,001) для контекстуальной жизнеспособности, 0,89 (p = 0,000) и 0,21 (p = 0,001) для суммарного показателя жизнеспособности. При этом установлено, что наиболее чувствительными к характеристикам детстко-родительских отношений являются показатели жизнеспособности, полученные в выборках юношей. В частности, юноши, проживающие в мегаполисе, демонстрируют более высокие показатели жизнеспособности в ситуации выраженного родительского контроля, тогда как у мальчиков, проживающих в городе регионального значения, высокий уровень родительского контроля приводит к относительному снижению показателей жизнеспособности, которые, тем не менее, остаются в диапазоне довольно высоких значений. В выборке девушек наблюдается линейная зависимость показателей жизнеспособности от показателя родительского контроля независимо от места проживания. Результаты трехфакторного дисперсионного анализа: F = 3,94 при p = 0,03 для показателя индивидуальной жизнеспособности; F = 4,12 при p = 0,02 для показателя семейной жизнеспособности; F = 3,36 при p = 0,03 для показателя контекстуальной жизнеспособности; F = 4,45 при p = 0,01 для суммарного показателя жизнеспособности. Аналогичные тенденции получены при анализе вклада показателя родительской теплоты в жизнеспособность подростков (F = 4,06 при p = 0,01 для показателя индивидуальной жизнеспособности; F = 3,04 при p = 0,03 для показателя семейной

жизнеспособности; F = 5,43 при p = 0,01 для показателя контекстуальной жизнеспособности; F = 8,49 при p = 0,001 для суммарного показателя жизнеспособности). В совокупности эти данные могут быть объяснены разной степенью выраженности подростковой реакции эмансипации, которая наиболее ярко выражена у юношей, проживающих в городах регионального значения, и значительно менее сильна у юношей, проживающих в мегаполисах, что связано с особенностями траекторий взросления в соответствующих социокультурных условиях (Безгодова и др., 2018). В целом, полученные данные свидетельствуют о том, что вклад характера детско-родительских отношений в жизнеспособность подростков не является однозначным и может варьироваться в зависимости от социального контекста личностного становления подростков.

Вклад характеристик детско-родительских отношений в уровневые показатели жизнеспособности старших подростков различается в зависимости от социокультурного контекста, в котором происходит их взросление, и, в частности, определяется местом проживания, что было показано на примере сравнения результатов подростков, проживающих в мегаполисе и в городах регионального значения. При этом вклад детско-родительских отношений в характеристики жизнеспособности в большей степени подвержен влиянию социокультурного контекста, в сравнении с девушками.

Благодарности. Мы благодарны нашим коллегам, руководителям проекта — доктору М. Унгару (Университет Далхаузи, Канада), профессору Л. Терон (Университет Претории, Южная Африка) и А.В. Махначу (Институт психологии РАН, Москва), разработавшим концепцию проекта.

Финансирование. В России исследование финансировалось РФФИ, проект № 19-513-60001: «Жизнеспособность подростков в условиях экологических и социально-экономических вызовов: исследование в рамках нескольких систем».

Литература

Безгодова С.А., Микляева А.В., Терещенко В.В. Отношение к взрослению у старших подростков Санкт-Петербурга и Смоленска в контексте их жизнестойкости // Вестник Кемеровского государственного университета. 2018. № 3(75). С. 77–84.

Лактионова А.И., Махнач А.В. Факторы жизнеспособности девиантных подростков // Психологический журнал. 2008. Т. 29. № 6. С. 39–47.

Ruchkin V., Schwab-Stone M., Vermeiren R. Social and Health Assessment (SAHA): Psychometric development summary. New Haven, CT: Yale University, 2004.

Ungar M., Liebenberg L. Assessing resilience across cultures using mixed methods: Construction of the child and youth resilience measure // Journal of Mixed Methods Research. 2011. Vol. 5(2). P. 126–149.

Ungar M., Hadfield K. The Differential Impact of Environment and Resilience on Youth Outcomes // Canadian Journal of Behavioural Science. 2019. Vol. 51(2). P. 135–146.

Причины проявления детской агрессии в школе[2]

М.П. Гурьянова,
Федеральное государственное бюджетное научное учреждение «Институт изучения детства, семьи и воспитания Российской академии образования», Москва, Россия

В статье изложены причины проявления детской агрессии в школе, выявленные по результатам двух исследований, проведенных разными исследователями (одно — в мегаполисе, другое — в дотационном регионе России) с временным интервалом 20 лет.

Ключевые слова: агрессия, агрессивное поведение, образовательная среда, образовательная организация, обучающиеся.

Школа как социальный институт напрямую отражает происходящие в современном обществе процессы, тенденции его развития, а также существующие социальные проблемы, которые обусловливают отклонения в личностном развитии обучающихся, в том числе и поведенческие отклонения. Рост проявлений агрессивного поведения детей в образовательной среде далеко не случаен и требует активного развития профилактической работы как самостоятельного направления деятельности образовательных организаций.

Представим мнения различных субъектов образовательного процесса о причинах агрессивного поведения подростков в школе, зафиксированные И.Э. Кондраковой в её диссертационном исследовании (2000). В анкетном опросе участвовали: 360 подростков, 180 педагогов-предметников, 20 классных руководителей, 15 специалистов служб сопровождения, 40 родителей из г. Санкт-Петербурга. Согласно результатам её исследования, 90% *педагогов-предметников* видят причины агрессивных проявлений подростков в агрессивности внешней среды, 80% — во влиянии семьи, 75% — во влиянии телевидения; 40% — в невоспитанности, распущенности детей; 35% — в социальных различиях; 25% — в подражании авторитетам. По оценкам *родителей,* причины агрессивности детей кроются в агрессивности внешней среды (70%); в различиях в социальном статусе родителей (54%); в школе, педагогах: школа — зона негативного опыта, школа — отсутствие условий (45%); в телевидении (12%). Иное мнение у

[2] Статья подготовлена в рамках ГЗ по проекту: «Проектирование механизмов внедрения современной концепции комплексной профилактики агрессивного поведения в образовательной среде и выявление условий ее эффективной реализации на основе системного мониторинга форм и видов проявлений агрессии обучающимися разного возраста» Государственного задания ФГБНУ «Институт изучения, детства, семьи и воспитания РАО» № 073-00015-21-03.

специалистов служб сопровождения. 85% респондентов этой группы считают причиной агрессивности детей неудовлетворенность их потребностей; 70% — неразвитость у детей эмпатии; 65% — отсутствие социального опыта (навыков); 60% — завышенные требования педагогов в образовательном процессе; 45% — отсутствие нормальных условий жизни в семье. *Дети — «жертвы»* агрессивного поведения сверстников считают, что причиной агрессивного поведения является учитель (не обращает внимания на агрессию) (35%), социальный статус родителей (15%). 45% *детей — «агрессоров»* полагают, что причина их агрессивного поведения — учитель: (невозможность выполнения требований), 20% детей — «агрессоров» испытывают потребность в любви («Меня никто не любит»); 15% этой категории детей заражены чувством мести; 25% жаждут власти («Я так хочу»); 35% находятся в поиске своего места в референтной группе.

И.Э. Кондракова отмечает тенденцию к противостоянию, антагонизму семьи и школы. По её мнению, во-первых, негативный микроклимат, имеющий место как во многих семьях, так и в системе формальных и неформальных отношений с миром взрослых, обусловливает возникновение отчужденности, грубости, неприязни определенной части подростков, стремления делать все назло, вопреки воле окружающих, что создает объективные предпосылки для появления агрессивности, демонстративного неповиновения, разрушительных действий. В то же время и родители, и сами подростки, и специалисты службы сопровождения указывают на то, что сегодня школа становится зоной определенного «риска», местом обретения негативного социального опыта, местом незащищенности детей, называя при этом места наименьшего «присмотра». Во-вторых, интенсивное развитие самосознания и критического мышления приводит к тому, что ребенок в подростковом возрасте обнаруживает противоречия не только в окружающем его мире, но и внутри собственного представления о себе, что является основанием для изменения эмоционально-ценностного отношения к себе, проявляясь в резком всплеске недовольства собой и в сочетании таких полярных качеств, как, например, самоуверенность и робость, черствость и повышенная чувствительность, развязность и застенчивость, при этом педагоги соотносят эти качества с воспитанием в семье, а родители — с завышенными требованиями педагогов. В-третьих, многие респонденты отмечают безответственную деятельность средств массовой информации, а также поток кино- и телефильмов, заполненных сценами обмана, насилия, научающих подростка агрессивности. Для многих подростков типично умышленное подражание как определенным манерам конкретных людей, так и тем стереотипам, которые предлагаются

различными средствами информации. Среди характерных причин агрессивного поведения подростков в школе наличествуют и актуальные для сегодняшнего дня социальные различия или социальный статус родителей (именно родителей). Эту причину называют как основную 35% педагогов, 45% родителей и 15% подростков. И, наконец, в отношении других подростков ученик действует агрессивно, чтобы немедленно достичь одну из целей: а) привлечь внимание к себе («Я чувствую себя значимым тогда, когда нахожусь в центре внимания»). Это проявляется и в желании занять определенное место в референтной группе, добиться самоутверждения, осознания себя человеком, которого нельзя унижать, подавлять; б) продемонстрировать власть («Я чувствую себя значимым тогда, когда я задаю тон, когда делаю что хочу, когда хочу и как хочу. Я все решаю сам. Никто не может мною помыкать»); в) утвердить свою исключительность («Я — хороший, ты — плохой, они — плохие»); г) постоянный поиск возможности отомстить («Я только тогда чувствую себя значимым, когда причиняю боль и ущерб другим, когда возвращаю им то, что они причинили мне, за их стремление победить меня и за все то, что доставило мне столько неприятностей»); д) избежать ситуацию неуспеха («Я действительно думаю, что не смогу быть значимым, так как никогда ничего не делаю правильно. Я обречен на ошибки. Не просите меня ни о чем, я не смогу. Оставьте меня и отвяжитесь, а то хуже вам же будет»).

В ходе исследования, проведённого в 2020 году М.П. Гурьяновой и Л.А. Дементьевой (2020) в форме анкетного опроса 200 школьных социальных педагогов Курганской области, которые в числе причин агрессивных проявлений обучающихся назвали *социальные проблемы* детей и *семей.* Более половины респондентов (58%) указали на безнадзорность детей, такое же число респондентов отметили отсутствие у многих детей позитивных интересов. 45% опрошенных социальных педагогов указали на незанятость досуга детей. 43% респондентов отметили деструктивное и 28% — зависимое поведение детей; 32,5% опрошенных указали на неуспеваемость детей; 29% — на лишения и ограничения в семье; 13% — на неухоженность детей; 12% — на недоедание детей. По оценке социальных педагогов, одна из главных причин агрессии детей — *неблагополучная ситуация в семье:* отсутствие воспитания со стороны родителей (81% опрошенных социальных педагогов); конфликтная семья (73%); социально опасное положение семьи (66%); отношение родителей к ребёнку (60%); деструктивное поведение одного из родителей (57%); трудная жизненная ситуация семьи (42%); негативизм матери (40,2%); негативизм отца (39%). Причины агрессивного поведения детей социальные педагоги также

связывают с *неправильным воспитанием со стороны определённой части родителей.* Респонденты отмечают вседозволенность (92%); избалованность (63,5%); воспитание по типу «кумир семьи» (35,5%); следование социальной моде на индивидуализм и свободу личности на самопроявления (33,5%); «заласканность» (10%); моральное подавление ребёнка и безнаказанность. По мнению социальных педагогов, причинами детской и подростковой агрессии являются *также факторы педагогической среды*. Почти половина социальных педагогов (46%) назвали: излишнюю терпимость педагогов к агрессии (стереотипное восприятие «дети так играют», «так они учатся общаться»). 45% социальных педагогов сказали об эмоциональном выгорании педагогов. 44% респондентов отметили равнодушное отношение педагогов к детям. Такое же число социальных педагогов сказали об агрессивности педагогов. 38% респондентов констатировали психолого-педагогическую безграмотность педагогов в решении проблемы детской агрессии. Третья часть опрошенных социальных педагогов (33,5%) заявили о нечувствительности педагогов к ситуации агрессивного поведения детей. В числе других факторов жизненного пространства, влияющих на распространённость агрессии в образовательной среде, социальные педагоги отметили: отсутствие психологов в школе; нежелание родителей принимать ребёнка таким, какой он есть; неблагополучная ситуация в семье. Причиной агрессии ребёнка, по мнению социальных педагогов, также могут быть факторы состояния его здоровья. 47% социальных педагогов указали на ограниченные возможности здоровья (ОВЗ) ребёнка; 20,5% — на инвалидность; столько же — на сенсорные дефекты, 12% респондентов — на дефекты опорно-двигательного аппарата. Агрессия ребёнка, имеющего проблемы со здоровьем, может быть ответной реакцией на обиды, травлю, жестокое отношение со стороны обучающихся.

Сравнение результатов двух исследований позволяет предположить, что в отличие от восприятия педагогами характера социальной среды 20-летней давности, сегодня социальная среда воспринимается педагогами как устоявшаяся данность, в которой протекает реальная жизнедеятельность семей, и в которой педагогам приходится работать. На первый план в определении причин детской агрессии сегодня выходят социальные проблемы детей. Как и 20 лет назад, важным фактором детской агрессии остаётся неблагополучная ситуация в семье. Причиной детской агрессии остаются и факторы педагогической среды. Сделаем вывод: первоочередная задача образовательных организаций сегодня состоит в разработке совместных действий педагогов, родителей, специалистов социальных служб как значимых партнеров по предупреждению и коррекции агрессивного

поведения подростков в логике психолого-педагогической, социально-педагогической, медико-социальной помощи ребёнку и сопровождения его семьи.

Литература

Кондракова И.Э. Предупреждение и педагогическая коррекция агрессивного поведения подростков в школе: дисс. … канд. пед. наук. СПб. 2000. 167 с.

Гурьянова М.П. Социально-педагогическая профилактика агрессии // Народное образование. 2020. № 5. С. 94–101.

Особенности психической устойчивости подростков с различным отношением к дистанционному обучению

А.А. Девятерикова,
Е.П. Масленникова,
Российская академия образования, Москва, Россия
В.И. Исматуллина,
Психологический институт Российской академии образования, Москва, Россия

Дистанционное образование представляет собой стрессовую ситуацию, которая могла бы негативно повлиять на психическую устойчивость учеников. В результате проведенного исследования было выявлено, что в ситуации дистанционного образования у учеников, которые испытывали сложности в связи с переходом на дистанционное обучение, психическая устойчивость была ниже.

Ключевые слова: психическая устойчивость, дистанционное обучение, пандемия, школьники.

Пандемия коронавируса, объявленная Всемирной Организацией Здравоохранения в 2020 году, сама по себе представляет стрессовое событие. Правительства стран, в том числе и Правительство Российской Федерации, ввели ограничения на передвижения, а также переход на удаленную работу и учебу. В школе каникулы начались раньше, и за это время образование переходило в дистанционный формат. Краткие сроки перехода, отсутствие информации о продолжительности изоляции также выступили стрессовыми факторами для учеников. Однако нельзя в полной мере утверждать, что для всех учеников переход на дистанционный формат обучения мог стать стрессовым фактором. Для многих учеников данный формат мог показаться более удобным и не вызвать никаких трудностей. Различное реагирование на возникший стресс, как и использование той или иной копинг-стратегии, связано с личностными характеристиками учеников, из которых можно выделить психическую устойчивость. Психическая устойчивость представляет собой позитивный конструкт, который позволяет преодолевать негативные, стрессовые обстоятельства и не только справляться с ними, но и находить в них личностный смысл (Pooley, Cohen, 2010). По определению Э.К. Конен (Kohnen, 1996), психическая устойчивость представляет собой способность к адаптации в условиях изменения окружающей среды, стресса или неопределенности. Психическая устойчивость выступает важным фактором для обучения, поскольку обучение в школе часто связано со

стрессом в виде контрольных работ, трудностями с отдельными предметами или сложностями во взаимоотношениях в классе. Психологическая устойчивость школьников — неотъемлемая составляющая взросления. Формирование психической устойчивости — необходимое условие сохранение себя как личности, часть социализации. Психологическая устойчивость начинает свое формирование в раннем возрасте, а у школьника уже представляет собой защитный внутренний ресурс, который обеспечивает интеграцию в социум, самореализацию. Преодоление жизненных трудностей влияет на формирование личностной устойчивости, то есть средовой фактор также является важным для формирования психической устойчивости (Аракелов, Аршинова, Жданова, 2008). В рамках исследования дистанционного обучения и психической устойчивости у студентов Р. Холл и Дж. Уинн показали, что психическая устойчивость способствует большему вовлечению в такой формат обучения (Hall, Winn, 2010). Так, чем выше у учащегося уровень психической устойчивости, тем он может быть более вовлечен в процесс дистанционного обучения. Соответственно, снижение психической устойчивости может, напротив, приводить к тому, что учащийся теряет мотивацию к обучению.

Целью нашего исследования выступило изучение особенностей психической устойчивости школьников с различным отношением к дистанционному обучению.

В исследовании приняли участие 600 школьников, ученики 8-х (N = 142), 9-х (N = 141), 10-х (N = 182), 11-х (N = 135) классов, в возрасте 14–17 лет (средний возраст 15,5, стандартное отклонение 1,08, из них мальчиков 254). Для оценки психической устойчивости был использован опросник «Mental Toughness-10» (MTQ10), состоящий из одной общей шкалы психической устойчивости, которая отражает индивидуальную жизнестойкость и способность к достижению успеха. Для оценки отношения к дистанционному формату ученики также оценивали наличие у них сложностей, связанных с данным форматом.

Школьники были разделены на две крайние группы. В первую группу вошли школьники, которые не испытывали сложностей с дистанционным форматом обучения (N = 375, из них 165 мальчиков, группа 1). Во вторую группу вошли школьники, которые испытывали сложности при переходе на дистанционное обучение (N = 225, из них 89 мальчиков, группа 2). Дальнейший анализ был проведен среди этих крайних групп.

В ходе анализа было выявлено, что по показателям психической устойчивости среди учеников крайних групп есть различия. То есть,

ученикам, у которых ниже психическая устойчивость, сложнее было адаптироваться к дистанционному формату обучения.

Таким образом, у учеников, которые отмечали у себя сложности при переходе на дистанционный формат обучения, психическая устойчивость ниже, чем у их одноклассников, которые не имели сложностей при переходе на дистанционный формат обучения. То есть психическая устойчивость является важной личностной характеристикой, помогающей адаптироваться в условиях изменения окружающей среды.

Литература

Аракелов Г.Г., Аршинова В.В., Жданова Г.Е. Стресс-факторы, влияющие на формирование психосоциальной устойчивости личности в период студенчества // Психологическая наука и образование. 2008. № 2. С. 52–60.

Kohnen E.C. Conceptual analysis and measurement of the construct of ego-resilience // Journal of personality and Social Psychology. 1996. Vol. 70(5). P. 1067–1079.

Pooley J.A., Cohen L. Resilience: A definition in context // Australian Community Psychologist. 2010. Vol. 22(1). P. 30–37.

Hall R., Winn J. The relationships between technology and open education in the development of a resilient higher education // Open ED 2010 Proceedings. P. 154–166.

Роль медиакомпетентности в контексте информационно-коммуникативных увлечений современных подростков

А.Д. Жуков,
Институт коммуникационного менеджмента, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики»,
Московский государственный институт культуры, Москва, Россия

В статье проанализированы данные о степени сформированности навыков создания и ведения медиаканалов у студентов профильных и непрофильных направлений профессиональной подготовки. На основе данных индивидуального анкетирования (референтная группа — более 130 человек) был сделан вывод о недостаточном уровне сформированности профессиональных журналистских компетенций (медианавыков) вне зависимости от профиля подготовки.

Ключевые слова: медиамастерская, медиакомпетентность, медианавыки, информационно-коммуникативные увлечения.

Современные ученые все чаще характеризуют наше время термином «транзитивность». Ее обуславливают три ключевых фактора — смена веков, изменение картины мира и приход нового технологического уклада вместе с глобальным цифровым пространством (Марцинковская, 2015).

Устойчивая тенденция последних двух декад — постоянное увеличение времени, которое индивидуумы проводят во Всемирной паутине, и объемов получаемой и производимой информации. Возможно, впервые в истории технологии производства и распространения информации обогнали способности человека эту информацию усваивать и перерабатывать. Цифровой мир ставит перед человечеством вопрос об овладении специфическими компетентностями в области медиа. При этом под медиа мы понимаем всю совокупность средств массовой коммуникации, как традиционные СМИ (газеты, радио и ТВ), так и новые медиа (онлайн-СМИ, мультимедийные системы, блогосферу и мессенджеры).

Медиакомпетентность личности, согласно определению А.В. Федорова — это «совокупность ее мотивов, знаний, умений, способностей (показатели: мотивационный, контактный, информационный, перцептивный, интерпретационный/оценочный, практико-операционный/деятельностный, креативный), способствующих выбору, использованию, критическому анализу, оценке, созданию и передаче

медиатекстов в различных видах, формах и жанрах, анализу сложных процессов функционирования медиа в социуме» (Федоров, 2014).

Наиболее остро проблема овладения медиакомпетентностями стоит перед подростками. И связано это, очевидно, с целым рядом факторов. Во-первых, как было сказано выше, с цифровизацией всех сторон жизни. Во-вторых, с тем, что именно у подростков в социальной сети происходит сложный процесс конструирования окружающего мира и через него — конструирование себя, развития собственной личности. Эти два фактора А.Г. Асмолов обозначил как «становление виртуальной идентичности». «По сути дела речь идет о параллельных процессах — о переведении в цифровой код внешнего мира и переведении в цифровой код человеческой индивидуальности, создании ее информационного отпечатка в пространстве всемирной сети», — пишет он (Асмолов, 2010). Однако, на наш взгляд, не менее важным является и еще один фактор — гипертрофированная потребность в общении, свойственная именно подростковому возрасту. Это одно из ключевых увлечений подрасткового возраста (наряду с интеллектуаьлно-эстетическими, эгоцентрическими, телесно-мануальными и накопительскими увлечениями). Некоторые исследователи называют информационно-коммуникативные увлечения «наиболее примитивным» видом подростковых интересов, поскольку они заключаются в постоянном пролистывании новостей в соцсетях (появился даже специальный термин — скроллинг), получению поверхностной информации, зачастую без ее дальнейшего осмысления. При этом сегодня основной платформой этого общения и репрезентации становятся социальные сети и мессенджеры. Как показывает анализ, «самопрезентации в реальном и виртуальном мире показывает, что самопрезентация в социальных сетях, как правило, носит более осознанный и разнообразный характер» (Белинская, Гавриченко, 2018).

По нашему мнению, проблему медиакомпетентности подростков необходимо рассматривать в трех аспектах: умения искать информацию и создавать свои медиатексты, коммуникативных навыков и умения общаться, навыков в сфере безопасности.

Актуальность проблемы развития медиакомпетентностей в подростковой среде обусловлена в существенной степени тем, что медиаобразование никак не интегрировано в систему образования в средней школе (ни в качестве отдельного предмета, ни в качестве блока в рамках какого-либо другого курса).

Анализ сформированности навыков в сфере информационной безопасности нуждается в отдельном изучении. В рамках проекта «Медиамастерская» в НИУ ВШЭ в 2020 году мы провели анкетирование с

целью выяснить, как они сами оценивают уровень медиакомпетентности по первым двум направлениям, считают ли они достаточными свои навыки в области создания текстов и коммуникации. Респонденты — студенты 1–4 курсов бакалавриата, записавшиеся в Медиамастерскую (как будущие журналисты, так и нежурналисты). аким образом, это социологический срез тех, кто выходит или только что вышел из подросткового возраста.

Есть разные подходы к определению границ подросткового возраста. К примеру, комитет экспертов ВОЗ в 1977 году предложил считать подростками лиц в возрасте 10–20 лет, подразделяя его на ранний (10–14 лет) и поздний (15–19 лет). Российское здравоохранение считает подростками лиц в возрасте 15–17 лет (включительно). А профессор Д.Б. Эльконин исходил из того, что продолжительность детства зависит от уровня материально-технического развития общества. Таким образом, мы можем констатировать, что в связи с материально-техническим прогрессом есть тенденция более гибкого определения границ подросткового возраста, как в сторону акселерации, так и в сторону ретардации. Кроме того, согласно эпигенетической концепции Э. Эриксона, подростковый и юношеский возраст объединены в единую стадию развития, в процессе которой происходит личностное самоопределение, происходит самоидентификация личности, становление мировоззрения, утверждение себя в группе сверстников.

Блок вопросов, посвященный медианавыкам, был сформирован открытым вопросом «Чему вы хотите научиться?» и закрытым вопросом «Как Вы считаете, каких знаний/навыков Вам не хватает?». При этом варианты ответа были составлены в соответствии с ключевыми профессиональными компетенциями журналистов: знаний способов сбора информации и проверки фактов (то есть технологий работы с информацией); знаний журналистских стандартов новости/статьи (этических и правовых аспектов); навыков в области съемки и монтажа (технических навыков); понимания способов продвижения своего канала (коммуникации с аудитории и раскрутки канала).

Всего было получено 131 анкета (45 и 86 в двух группах). При этом в первой группе соотношение студентов-журналистов и нежурналистов составило 16 и 29, а во второй группе — 44 и 42.

Подавляющее большинство студентов, обучающиеся на факультете коммуникаций, медиа и дизайна (ФКМД), фиксируют нехватку компетенций только в области продвижения своих медиаканалов (88% и 93% в соответствующих группах). Однако нельзя достоверно сказать, были ли

остальные медианавыки сформированы уже в рамках учебы в университете или на стадии подготовки.

Студенты-нежурналисты в среднем отмечали более трех (3,1) вариантов ответа на вопрос, каких навыков им не хватает. О проблемах в работе с информацией заявило примерно 2/3 респондентов (62% и 64% в соответствующих группах), о пробелах в знании правовых и этических норм — практически ¾ студентов (76% и 81% соответственно), почти столько же испытывают проблемы с видео и аудио-контентом (76% и 69% соответственно), и почти все отметили проблему, связанную с коммуникацией с аудиторией и продвижением канала (97% и 93% соответственно). Таким образом, недостаточная сформированность всех групп медиакомпетенций осознается подавляющим большинством опрошенных студентов-нежурналистов.

Таким образом, можно говорить о том, что у молодых людей к окончанию подросткового возраста медиакомпетентности оцениваются ими самими как недостаточные. Это чревато, на наш взгляд, серьезными проблемами не только личностного, но и социального характера, учитывая, что навыки в сфере коммуникации сегодня становятся важнейшими надпрофессиональными навыками (soft skills), обеспечивающими гармоничное развитие специалистов и продвижение по карьерной лестнице. В то же время, учитывая, что в России, в отличие от многих других стран, медиаобразование не интегрировано в курс средней школы, нет оснований полагать, что в ближайшее время возможно улучшение ситуации в этой сфере.

Литература

Асмолов А.Г., Асмолов Г.А. От Мы-медиа к Я-медиа: трансформации идентичности в виртуальном мире // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. 2010. № 1. С. 3–21.

Белинская Е.П., Гавриченко О.В. Самопрезентация в виртуальном пространстве: феноменология и закономерности // Психологические исследования. 2018. Т. 11. № 60.

Марцинковская Т.Д. Современная психология — вызовы транзитивности // Психологические исследования. 2015. Т. 8. № 42.

Федоров А.В. Словарь терминов по медиаобразованию, медиапедагогике, медиаграмотности, медиакомпетентности. М.: МОО «Информация для всех», 2014. 64 с.

Индивидуально-психологические особенности структуры темперамента и проблемное использование интернета у старших подростков

Н.В. Жукова,
Б.Б. Айсмонтас,
Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), Москва, Россия
И.Н. Трофимова,
Университет МакМастера, Гамильтон, Канада
М.К. Макеев,
ФГАОУ ВО «Первый МГМУ им. И.М. Сеченова», Москва, Россия

В статье кратко представлены результаты исследования влияния интернет-технологий на развитие психики и поведение детей: взаимосвязь индивидуально-психологических особенностей структуры темперамента, «проблемного использования интернета» (PIU), «субъективного психологического благополучия» у старших подростков.

Ключевые слова: индивидуально-психологические особенности структуры темперамента, проблемное использование интернета, подростки, субъективное психологическое благополучие.

Междисциплинарный подход предлагает рассматривать проблематику формирования «проблемного использования Интернета» (PIU) у детей системно, как динамическое взаимодействие биологических, психологических и социокультурных факторов (Жукова, Айсмонтас, 2017; Жукова, 2020; Kardefelt-Winther, 2017). Фундаментальные принципы возрастной психологии базируются на том, что при разработке правил и норм использования интернета для гармоничного формирования ВПФ, начиная с раннего детского возраста, необходимо учитывать закономерности системогенеза, индивидуально-психологические особенности, обусловленные, согласно модели «интегральной индивидуальности» («the interpersonal neurobiology model»), комплексным взаимодействием генетических и средовых факторов (генотип-средовое взаимодействие, генотип-средовая ковариация) (Геномика поведения…, 2016; Русалов, Трофимова, 2011). Для понимания сложных механизмов связи влияния использования интернет-технологий и структурных составляющих темперамента, отражающихся в личностных особенностях («personality traits») и поведении, большое значение имеет такой важный индикатор общего детского здоровья, как «субъективное психологическое

благополучие» (СПБ) (Жукова, 2020; Kardefelt-Winther, 2017). Данный подход приобретает сверхактуальное значение в сложившейся форсмажорной ситуации вынужденного усиления «цифрового формата».

Целью исследования явилось изучение взаимосвязи индивидуально-психологических особенностей структуры темперамента (ИПоСТ), «проблемного использования интернета» (PIU), «субъективного психологического благополучия» (СПБ) у старших подростков (Жукова, 2020).

Выборка. Россияне, г. Москва, родной язык — русский. Без ментальных и тяжелых соматических заболеваний. Подростки 15–18 лет (N = 54 человек) и молодежь 19–25 лет (N = 36 человек) — всего 90 человек. Средний возраст выборки Mage = 18,267 лет, SD = 2,933. Девушки/женщины — 47 человек, юноши/мужчины — 43 человека.

Методики: «Проблемное использование интернета» (PIU) — «Шкала интернет зависимости Чена» CIAS (Chen, 2003) в адаптации В.Л. Малыгина, К.А. Феклисова; индивидуально-психологические особенности структуры темперамента (ИПоСТ) — «Опросник структуры темперамента» STQ-77R (Русалов, Трофимова, 2011); «Шкала самооценки уровня тревожности Ч. Спилбергера» (Spielberger, 1989) в модификации Ю.Л. Ханина; «Субъективное психологическое благополучие» — «The Warwick-Edinburgh Mental Well-being Scale» (Tennant et al., 2007) в адаптации С.К. Нартовой-Бочавер (Жукова, 2020; Русалов, Трофимова, 2011).

Основные результаты. Обратная связь слабой силы (кр. Спирмена) «проблемного использования интернета» (PIU) с «Возрастом» $\rho = -0{,}218$ на $\alpha = 0{,}039 < 0{,}05$ согласуется с закономерностями возрастной психологии (улучшение метакогнитивного опыта, самоконтроля и т.п.). Обратная связь PIU со шкалами структуры темперамента (ИПоСТ): «Физич. эргичностью» (ФЭ) (N = 90 чел. $\rho = -0{,}716$ $\alpha = 0{,}00 < 0{,}01$), «Физич. Темпом» (ФТ) ($\rho = -0{,}513$ $\alpha = 0{,}00 < 0{,}01$), «Социальной эргичностью», «Довольностью» ($\rho = -0{,}411$ $\alpha = 0{,}00 < 0{,}01$). Прямая связь PIU с «Нейротизмом» (NEU) (N = 90 чел. $\rho = 0{,}215$ $\alpha = 0{,}04 < 0{,}05$), «Импульсивностью» (IMP) (N = 90 чел. $\rho = 0{,}226$ $\alpha = 0{,}03 < 0{,}05$), «Личн. тревожностью» (ЛТ) ($\rho = 0{,}600$ $\alpha = 0{,}00 < 0{,}01$). Отрицательная корреляция PIU и «субъективного психологического благополучия» (СПБ) (N = 90 чел. $\rho = -0{,}650$ на $\alpha = 0{,}00 < 0{,}01$; у подростков 15–18 лет: $\rho = -0{,}546$, $\alpha = 0{,}00 < 0{,}01$).

Получены результаты сравнения (кр. Манна-Уитни) двух групп подростков в зависимости от состава семьи («полная», «неполная»): различия по PIU с $U = 383{,}5$ на $\alpha = 0{,}018 < 0{,}05$; по «Довольности» (ИПоСТ) с $U = 147{,}0$ на $\alpha = 0{,}013 < 0{,}05$ (у подростков из «полных семей» выше сред.

ранги 30,41 > 18,31); по «субъективному психологическому благополучию» («СПБ») U = 101,0 на α = 0,001 < 0,05. Две группы по ответам «отношения с родителями» («были незначительные проблемы», «хорошие отношения с родителями»), разница по: «Довольность» с U = 86,0 на α = 0,002 < 0,05; «СПБ»: U = 47,5 на α = 0,000 < 0,05. Это логично: «Довольность» имеет прямую корреляционную связь с «СПБ» (ρ = 0,576 на α = 0,000 < 0,01).

Обсуждение. Было бы ошибочным утверждать однозначно, что все подростки с высоким уровнем «нейротизма» (и ЛТ), «импульсивности» и низкими: «Физич. эргичности», «ФТ» и «довольности» (ДВ) «зависают» в интернете деструктивно (смещенная активность), формируя аддиктивные паттерны. Многое зависит, как от индивидуальных характеристик, предрасположенности (и коморбидности), так и от контента ресурсов, воспитания, социализации и цифровой грамотности (Жукова, 2020; Жукова, Айсмонтас, 2017; Kardefelt-Winther, 2017). Междисциплинарные обзоры приводят данные о том, что подростки с высокими показателями «нейротизма» (и ЛТ) могут искать в интернете комфортные варианты для разнообразной полезной деятельности: учебы, общения, хобби, саморазвития и т.п. (генотип-средовая ковариация), так как NEU коррелирует с «Эмпатией» (EMP) (N = 90 чел. ρ = 0,439 на α = 0,00 < 0,01); в свою очередь, EMP с «Интеллектуальной эргичностью» (ρ = 0,261 α = 0,013 < 0,05) и «Интеллектом» (ρ = 0,234 на α = 0,026 < 0,05). Данные требуют дальнейшего изучения (Жукова, 2020).

Выводы. При сравнении возрастных групп, кластеризации и факторном анализе (суммарный процент, который объясняют первый фактор (27,871%), первые два фактора дали 42,517% и т.д., а все 5 факторов в сумме объясняют 73,131% общей дисперсии) данные выводы о корреляционных связях подтвердились. В целом, результаты исследования соответствуют фундаментальным междисциплинарным научным концепциям о том, что «активностно специфические шкалы темперамента связаны с успешностью выполнения разных типов психической деятельности» (нейрохимическая модель «Функциональный Ансамбль Темперамента», на которой основан STQ-77R) (Русалов, Трофимова, 2011, с. 82). Высокие уровни «Физич. эргичности», «Физич. темпа» при определенных условиях могут вносить вклад в «протективные» механизмы по отношению к формированию «проблемного использования интернета», а высокие значения «Нейротизма» (NEU, ЛТ), «Импульсивности» рассматриваться, как предикторы избыточного, проблемного использования Интернета (Жукова, 2020). Результат по взаимосвязи «проблемного использования интернета» с «Физической эргичностью» имеет большую прогностическую и

практическую значимость: риск гиподинамии у «цифровых» детей требует межпрофессионального взаимодействия и проведения срочных мероприятий (Guthold R. et al., 2020; Kardefelt-Winther, 2017). Физическая активность, соответствующая возрасту и индивидуальным особенностям ребенка — необходимая составляющая общего развития, сохранения и укрепления здоровья (СанПиН 2.4.2.2821-10).

Заключение. Метафорически выражаясь, современные подростки живут «в режиме on life» и «ищут ответы» в привычном для «Digital Natives» интернет-пространстве (Жукова, 2020; Жукова, Айсмонтас, 2017; Kardefelt-Winther, 2017). Эффективность и безопасность использования постоянно развивающихся возможностей интернета является приоритетной задачей (Указ Президента РФ от 7 мая 2018 года № 204 «О Национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 года»: «обеспечение ускоренного внедрения цифровых технологий в экономике и социальной сфере»), для этого необходима всеобщая культура «здорового использования Интернета» («healthy internet use»), программы «цифровой грамотности» и государственные гарантии «цифровой» безопасности (Жукова, 2020; Жукова, Айсмонтас, 2017).

Литература

Геномика поведения: детское развитие и образование / под ред. С.Б. Малых, Ю.В. Ковас, Д.А. Гайсиной. Томск: Издательский Дом ТГУ, 2016. 442 с.

Жукова Н.В. Взаимосвязь индивидуально-психологических особенностей структуры темперамента и проблемного использования интернета у старших подростков: дис…магистра психологии. М.: МГППУ, 2020. 257 с.

Жукова Н.В., Айсмонтас Б.Б. Сетевое интернет-общение, как новая форма организации коммуникативного процесса в современном обществе // Современная зарубежная психология. 2017. Т. 6. № 4. С. 56–65.

Русалов В.М., Трофимова И.Н. О представленности типов психической деятельности в различных моделях темперамента // Психологический журнал. 2011. Т. 32. № 3. С. 74–84.

Guthold R., Stevens G.A., Riley L.M., Bull F.C. Global trends in insufficient physical activity among adolescents: a pooled analysis of 298 population-based surveys with 1,6 million participants // The Lancet Child & Adolescent Health, 2020. Vol. 4(1). P. 23–35.

Kardefelt-Winther D. How does the time children spend using digital technology impact their mental well-being, social relationships and physical activity? Florence, Italy: UNICEF Office of Research-Innocenti, 2017.

Уровень воспринимаемого стресса подростков с различным отношением к дистанционному обучению

В.И. Исматуллина,
И.М. Захаров,
Психологический институт Российской академии образования,
Российская академия образования, Москва, Россия

В исследовании изучается уровень воспринимаемого стресса у 600 учеников с 8-го по 11-е классы, находящихся на дистанционном формате обучения. У учащихся, испытывающих сложности с данным форматом, были выявлены более высокие показатели дистресса, напряжения, а также низкий уровень способности справиться со стрессовой ситуацией. При этом пол и класс обучения учащихся не влияли на воспринимаемый стресс в рамках дистанционного формата обучения.

Ключевые слова: стресс, подростки, дистанционный формат обучения.

В рамках политики социального дистанцирования в связи с заболеванием COVID-19, чтобы замедлить передачу заболевания и снизить нагрузку на систему здравоохранения многие страны, в том числе и Россия, закрыли школы и перешли на дистанционный формат обучения. В максимально короткие сроки директора школ и учителя внедрили дистанционное обучение с использованием различных онлайн-систем, чтобы справиться с чрезвычайной ситуацией и приостановить очное обучение (Maltinti, 2020). Переход с традиционного метода обучения на дистанционный онлайн-формат заставил быстро приспосабливаться к новым методам преподавания, обучения и оценки. Недавнее исследование показывает, что пандемия COVID-19 могла усугубить стресс учащихся, тем самым отрицательно сказавшись на процессе преподавания и обучения (Ruiz-Robledillo et al., 2020). В частности исследователи отмечают, что наиболее стрессовые области в обучении были связаны с чувством перегрузки у учащихся, представлениями о своей успеваемости и переходом учителей на новую методику преподавания. Помимо этого, Фегерт и соавторы (Fegert et al., 2020) сообщили о симптомах депрессии, беспокойства и даже наличие суицидальных мыслей или попыток суицида, связанных с академическим стрессом и неуверенностью относительно своего будущего. Отмечается, что учащиеся могут столкнуться с дополнительными проблемами в чрезвычайных условиях изоляции и физического дистанцирования. В частности, трудности с доступом или отсутствием оборудования (ноутбука, планшета или других устройств) могут вызвать академический стресс у

учащихся. Учащиеся не могут получить доступ к своим онлайн-классам или сдать свои задания вовремя, с риском отставания от своих сверстников в успеваемости. Еще одной проблемой дистанционного формата обучения выступает увеличение количества времени, проводимого со смарт-устройствами и перед экранами компьютеров, воздействие которых связано со многими симптомами, ассоциированными со стрессом (Mheidly et al., 2020). Таким образом, процесс адаптации учащихся к онлайн-занятиям мог способствовать повышению уровня их стресса. Для того чтобы проверить данное предположение, мы провели тестирование школьников с 8 по 11 классы, которые на момент тестирования только перешли на дистанционный формат обучения.

В нашем исследовании приняли участие 600 учеников 8–11-х классов в возрасте 14–17 лет (M = 15,5; SD = 1,08). Среди них 254 мальчиков и 346 девочек. Для оценки уровня стресса применялся опросник «Шкала воспринимаемого стресса-10» под редакцией В.А. Абабкова с соавторами (Абабков и др., 2016). Шкала, состоит из 10 вопросов, задачей которой является определение, насколько стрессовым люди считают предыдущий месяц их жизни. Она была создана для оценки уровня воспринимаемого стресса, то есть субъективного восприятия уровня напряженности ситуации. Опросник включает в себя оценку по трем шкалам:

1. Шкала «Перенапряжение» позволяет оценить, насколько происходящие за последний месяц события в жизни являются стрессовыми.
2. Шкала «Противодействие стрессу» позволяет оценить собственную неспособность справляться со стрессом.
3. Шкала «Общий уровень воспринимаемого стресса» отражает уровень выраженности дистресса в целом.

Помимо этого, учащихся спрашивали об их отношении к дистанционному формату обучения. Им предлагалось выразить степень своего согласия с утверждением: «Дистанционный формат обучения никаких сложностей у меня не вызывает».

Для того, чтобы сравнить уровень воспринимаемого стресса у учащихся, выборка была разделена на две группы. В первую группу вошли 225 учеников от 14 до 17 лет (M = 15,6, SD = 1,09, из них 89 мальчиков и 136 девочек), которые отметили наличие сложностей связанных с дистанционным форматом обучения. Во вторую группу вошли 375 учеников от 14 до 17 лет (M = 15,5, SD = 1,07, из них 165 мальчиков и 210 девочек), не испытывающих сложностей с дистанционным форматом обучения.

Для оценки различий между группами было проведено сравнение средних показателей по трем шкалам теста «Шкала воспринимаемого

стресса-10» с помощью t критерия Стьюдента. В ходе проведенного анализа были найдены статистически достоверные различия по всем трем шкалам опросника у двух групп с уровнем значимости $p < 0,001$. Так, группа, испытывающая сложности в дистанционном формате обучения, имела более высокие показатели средних значений по всем трем шкалам по сравнению со средними значениями в группе не испытывающих сложностей с данным форматом. Для шкалы «Общий уровень воспринимаемого стресса» в первой группе (испытывающей сложности с дистанционным форматом обучения) среднее значение было равно 26,6 в то время как у второй группы (без сложностей) данный показатель был равен 22,8 (t Стьюдента = 6,10; с размером эффекта d Коена = 0,5). Для шкалы «Перенапряжение» в первой группе со сложностями показатель был равен 10, а в группе без сложностей 7,2 (t Стьюдента = 5,47; с размером эффекта d Коена = 0,5). Для шкалы «Противодействие стрессу» в группе с наличием трудностей с дистанционным форматом обучения показатель был равен 10,3, а в группе без сложностей с этим форматом 8,95 (t Стьюдента = 4,37; с размером эффекта d Коена = 0,4). Различий по полу и возрасту в наличии или отсутствии сложностей в дистанционном формате не было выявлено. Помимо оценки различий в средних значениях по шкалам у двух групп, мы также оценили влияние пола, а также класса, в котором обучались школьники на момент тестирования. Мы исходили из того, что класс обучения может выступать значимым показателем, влияющим на оценку наличия сложностей в дистанционном формате, так как обучение в том или ином классе предполагает как минимум наличие разной образовательной программы и, соответственно, нагрузки, которую испытывают учащиеся. Проведя двухфакторный дисперсионный анализ, мы обнаружили, что для группы со сложностями с дистанционным форматом обучения влияние факторов пола и класса обучения оказались статистически не достоверны. В то же время для группы, у которой сложности в дистанционном формате отсутствовали, пол и класс обучения для показателей общего уровня воспринимаемого стресса и уровня перенапряжения оказались значимы. Так, согласно анализу множественных парных сравнений (тест Тьюки с достоверно значимой разницей (HSD)) ученики восьмых классов в большей степени воспринимали события, происходящие за последний месяц, как стрессовые, и испытывали дистресс по сравнению с учениками десятых и одиннадцатых классов. При этом различия в показателях по полу также различались в зависимости от класса. Интересно, что по показателю шкалы «Противодействие стрессу», который оценивает собственную неспособность справляться со стрессом, фактор класса также оказался значимым. Так,

способность справляться со стрессом увеличивается с переходом от класса к классу.

Таким образом, оценивая уровень воспринимаемого стресса у учеников 8–11-х классов, мы пришли к выводу, что переход на дистанционный формат обучения действительно являлся стрессовым фактором. При этом для учащихся, у которых данный формат вызывает сложности, ситуация в целом воспринимается как стрессовая вне зависимости от пола и класса обучения, в то время как у учащихся без сложностей обучения в данном формате показатели дистресса варьируют в зависимости от класса и пола. Воспринимаемый уровень стресса и ощущение дистресса снижались в данной группе от класса к классу. При этом наибольший уровень стресса испытывали восьмиклассники, у них также был отмечен высокий уровень неспособности справляться со стрессом по сравнению с другими классами, что связано с несформированностью саморегуляционных механизмов в данном возрастом периоде.

В целом, полученные результаты исследования подтверждают ранее полученные данные и ставят вопрос о необходимости формирования готовности учащихся переходить на дистанционное обучение, а также необходимости разработки конкретных программ для их адаптации, как к традиционному формату обучения, так и дистанционному.

Литература

Абабков В.А. и др. Валидизация русскоязычной версии опросника «Шкала воспринимаемого стресса-10» // Вестник Санкт-Петербургского университета. Психология. 2016. № 2. С. 6–15.

Ferraro F.V. et al. Distance learning in the COVID-19 era: Perceptions in Southern Italy // Education Sciences. 2020. Vol. 10. № 12. P. 355.

Maltinti C. «School Never Stops»: Measures and experience in Italian schools during the COVID-19 lockdown // Best Evid Chin Edu. 2020. Vol. 5. № 2. P. 649–663.

Mheidly N., Fares M.Y., Fares J. Coping with stress and burnout associated with telecommunication and online learning // Frontiers in Public Health. 2020. Vol. 8. P. 672.

Ruiz-Robledillo N. et al. The effects of COVID-19 on academic stress in university students // ICERI2020 Proceedings. IATED, 2020. P. 8765–8768.

Домашнее детское воровство

А.А. Камин,
Московский государственный психолого-педагогический университет,
Москва, Россия

Обсуждаются эффективные формы профилактики детского воровства. Обсуждается детское воровство как явление и его изменения за последнее время. В первую очередь, речь касается изменений, связанных с развитием дистанционных технологий.

Ключевые слова: детское воровство, причины воровства, профилактика воровства.

К теме детского воровства я обратился впервые около 22 лет тому назад (Камин, 1998). Это тема настолько была актуальна в 90-е годы, что являлась одной из основных причин обращения семей ко мне. Но затем, вместе с ростом благосостояния, казалось, ушла из поля внимания большинства специалистов.

Хотя наблюдались два пика интереса к ней в 2008 и 2014 годах. Как видите, они совпадали с экономическими проблемами. Но затем также постепенно сходили на нет.

Я не буду здесь повторять социальные, медицинские и психологические аспекты этого явления, изложенные в моей старой работе, и кочующие из публикации в публикацию не всегда с упоминанием авторства. Но хотелось бы обратить внимание на типологию детского воровства, разработанную А.Л. Нелидовым и Т.Т. Щелиной (2002) в процессе изучения воровства в онтогенезе детей. Оно, по данным авторов, может проявляться в различных вариантах:

1) Воровство в рамках игровой деятельности (10% обращений). Ребенок смешивает в контексте игры «свои и чужие игрушки»: осознает кражу именно как игру, ее факт легко признает, но может и скрывать, сожалея о необходимости расстаться с полюбившейся игрушкой.

2) Воровство как следствие недостаточно сформированной этической регуляции поведения и сферы удовольствий (15%). Ребенок берет чужие вещи в связи с отсутствием сформированных этических норм в отношении «чужого»: осознает кражу как норму поведения, доволен ею, апелляцию взрослых к «совести» не понимает; этические регуляторы недостаточны и в других сферах деятельности (дружба, учеба).

Эти варианты характерны для 2,5 до 6–7 лет и редко бывают причиной обращения родителей.

Для более старшего возраста характерны:

3) Воровство как гиперкомпенсация кризиса прогрессирующей педагогической запущенности (20%). Возникает во 2–3-х классах и в определенной последовательности. Вначале ребенок дает личностную реакцию на неуспехи в учебе, которые связаны с его личной неготовностью к ней, с различными патологическими синдромами, ранее объединяемыми под названием минимальной мозговой дисфункции. Затем ребенок под давлением взрослых пытается компенсировать неуспехи в учебе. В отсутствие адекватной помощи эта компенсация не дает результата. И в конечном итоге ведет к развитию психологических и психопатологических защит в виде тревожной и астено-невротической симптоматики.

4) Воровство как следствие давления на личность асоциальной группы сверстников (5%). Осознание неэтичности своего поведения и хроническое унижение при необходимости скрывать его формируют внутренний конфликт; внешне он проявляется неврастенией, фобиями и в конечном итоге — депрессией.

5) Воровство как компенсация фрустрации отдельных значимых потребностей личности ребенка, воспитывающегося в дисфункциональной родительской семье (15%).

6) Воровство как механизм социализации ребенка в асоциальной среде (5%). Возникает при допубертатной реакции группирования, выполняющей функцию копинг-реакции, при сочетании со школьной неуспеваемостью и отвержением со стороны сверстников. У ребенка появляются роли в группе, статус и навыки поведения. Он получает там не только защиту от неудач, но иную систему мотивов и ценностей, включая оценку себя как значимой личности. Выявляет «криминальную» этику, где удачное воровство — признак успеха. Особенно трудно корригируемым этот тип становится при готовности самих родителей к воровству.

7) Воровство как патологическое развитие личности в условиях хронического эмоционального отвержения родителями (25%). Игнорирование родителями внутреннего мира своего ребенка мешает своевременно распознавать эту форму воровства. Родители обращают на это внимание в возрасте 8–11 лет, когда у них появляются признаки будущего девиантного поведения: проблемы с учебой, потребление психоактивных веществ, уходы из дома. На этой стадии воровство как деятельность участвует в формировании мозаичного патохарактерологического развития личности ребенка, с преобладанием неустойчивого.

8) Воровство в связи с формирующейся зависимостью от компьютерных или других азартных игр в начале нынешнего века составляло

только 5% обращений. Надо отметить, что за последние два десятилетия их доля значительно выросла. В первую очередь за счет снижения влияния «уличных» асоциальных молодежных групп. Или точнее, за счет перехода их в виртуальное пространство. Этот вариант воровства может возникнуть уже в 8–9 лет при сопротивлении родителей интересу ребенка к компьютерам и отказе от использования его для развития личности ребенка. Воровство бывает осознанным — дети готовы обсуждать его, но при условии отсутствия критики родителей в адрес увлечений играми.

Схожий феномен В. Кукк (2006) описал, как навязчивое воровство невротического характера. Потребность украсть в данном случае связана с постоянно высоким уровнем тревоги и неудовлетворенности. В момент кражи человек испытывает острые ощущения, которые затем вызывают чувства эйфории и расслабления. Воровство этого типа может встречаться у детей, переживших психологическую травму, неуверенных в своем нынешнем положении, испытывающих страх перед будущим, имеющих низкую самооценку и не получающих достаточной эмоциональной поддержки (Кукк, 2006).

В 2020 году мы столкнулись еще с одним феноменом, который является дальнейшим развитием тенденций, связанных с безналичными платежами. Замечено, что безналичные средства тратятся значительно легче не только детьми, но и взрослыми. Если еще 10 лет назад для использования карты родителей приходилось узнавать ее пин-код и преодолевать другие ограничения, то сейчас ребенку достаточно на время получить доступ к смартфону родителей и настроить в их личном кабинете, к примеру, автоплатеж. Появилась еще такая опасность, как онлайн-кредитование детей, достигших 16 лет и не имеющих при этом постоянного дохода. При этом речь идет не просто о микрокредитах. Некоторые из пострадавших от деятельности финансовых пирамид, обращавшихся за помощью, рассказывали, что им оформлялись кредиты до четверти миллиона рублей, якобы на обучение.

Практически все эти случаи происходили в семьях, где дети имели значительные психологические проблемы, с признаками различных расстройств от тревожных и ПТСР до депрессии. В силу напряженных отношений с родителями они активно искали помощь вне семьи, и легко становились добычей мошенников. Из примерно 10 случаев, попавших в поле моего зрения, вернуть свои деньги хотя бы частично удалось только 1/5. Как правило, это были семьи, где дети могли рассчитывать на поддержку родителей. Остальные, несмотря на понимание своей ситуации, не могли справиться с психологическим давлением со стороны мошенников. По

словам пострадавших, число известных только им подобных случаев измерялось сотнями.

Что же остается делать в подобных случаях?

В своей старой работе я предлагал три простых действия для семьи: не провоцировать, не поддерживать и не теряться в ситуации, если воровство продолжается.

Что провоцирует?

Если говорить о деньгах, то воровство денег провоцирует свободный доступ к ним ребенка. Потому их воровство очень просто пресечь одним мероприятием. Деньги должны находиться в недоступном для ребенка месте. В том числе и безналичные. Разбрасывание их по различным местам квартиры, даже если их при этом пересчитывать, не воспитывает силу воли, а наоборот. То же самое касается доступа к смартфону или компьютеру с установленным там онлайн-банкингом. Трудно найти по-настоящему недоступное для ребенка место. Но более половины родителей ограничиваются только этой мерой и с большим успехом. Правда, иногда могут начаться проблемы с вещами. Значит, необходимо определиться с личными вещами. Очень часто дети даже в самых обеспеченных семьях не имеют личных вещей. То есть они не имеют возможности ими свободно пользоваться, распоряжаться: в том числе дарить, портить и уничтожать. И поэтому не отвечают за них. На мой взгляд, именно поэтому дети легко относятся к школьному воровству. Зачем сильно переживать по поводу пропаж и чужых вещей, даже если они принадлежат твоим родителям. Этот раздел пугает родителей тем, что они могут утратить влияние на ребенка. Но никто не заставляет их покупать ребенку вещи. Здесь они могут чувствовать себя совершенно свободно.

Что поддерживает?

Негативное внимание и отсутствие денег. Как известно, люди обладают потребностью в стимуляции в физической, эмоциональной и интеллектуальной форме. Учитывая личностные особенности ворующих детей, понятно, что они будут с особой силой добиваться именно этого. И им неважно, позитивным или негативным будет внимание родителей или других значимых фигур. Его наличие все равно лучше одиночества. Поэтому может быть даже более эффективным в этой ситуации игнорирование негативного поведения ребенка. Не стоит путать его с эмоциональным отвержением.

Кроме того, из бесед с детьми я знаю, что наличие собственных карманных денег воспринимается детьми, как поле ответственности. Поэтому из тех значительных сумм, которые тратятся на ребенка, стоит все же часть выдавать на руки. Это приводит к экономии и дает дополнительный рычаг влияния.

Что делать, если это продолжается?

Как я уже выше говорил, я предлагаю родителям рассматривать эту ситуацию как модель и откладывать свою реакцию по возможности до обсуждения с терапевтом. Или, по крайней мере, фиксировать ее в дневнике.

С детьми я начинаю работать с заключения контракта. По контракту ребенок берет на себя обязательство «брать чужие вещи только по разрешению владельца». Контракт, как правило, срочный и трехсторонний, то есть заключается на время терапии и предполагает определенные обязательства родителей. При сопротивлении одной из сторон возможно заключение парадоксального контракта. Например, родителям предполагается рассматривать воровство, как терапевтическую модельную ситуацию и выясняется, на каких условиях они его согласны терпеть. Или с ребенком при отказе от работы заключается пари, что он не сможет удержаться от воровства. А в случае проигрыша согласится на прохождение терапии. Затем я работаю с полярностями: «я ворующий» и ее противоположностью.

Как свидетельствует опыт коллег, для этого могут использоваться не только арт-терапевтические или игровые техники, но и сказкотерапия — анализ басен, сказок (литературных и психологических), что способствует формированию «нравственного иммунитета», то есть способности ребенка к противостоянию негативным воздействиям духовного, ментального и эмоционального характера, исходящим из социума.

Использование таких психокоррекционных технологий как арттерапии, игротерапии, сказкотерапии, музыкотерапии, библиотерапии, кинотерапии и их синтеза позволяет решать следующие задачи:

- моделировать детский опыт, насыщая его положительными переживаниями и образами;
- формировать запас жизненной прочности ребенка, анализируя многообразные жизненные ситуации способы поведения, «зашифрованные» в сказках и историях;
- проигрывать подавленные агрессию и обиду в игротерапевтических ситуациях;

- познавать многообразие образов окружающего мира, используя игры, сказки, рисунки, звуки, истории о реальных событиях;
- обсуждать понятия общечеловеческих ценностей, беседуя, играя, творя, провоцируя подростков на самостоятельный поиск ответов и объяснений.

Кроме того, эти технологии позволяют погрузить ребенка в мир иных взаимоотношений, поскольку развитие личности опирается на идею творческой одаренности каждого человека.

Литература

Камин А.А. Детское воровство // Материалы клинической конференции. Н. Новгород, ГЦСПП, 1998. URL: https://web.archive.org/web/20010307130453/http://www.people.nnov.ru/kamin/w2/dv.htm

Нелидов А.Л., Щелина Т.Т. Психолого-медико-социальная коррекция ребенка с синдромом раннего воровства // Начальная школа. 2002. № 9. С. 31–40.

Кукк В. Воровство: поведенческая зависимость. М., 2006.

Субъективое благополучие московских подростков, профессионально занимающихся спортом, в период самоизоляции весной 2020 года

А.В. Квитчастый,
Государственное автономное учреждение здравоохранения
Московский научно-практический центр медицинской реабилитации, восстановительной и спортивной медицины Департамента здравоохранения г. Москвы, Россия

Проведена оценка качества жизни московских спортсменов в период самоизоляции весной 2020 года. В исследовании приняли участие 245 человек, средний возраст — 17,8 лет. Выяснилось, что московские спортсмены имели неравные возможности для проведения тренировок в период самоизоляции. Выявлена связь между качеством жизни московских спортсменов и степенью продуктивности времени, проведённого ими в самоизоляции, и наличием или отсутствием изменений в графике тренировок.

Ключевые слова: качество жизни спортсменов, субъективное благополучие спортсменов, пандемия COVID-19, коронавирус, самоизоляция.

Весной 2020 года в связи с пандемией COVID-19 в Москве с 29 марта был введён период самоизоляции, который по официальным данным продлился до 14 июня 2020 года. Ограничительные меры, призванные предотвратить рост эпидемии, оказали существенное влияние на различные сферы жизнедеятельности людей. Большинство школьников и студентов ощутили на себе в первую очередь ограничения, связанные с изменением формата реализации учебной деятельности. Однако те из них, кто профессионально занимается спортом, помимо изменений в учебе столкнулись с невозможностью проведения полноценных физических тренировок, отменой соревнований и сборов, а также риском преждевременного завершения спортивной карьеры. Согласно результатам зарубежных исследований субъективного благополучия людей во время пандемии 2020 года, это оказало сильное негативное влияние на субъективное благополучие школьников и студентов, для которых занятия спортом занимают важную часть их жизнедеятельности (Hakansson et al., 2020).

Этим объясняется актуальность проведённого на базе Клиники спортивной медицины (ГАУЗ МНПЦ МРВСМ ДЗМ) психологического

исследования с целью осуществления оценки качества жизни московских спортсменов в период самоизоляции в связи с эпидемией коронавирусной инфекции COVID-19 весной 2020 года. В нём приняли участие 245 человек возрасте от 14 до 21 года (средний возраст — 17,8 лет). Среди них 146 спортсменов и 99 спортсменок. Респондентам предлагалось пройти опрос в форме полуструктурированного интервью, с тем, чтобы выяснить, как они провели время в период самоизоляции. Для выявления субъективных представлений спортсменов о качестве жизни нами была использована психодиагностическая методика «Шкала оценки качества жизни» Н.Е. Водопьяновой.

Согласно полученным нами данным, среди всех спортсменов, принявших участие в исследовании, не было ни одного человека, переболевшего коронавирусной инфекцией COVID-19 в тяжёлой форме. Однако на момент прохождения опроса 7,3% переболели данной инфекцией в лёгкой форме, 5,3% ни разу не сдавали тестов на данную инфекцию по причине отсутствия каких бы то ни было признаков недомогания, и 87,3% человек, согласно результатам тестов, никогда не болели данной инфекцией.

Из результатов нашего опроса также следует, что 49% респондентов полагают, что они провели время в период самоизоляции продуктивно, 22,9% — считают, что провели это время нейтрально с точки зрения продуктивности, и 28,1% убеждены, что данный период времени был проведён ими контрпродуктивно. Кроме того, у 32,5% опрошенных нами спортсменов тренировки в период самоизоляции шли по обычному графику — многие московские спортсмены на время периода самоизоляции уехали за пределы города, что дало им возможность проводить тренировки на открытом воздухе. У 31,5% график тренировок претерпел незначительные изменения — главным образом речь идёт о тех, кто сумел продолжать тренировки в домашних условиях, связываясь с тренерами посредствам интернета и телефона, и у 36% тренировочный график изменился существенно, поскольку они лишились возможностей посещения тренировочных залов, трасс и стадионов. Таким образом, подростки, профессионально занимающиеся спортом, оказались в неравных условиях относительно друг друга, как с точки зрения их физической подготовки, так и с точки зрения их субъективного благополучия. Западные исследователи отмечают, что сохранение возможности проводить тренировки даже в стеснённых условиях помогало спортсменам во всём мире эффективнее справиться со стрессом и проще пережить период самоизоляции (Hammami et al., 2020).

Анализ различий с применением U критерия Манна-Уитни между группами спортсменов, которые в разной степени удовлетворены продуктивностью проведённого ими времени в период самоизоляции, показал следующие результаты. Удовлетворённость состоянием здоровья ($U = 2398,5$, $p < 0,05$), качеством и объёмом получаемой эмоциональной поддержки ($U = 2671$, $p < 0,05$), а также уровень психологического комфорта ($U = 2496,5$, $p < 0,05$) статистически достоверно выше у тех спортсменов, кто оценивает период самоизоляции как продуктивный. Кроме того, удовлетворённость своими личными достижениями ($U = 2753,5$, $p < 0,05$), статистически достоверно ниже у тех спортсменов, кто оценивает период самоизоляции как контрпродуктивный. Подобные результаты неудивительны и в полной мере согласуются с данными австрийских исследователей, которые связывают ухудшение качества жизни людей во время пандемии со снижением их созидательного времяпрепровождения и с увеличением времени, проводимого за интернет-сёрфингом в соцсетях и YouTube, что негативно отражается на уровне субъективного благополучия (Schinke et al., 2020). Таким образом, степень продуктивности использования времени в период самоизоляции оказала статистически значимое влияние на качество жизни московских школьников и студентов, профессионально занимающихся спортом.

Также было обнаружено, что ещё одним фактором, оказавшим серьёзное влияние на субъективное благополучие московских спортсменов, стало изменение в тренировочном графике. Выявлено, что удовлетворённость состоянием здоровья ($U = 2262$, $p < 0,05$) и уровень психологического комфорта ($U = 2556,5$, $p < 0,05$) статистически достоверно ниже у тех спортсменов, чей график тренировок существенно изменился, по сравнению с теми, чей тренировочный график, несмотря на самоизоляцию, изменился незначительно или не изменился вовсе.

Кроме того, удовлетворённость качеством и объёмом получаемой эмоциональной поддержки ($U = 2740,5$, $p < 0,05$) оказалась достоверно выше у тех спортсменов, чей график тренировок в период самоизоляции остался неизменным. Это полностью согласуется с данными, полученными зарубежными исследователями, согласно которым возможность взаимодействия с тренерами и другими спортсменами являлось для молодых людей сильной эмоциональной поддержкой во время пандемии, между тем как отсутствие такой возможности послужило для многих причиной психологического стресса (Qiu et al., 2020).

Наконец, статистически значимых различий в оценках качества жизни спортсменов, чей тренировочный график, несмотря на самоизоляцию,

изменился незначительно или не изменился вовсе, не обнаружено. Эти данные также находят подтверждения в работах других исследований, согласно которым сохранение возможности проводить тренировки в период самоизоляции, даже в стеснённых и непривычных условиях помогало спортсменам эффективнее справиться со стрессом и проще пережить период самоизоляции (Hammami et al., 2020; Lafferty et al., 2020).

Резюмируя, мы можем констатировать, что результаты нашего исследования свидетельствуют о том, что субъективное благополучие московских школьников и студентов, профессионально занимающихся спортом, оказалось опосредовано в период самоизоляции весны 2020 года степенью продуктивности проведённого ими времени и характером изменений в их тренировочном графике. Выявленные взаимосвязи могут быть полезны с точки зрения построения будущих учебных и тренировочных планов в условиях высокой неопределённости в связи с незавершившейся по сей день эпидемией коронавирусной инфекции COVID-19.

Литература

Hakansson A., Jönsson C., Kenttä G. Psychological distress and problem gambling in elite athletes during COVID-19 restrictions — A web survey in top leagues of three sports during the pandemic // International Journal of Environmental Research and Public Health. 2020. Vol. 17. № 18. P. 6693.

Hammami A., Harrabi B., Mohr M., Krustrup P. Physical activity and coronavirus disease 2019 (COVID-19): Specific recommendations for home-based physical training // Managing Sport and Leisure. 2020. [ePub ahead of print].

Lafferty M. et al. Supporting youth athletes during COVID-19: Advice for parents and guardians. British Psychological Society, 2020.

Qiu J. et al. A nationwide survey of psychological distress among Chinese people in the COVID-19 epidemic: implications and policy recommendations // General psychiatry. 2020. Vol. 33. № 2.

Schinke R. et al. Sport psychology services to high performance athletes during COVID-19 // International Journal of Sport and Exercise Psychology. 2020. Vol. 18. P. 269–272.

Личностный потенциал юношей и девушек в меняющемся мире

О.Н. Комарова,
Московский городской педагогический университет, Москва, Россия

Цель статьи — выявить особенности содержания личностного потенциала юношей и девушек в условиях неопределенности. В исследовании приняли участие 147 студентов первого курса московских вузов. Сбор данных производился методом опроса с использованием опросника переживания одиночества Е.Н. Осина, Д.А. Леонтьева; опросника исследования самоотношения личности В.В. Столина, С.Р. Пантелеева. Выявлены детерминанты, влияющие на мобилизацию и реализацию личностного потенциала студентов в новом жизненном пространстве.

Ключевые слова: личностный потенциал, неопределенность, ресурсы, одиночество.

Проблема поиска внутренних ресурсов в сложных жизненных ситуациях приобретает особую значимость в тех случаях, когда речь идет о молодых людях, которые еще не накопили жизненного опыта, необходимого для преодоления возникающих трудностей, разрешения противоречий, для выбора конструктивных стратегий поведения в сложных жизненных ситуациях. Именно в этот период продолжают формироваться основные характеристики личности: самосознание, мировоззрение, способность к саморегуляции и т.д.

Мы ставили перед собой задачу поиска устойчивых черт личности, которые являются основой внутреннего ресурса современных студентов, обеспечивают эффективную реализацию целей, охраняют личность от расстройств, создают основу внутренней гармонии в неблагоприятных ситуациях современной жизни.

Исследование проводилось на базе АОЧУ ВО «Московский финансово-юридический университет МФЮА» и АНО ВО «Московский информационно-технологический университет — Московский архитектурно-строительный институт». В исследовании приняли участие 147 студентов 1 курса, обучающихся по направлениям: «Таможенное дело», «Юриспруденция», «Психология», «Землеустройство и кадастры», «Экономика», «Журналистика». Возраст испытуемых от 17 до 20 лет.

В нашем исследовании проблема личностного потенциала видится особенно актуальной в связи с изучением преодоления одиночества в условиях вынужденной самоизоляции и депривации социальной потребности. Для изучения переживания студентами одиночества была

использована методика «Дифференциальный опросник переживания одиночества» (ДОПО-3) Е.Н. Осина, Д.А. Леонтьева (Осин, 2013). Методика представляет собой опросник, основанный на экзистенциальных представлениях об отношении личности к одиночеству, в соответствии с которыми принятие одиночества как экзистенциального факта открывает человеку возможность ценить ситуации уединения и использовать их как ресурс для аутокоммуникации и личностного роста. Неприятие или страх одиночества, напротив, приводят к избеганию уединения, постоянному поиску социальных контактов, что становится избеганием встречи человека с самим собой и препятствием для личностного роста. Преимущество этой методики заключается в том, что она измеряет не только негативный аспект одиночества — социально-коммуникативную изоляцию, отчуждение от своей жизни, своего жизненного пути, своего дела и т.п., но и диагностирует позитивный ресурс одиночества, который необходим для развития личности.

10% студентов переживают одиночество как изоляцию, им не хватает близкого общения с другими людьми, существующие контакты поверхностны и формальны. Респонденты осознают себя одинокими, у них отсутствуют навыки открытого общения, умение устанавливать контакты. Такое переживание может стать источником серьезных психологических проблем и нарушений. Актуальное ощущение одиночества препятствует адаптации к условиям обучения в университете. 47% участников исследования имеют средний уровень по данной шкале. Скорее всего, эти студенты сталкиваются с переживанием одиночества в критические периоды, когда возникают трудности в учебной деятельности или общении. 43% не испытывают нехватку близости или общения и не считают себя одинокими.

51% респондентов демонстрируют высокий уровень зависимости от общения, 39% — средний. В юношеском возрасте увеличивается потребность в сотрудничестве с людьми и укрепляются связи со своей социальной группой. Современные студенты бояться быть изолированными, оторванными, ненужными, непонятыми, склонны искать общение любой ценой. Интернет во многом помогает им избегать переживания одиночества и отчуждения. 10% отражают спокойное отношение к ситуациям уединения и одиноким людям.

Только 2% первокурсников испытывают сильный дискомфорт, оставаясь один на один с самим собой. 59% студентов способны находить ресурс в уединении, использовать его для самопознания и саморазвития. У 39% средние показатели по шкале «позитивное одиночество». Таким образом, большинство участников исследования умеют ценить ситуации уединения, используют это время для творчества, внутреннего диалога.

Таким образом, проведенный анализ показал, что студенты в основном не видят проблемы в одиночестве, не склонны к болезненному его переживанию, спокойно относятся к вынужденной изоляции. Можно утверждать, что юноши и девушки переживают положительные эмоции, оставаясь в уединении, обращают внимание на позитивные аспекты одиночества, рассматривают его как потенциал для самопознания и саморазвития. Статистически значимых различий в переживании одиночества между юношами и девушками не выявлено.

Важнейшим личностным ресурсом психологической защищенности от неблагоприятных воздействий социальной среды является представление о себе (образ «Я»), отношение личности к себе, самопринятие. Мы воспользовались опросником исследования самоотношения личности В.В. Столина, С.Р. Пантилеева (Столин, Пантилеев, 1988). В качестве исходного принимается различие содержания «Я-образа» (знания или представления о себе, в том числе и в форме оценки выраженности тех или иных черт) и самоотношения. В ходе жизни человек познает себя и накапливает о себе знания, эти знания составляют содержательную часть его представлений о себе. Однако знания о себе самом, естественно, ему небезразличны: то, что в них раскрывается, оказывается объектом его эмоций, оценок, становится предметом его более или менее устойчивого самоотношения.

Наиболее высокие показатели зафиксированы по интегральной шкале самоотношения, что свидетельствует о гармоничности внутреннего мира участников исследования. 61% студентов имеют высокие показатели по этой шкале, 21% — средние. Как видно, для большинства респондентов характерно общее позитивное отношение к себе и ощущение собственной ценности. Вызывает тревогу тот факт, что 18% студентов не верят в свои силы, способности, энергию, самостоятельность, имеют выраженное внутренне недифференцированное чувство «против» самого себя.

Уровень самоуважения показывает, насколько личность ценит свои достоинства и уважает себя за них. 41% опрошенных имеет высокий уровень самоуважения, 33% — средний. Они ощущают себя способными, значительными, испытывают удовлетворенность собой, осознают собственное достоинство, верят в себя и в то, что могут преодолеть свои недостатки. 26% первокурсников недостаточно уверены в собственных силах и способностях, им не хватает самостоятельности и понимания себя. Показатели самоуважения у юношей (77,445) намного выше, чем у девушек (52,941). Для юношей в большей степени важны способность к достижению успеха, результативность, социальная значимость.

Одними из самых низких являются показатели по шкале ожидаемого отношения от других. 47% студентов имеют низкие значения, 41% — средние. Респонденты склонны считать, что окружающие воспринимают их отрицательно. Только 12% думают, что их личность и поведение вызывают симпатию и уважение у других. Возможно, более низкие показатели по данной шкале могут означать некоторую боязнь переоценки первокурсниками отношения к ним окружающих. В то же время высокие значения по оставшимся шкалам можно объяснить как защитную стратегию компенсации непринятия себя другими, что является проекцией неосознанного непринятия собственного Я. По данной шкале были обнаружены значимые различия в зависимости от пола. Молодые люди демонстрируют более низкие показатели (65,5) по сравнению с девушками (81,83). Как правило, социальная желательность в большей степени присуща женщинам.

Шкала аутосимпатии измеряет дружественность/враждебность по отношению к собственной личности, к тому же, это также эмоциональное отношение к своему «Я». 35% студентов видят в себе в основном недостатки, обладают заниженной самооценкой, готовы к самообвинению, чувствуют эмоциональную неудовлетворенность. В данной группе опрашиваемые относятся к себе без симпатии, но в то же время считают себя достаточно сильными, о чем свидетельствуют высокие баллы по шкале «самоуважение». 65% первокурсников одобряют себя в целом, доверяют себе, имеют позитивную самооценку, принимают свои недостатки и слабости, что вовсе не означает самодовольство или некритичное восприятие. Показатель аутосимпатии у юношей выше (65,176), чем у девушек (57,392).

По шкале «самоинтерес» были выявлены приблизительно равные группы студентов с низким, средним и высоким уровнем. 65% проявляют интерес к своим мыслям и чувствам, внимательны к себе. 35% исследуемых мало заинтересованы своим собственным «Я», не склонны к анализу своих переживаний, имеют трудности с пониманием собственных желаний, не испытывают интереса к себе как к личности. Девушки гораздо чаще (74,546), нежели юноши (63,746), проявляют интерес к своей личности, склонны к самоанализу, рефлексии.

Полученные результаты позволяют говорить о том, что юношеские оценки самого себя достаточно противоречивы. В формировании обобщенного отношения к себе у современных студентов мы заметили определенный диссонанс в анализе ими достигнутых результатов в разных видах деятельности, учете мнений других людей о себе и самонаблюдении, самоанализе своего «мира Я». Несмотря на довольно низкие показатели

ожидаемого отношения от других, молодые люди стремятся поддержать и повысить ценность своего «Я», сохранить установки к самому себе неизменными и положительными.

Мы установили, что наличие тенденции к негативному переживанию одиночества характерно для юношей и девушек, которые не доверяют себе, не верят в свои силы, не уверены в привлекательности своей личности для других, обладают высоким уровнем неудовлетворенности собой. Юноши и девушки с позитивным отношением к себе, принимающие себя как личность, имеющую равную ценность с другими, не испытывают болезненного переживания одиночества. Таким образом, принятие одиночества напрямую связано с положительным отношением к себе, а неприятие — с отрицательным.

Литература

Комарова О.Н. Экспериментальное изучение социального здоровья студентов // Социальное здоровье детей и учащейся молодежи: сборник статей. Рязань, 2005. С. 94–117.

Осин Е.Н., Леонтьев Д.А. Дифференциальный опросник переживания одиночества // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2013. Т. 10. № 1. С. 55–81.

Столин В.В., Пантилеев С.Р. Опросник самоотношения // Практикум по психодиагностике: Психодиагностические материалы. М.: Изд-во МГУ, 1988. С. 123–130.

Самоорганизация подростков как предмет междисциплинарных исследований

Я.П. Королева,
Институт образования, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», Москва, Россия

В рамках данной статьи рассматривается самоорганизация школьников. Дается обзор различных взглядов на самоорганизацию в рамках разнообразных школ и подходов, как отечественных, так и зарубежных. Раскрывается понятие и структура навыка самоорганизации, а также смежные понятия, такие, как самоэффективность и тайм-менеджмент, неразрывно связанные в современном обществе с навыком самоорганизации. Автор полагает, что предложенный обзор и современный взгляд на самоорганизацию позволит в дальнейшем восполнить дефицит научных представлений о навыке самоорганизации в рамках образовательного и внеобразовательного процессов.

Ключевые слова: подросток, самоорганизация, родительские стратегии, родительский контроль, самостоятельность, подростковая автономия, теория самодетерминации.

В настоящее время во всем мире, особенно в развитых странах, признают важность и включают универсальные компетенции в образовательный процесс. То же самое происходит и в России: в 2018 году И.Д. Фрумин, М.С. Добрякова и др. (2018) разработали и представили международный доклад «Об универсальных компетенциях и новой грамотности». Самоорганизация была включена в этот документ. Параллельно с этим российское правительство разработало ФГОС, в котором самоорганизация так же была включена в структуру метапредметных навыков и основу ключевой учебно-познавательной компетенции школьников (В.А. Демин, Э.Ф. Зеер, В.В. Краевский, В.В. Сериков, А.Н. Тубельский, А.В. Хуторской, В.М. Шепель и др.).

Несмотря на то, что самоорганизация признается как важный элемент образовательного и внеобразовательного процесса, до сих пор нет четкого понятия и определения, что же такое самоорганизация. Считается, что понятие «самоорганизованность» входит в понятие «самостоятельность» и поддерживает его. Однако на данный момент существует большое количество трактовок понятия «самоорганизация» в рамках различных школ и подходов, как в отечественных, так и в зарубежных. Само же понятие «самоорганизация» очень широкое и зачастую трактуется неоднозначно — это подтверждает то, что теоретико-познавательный статус данной концепции находится еще в стадии становления.

Самоорганизация представляет большой интерес для многих наук: философия, физика, химия, естествознание, биология, психология, социология и другие науки трактуют понятие самоорганизации по-разному (Яновская, 2013). В отечественной традиции самое большое количество определений самоорганизации представлено в педагогике — в таких подходах, как личностный, деятельностный, интегральный (личностно-деятельностный) подход, технический подход. Отсутствие единого определения самоорганизации создает проблему в понимании термина как такового (Агеева, 2011; Копеина, 1983; Леонтьев, 2010).

В зарубежной традиции самоорганизацию чаще всего рассматривают в рамках когнитивно-социального подхода, в частности, в теории самоэффективности А. Бандуры (2000). Самоэффективность часто ставится во главу угла как важное качество для достижения человеком успеха. В рамках теории выделяются ожидаемая эффективность и ожидаемый результат, где ожидаемая эффективность — это вера человека в свои способности, а ожидаемый результат — вера человека в то, что его поведение приведет к определенному результату. Достижение высоких результатов возможно только при условии высокоразвитой самоорганизации.

Анализируя понятия, данные различными школами, представляется важным заметить, что чаще всего самоорганизация связана с умением упорядочивать какой-либо непоследовательный процесс, сделать этот процесс более эффективным и прийти к ожидаемому результату. Автору так же удалось выявить, что наиболее распространенным взглядом на структуру и этапы самоорганизации является определение, данное В.А. Львович и Е.В. Камалетдиновой. Они выделяют следующие основные составляющие самоорганизации: целеполагание, анализ ситуации, планирование, самоконтроль, коррекция, личностный, как правило, волевой компонент.

С понятием самоорганизации также связывают и умение правильно организовывать свое время — тайм-менеджмент. В последние годы проблема организации времени получила дальнейшее развитие. За время пандемии стало особенно заметно, что многие школьники не могли эффективно организовать свое время для выполнения домашнего задания, в то время как их родители не понимали, каким образом помочь своим детям в организации дистанционного учебного процесса. В рамках образовательных учреждений этот вопрос решался самой системой принятых правил, принятых в школах: четко определенное время, выделенное на урок и перемену, в рамках дистанционного обучения родители и дети столкнулись с необходимостью самостоятельно выстраивать правила и организацию времени, чтобы у ребенка была возможность не запускать учебный процесс.

Из данного утверждения можно сделать следующий вывод: несмотря на возросшее требование к самоорганизации, с которым столкнулись

школьники во время пандемии, не хватает знаний и навыков ее поддержки как у родителей, так и у учителей. В то же время в условиях высокой степени неопределенности и изменчивости нашей жизни в обществе возникает потребность в проактивных, инициативных людях с развитыми лидерскими качествами (Подольский, Погожина, 2016).

Таким образом, из этого можно предположить, что у современного школьника должны быть сформированы различные навыки, которые помогут ему в будущем легче адаптироваться к меняющимся условиям и находить нестандартные решения. А от учителей, педагогов и родителей ожидают включенность в формирование данных навыков. Однако же повсеместно наблюдается рост гиперопекающих семей, где отмечается сниженность предоставляемой самостоятельности, а общий эмоциональный фон в семье относительно растущей потребности ребенка в автономии выражен как тревожный. Это также заметно и в части увеличения подросткового возраста — в настоящее время в развитых странах этот период охватывает почти десятилетие — от 11 до 20 лет.

Как видно из вышесказанного, самоорганизация как составляющая самостоятельности — это важный навык для повседневной жизни, качество, которого ожидают будущие работодатели, а также элемент школьного контекста, играющий важную роль в процессе обучения. Поэтому изучение самоорганизации и входящих в нее функциональных компонентов представляется актуальным и полезным. Полученные результаты помогут систематизировать различные родительские стратегии, особенности формирования самоорганизации у подростков, а также отклонения в здоровье, возникающие в случае нарушения формирования навыка самоорганизации.

Литература

Агеева Л.Г. Проблема психологической зависимости/независимости подростков от родителей. Известия Самарского научного центра Российской академии наук. 2011. Т. 13. № 2.

Бандура А. Теория социального научения. СПб. Евразия, 320 с., 2000;

Копеина Н.С. Самоорганизация в системе свойств индивидуальности/ Н. С. Копеина / Личность в системе общественных отношений. М.: АН СССР, 1983. С. 214–215.

Леонтьев Д.А. Личность в непредсказуемом мире // Методология и история психологии. 2010. Т. 5. № 3. С. 120–140.

Подольский А.И., Погожина И.Н. Анализ феномена психологического давления во внутрисемейных отношениях как основа типологии семейных конфликтов // Образование личности. 2014. № 1. С. 90–98.

Фрумин И.Д. и др. Универсальные компетентности и новая грамотность: от лозунгов к реальности. М.: НИУ ВШЭ, 2018.

Яновская Т.Э. К вопросу о понятии «самоорганизация» в психолого-педагогических исследованиях. 2013.

Группы для молодых людей с особенностями развития на «дистанте»: поиски и первые результаты

И.А. Костин,
Институт коррекционной педагогики РАО, Москва, Россия

Описан опыт проведения двух групп неформального общения для подростков и молодых людей с нарушениями развития в дистанционном формате. Отмечены круг активностей, использовавшихся на этих встречах, особенности работы ведущих, положительные эффекты во взаимодействии участников.

Ключевые слова: нарушения развития, РАС (расстройства аутистического спектра), группа, дистанционный формат, эмоциональное взаимодействие, организация беседы, ведущие группы, неформальное общение.

В данной статье описан опыт дистанционного проведения двух регулярных групп для подростков и молодых людей с особенностями развития:

1) «Клуб», объединяющий молодых людей с расстройствами аутистического спектра (РАС) в Институте коррекционной педагогики. Это сообщество живет, частично меняя состав, уже более 20 лет. Задачи клубных встреч, функции и принципы работы их ведущих были описаны (Костин, 2000, 2015; Никольская и др., 2003).

2) Группа социальной адаптации для подростков и молодых людей с особенностями развития в автономной некоммерческой организации «Пространство общения». Эта группа также существует уже на протяжении нескольких лет, частично меняя состав участников и ведущих.

До пандемии обе группы собирались один раз в неделю, каждая имела свой устоявшийся распорядок встреч и преимущественно используемые виды деятельности, устойчивые правила и традиции; отношения участников и ведущих характеризовались преимущественно позитивными эмоциональными связями и заинтересованностью. При этом обе группы являются отчетливо интегративными, то есть объединяют участников, очень различных по уровню коммуникативного, речевого, познавательного развития.

Весной 2020 года проведение всех занятий в привычном формате оказалось невозможным, и было принято решение продолжать групповую работу дистанционно, на платформе «Zoom». Организация онлайн-встреч была нужна, по мнению ведущих, по следующим причинам:

А) Поддержание сложившихся эмоциональных контактов участников с ведущими и друг с другом. За годы работы групп у многих его участников

сложились личные доброжелательные, а в некоторых случаях — очень эмоционально теплые отношения с ведущими, с родителями других участников, а также (хоть и в меньшей степени) друг с другом. Но при этом для нас было очевидно, что участники в силу снижения активности самостоятельно не будут поддерживать регулярные отношения друг с другом и с ведущими.

Б) Одно из самых стрессогенных следствий пандемии для огромной части населения — это ограничения, связанные с самоизоляцией, которые разрушили привычные ритм жизни, распорядок дел, занятость; они особенно тяжело переживаются людьми с РАС. В частности, практически все взрослые участники Клуба оказались без освоенных ими, часто любимых дел и социальных связей (обучение, групповые творческие занятия), а участники школьного возраста перешли на дистанционное обучение, что также значительно обеднило их социальную среду и ежедневную рутину в целом. Продолжение регулярных встреч Клуба и группы социальной адаптации давало участникам некоторую эмоциональную опору в нынешней неопределенности. Поэтому совершенно не случайно, что онлайн-встречи стали проводиться в тот же день и час, имели примерно ту же продолжительность, что и встречи в очном формате.

В) При аутистическом развитии даже во взрослом возрасте нередко сохраняется риск снижения активности субъекта, отказа от приложения сил; этот риск связан с тяжелыми волевыми нарушениями, свойственными аутизму. Поэтому возврат к прежнему, более энергозатратному образу жизни по окончании периода самоизоляции может быть непростым и спровоцировать сопротивление: слишком «удобной» может оказаться жизнь в режиме домашней изоляции. Продолжение встреч в онлайн-формате, таким образом, перекидывало мостик в будущее, которое (хочется надеяться) вернется в более привычное русло. К такому будущему — с передвижением по городской среде, с возможностью увидеть старых знакомых «воочию», выпить чаю в их кругу и т.п. — людям с особенностями развития придется снова приспосабливаться, и весьма вероятно, что для кого-то это будет сложный процесс.

В онлайн-формате во встречи Клуба и группы социальной адаптации был включен ряд активностей, оказавшихся полезными и востребованными. И хотя беседа осталась основой дистанционных встреч (участники делились новостями, впечатлениями, беспокойствами и т.д., а ведущие выполняли свои традиционные модерирующие функции), но удерживать внимание участников исключительно на «вербальном фундаменте», поддерживая общие темы, дистанционно было очень трудно. Итак, в дистанционном формате на наших встречах хорошо себя зарекомендовали:

А) *Совместный просмотр фотографий*. Для ведущих групповых встреч принципиально, чтобы показ фотографий сопровождался личным рассказом об изображенных событиях, людях, пейзажах и т.д. Однако не всем доступен связный последовательный рассказ о каком-то событии из своей жизни, некоторым это трудно даже с помощью ведущих. Удобной возможностью смягчить эти трудности, которую предоставляет современная цифровая среда, стала подготовка презентаций. Члены Клуба и группы с выраженными трудностями спонтанной речи заранее делали презентации с фотографиями и подписями (сами или с помощью родителей), и онлайн-демонстрация фотографий сопровождалась зачитыванием заголовка на каждом слайде. Для ведущих же принципиально, чтобы показ фотографий или презентации стал темой для общей беседы, их усилия были направлены на стимулирование спонтанного взаимодействия участников — обмена мнениями, впечатлениями и воспоминаниями о схожем опыте, задавания вопросов рассказчику, которому приходилось отвечать на них (при необходимости — с помощью ведущих) уже «не по бумажке».

Б) *Совместное составление общей презентации с информацией о каждом участнике.* Своеобразный групповой портрет участников группы состоял из фотографии на каждом слайде и краткой информации участника о себе. Ведущие стимулировали каждого на предоставление, в первую очередь, не каких-то формальных сведений, а информации о своих увлечениях, вкусах, интересах. Разумеется, и эта деятельность становилась основой для «раскручивания» общей спонтанной беседы.

В) *Совместные упражнения, направленные на развитие ловкости и координации движений*. Эти упражнения, в том числе игры и упражнения на развитие мелкой моторики, были включены из-за того, что дистанционно невозможно было выполнять многие групповые психотехнические упражнения, которые включались в традиционное занятие.

Г) *Настольные игры с правилами*. Использовались несложные и динамичные по темпу словесные игры (например, «Ответь за 5 секунд») — как с карточками, так и их онлайн-версии.

Д) *Совместный просмотр сайтов, обсуждение информации с них*. В частности, просматривались кулинарные сайты (ведущие стимулировали участников приготовить дома тот или иное блюдо), панорамные виды городских пейзажей с веб-камер (отдельные участники рассказывали, что есть в их квартале, и о своих любимых городских «уголках»).

Е) Для более интеллектуальной, высокофункциональной части Клуба оказалась востребованной *возможность совместного чтения англоязычной поэзии и коллективного перевода*. По сложившейся традиции, желающие переходили к этой деятельности под конец встреч Клуба; те же, для кого это было не актуально, прощались перед его началом.

Ж) Наконец, закономерно возникала *необходимость проговаривания, обсуждения правил ковидной эпохи, связанных с профилактикой коронавируса, действиями при возможном заболевании самих участников или их близких.* Важность выхода на эту тему связана, отчасти, с высоким уровнем тревоги и напряженности, которые испытывают многие люди с нарушениями развития в связи с пандемией.

Следует подчеркнуть, что проведение групповых встреч в дистанционном формате максимально опиралось на уже сложившиеся в группах правила, традиции, эмоциональные отношения (хотя виды совместной активности, как было показано, могли меняться). Именно благодаря опоре на уже наработанный совместный эмоциональный опыт и сформировавшиеся традиции стал возможным перевод группы в «дистант». Начать же с нуля групповую работу с людьми с тяжелыми вариантами нарушений развития именно в дистанционной форме представляется очень трудной задачей.

Хочется отметить ряд достаточно неожиданных для ведущих положительных эффектов, возникших при работе онлайн:

А) В целом, относительно высокая степень концентрации внимания участников (если иметь в виду характерные для очных встреч трудности удерживания произвольного внимания на совместной беседе или другом виде деятельности). Можно предположить, что компьютерный экран очень притягателен для людей с РАС разных возрастов, что в данном случае своеобразно помогало поддержанию общего разговора или дела.

Б) Активное использование возможности чата параллельно с вербальным взаимодействием. Некоторые участники смогли отчасти компенсировать свои достаточно бедные возможности экспрессивной речи, делясь через переписку своими новостями.

В) Предложения помочь со стороны некоторых участников товарищам технически: запустить презентацию, найти какую-то нужную информацию. Здесь же хочется отметить очень терпеливое, в целом, отношение участников к периодически возникающим у кого-то техническим трудностям и неизбежному в таких случаях ожиданию.

Число участников групп доходило до 10; обе группы обязательно вел не один ведущий, а как минимум трое. Необходимость коллективного ведения подобной группы достаточно очевидна и не является специфической для онлайн-встреч. Однако дистанционный формат накладывал свою специфику, затрудняя рабочее взаимодействие ведущих. Поэтому важной частью их работы стало предварительное, еще до начала встречи, ее обсуждение. В целом ведущим приходилось выполнять, преимущественно, те же самые функции:

А) Организация общей беседы: вовлечение участников в общий разговор, поддержание их заинтересованности; стимулирование спонтанных откликов (высказывания впечатлений, мнений) и вопросов; высказывание ведущими и своих собственных откликов и вопросов; а также интегрирование записей в чате в общую беседу.

Б) Отслеживание выполнения правил, «модерация»: установление очередности высказываний и видов деятельности, соблюдение правил вежливости и уважительного отношения друг к другу, не-перебивания друг друга, и т.п.

В) Поддержка высказываний всех участников, в том числе более нерешительных; помощь в оформлении высказывания участникам с более слабыми речевыми возможностями.

Г) Отслеживание состояния каждого участника, при необходимости эмоциональная поддержка, предложение отдохнуть (выключить камеру или микрофон, отойти от камеры).

Кроме того, ведущим на дистанте пришлось взять на себя некоторые новые функции: 1) вполне понятная техническая поддержка участников, например объяснение, как демонстрировать тот или иной контент; 2) ведущим пришлось работать на смягчение тревоги и других вполне понятных негативных чувств участников, связанных с эпидемией и изоляцией. Для этого, в частности, сознательно использовалась эмоционально нейтральная и безоценочная лексика, когда речь шла об эпидемии, ограничениях, срыве планов и т.п. Ведущие старались делать акцент на положительных переживаниях, связанных с текущими событиями, по возможности — отмечать парадоксальность состояния, в котором оказался мир, шутить на тему этого состояния.

Месяцы ковидной эпохи отчетливо показали нам, что для участников очень важно продолжение привычных встреч и занятий, поддержание социальных связей. Предложение перевести встречи в дистанционный формат весной 2020 года было с энтузиазмом воспринято практически всеми, с благодарностью — близкими участников. Некоторые, однако, не смогли присоединиться к онлайн-встречам, что мы связываем, в первую очередь, с недостатком необходимой поддержки со стороны близких. Для группы в «Пространстве общения» позднее (после снятия общих ограничений) оказался возможным комбинированный вариант занятий: участники, сидевшие на карантине или отсутствовавшие по каким-то другим причинам, стали присоединяться через «Zoom» на часть времени встречи.

Представляется, что наш опыт показывает огромную востребованность организации неформального общения как важнейшей составляющей столь распространенного ныне дистанционного образования. Это важно и для учеников без особенностей развития. Подобная неформальная работа

(с учетом возраста, возможностей и специфики группы) может быть полезной и терапевтичной и в младших, и средних, и в старших классах школы.

Литература

Костин И.А. Клубная форма работы с подростками и взрослыми с последствиями синдрома РДА. Особый ребенок: исследования и опыт помощи: научно-практич. сборник. Вып. 3. М: Центр лечебной педагогики, 2000. С. 118–134.

Костин И.А. Организация неформального общения подростков и взрослых с последствиями детского аутизма / Альманах ИКП. 2015. № 23.

Никольская О.С. и др. Аутизм: возрастные особенности и психологическая помощь. М.: Полиграф сервис, 2003.

Отношение современных подростков к табакокурению

Е.В. Кочегарова,
Т.Ю. Садовникова,
ФГОУ ВПО Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова, Москва, Россия

В статье представлено эмпирическое исследование отношения подростков к курению табака. Изучена роль значимых для подросткового возраста психологических факторов в формировании отношения подростков к табакокурению: отношений подростков с родителями и друзьями, уровень выраженности эскапизма. Предложена типология отношения подростков к табакокурению. Выполнен сравнительный анализ отношений подростков двух когорт к курению табака.

Ключевые слова: подростковый возраст, отношение к табакокурению, отношения подростков с родителями, отношения подростков со сверстниками, эскапизм.

В современном мире наблюдается рост распространения отклоняющегося поведения подростков (А.А. Реан, Е.В. Змановская, С.Н. Ениколопов, Л.Б. Шнейдер). Российский подросток осуществляет значимые личностные выборы в условиях современного общества РФ, характеризующегося высокой степенью социальной неопределенности, феноменами межпоколенного ценностного разрыва, транзитивности, высокой степенью проникновения компьютерных технологий во все сферы жизни (Е.П. Белинская, Т.Д. Марцинковская, С.В. Молчанов, Г.У. Солдатова, К.Д. Хломов и др.). Взросление современного подростка имеет особую специфику, характеризуется многообразием траекторий взросления (Н.Н. Толстых, В.С. Собкин, О.А. Карабанова, Н.Н. Поскребышева, И.В. Шаповаленко, Р.Н. Егоров, О.В. Сулимина, Д.А. Леонтьев, Е.Р. Калитиевская, Н.Е. Харламенкова, Т.Ю. Садовникова, В.П. Дзукаева, А.А. Бочавер, К.Д. Хломов и др.). Одна из главных задач государства и общества — обеспечение здоровья нации. Борьба с курением в молодом возрасте — составляющая часть борьбы за здоровый образ жизни. По данным многочисленных исследований, проведенных за рубежом и в нашей стране, от последствий, связанных с курением, умирает больше людей, чем от употребления алкоголя, наркотиков, а также от СПИДа, авто- и авиакатастроф, вместе взятых. В настоящее время существует потребность в поиске и изучении психологических условий, препятствующих употреблению табака среди детей и подростков.

Цель нашей работы — изучение роли отношений с родителями и сверстниками (друзьями), а также уровня выраженности эскапизма в формировании отношения к табакокурению современных подростков.

Методики. 1. Анкета для сбора социально-демографических данных. 2. Полуструктурированное интервью (ПИ) для подростков о табакокурении А.И. Чистовой (2009) с авторскими добавлениями. 3. Модифицированная методика Незавершенные предложения (НП). 4. Проективный рисунок «Подросток курит» — с целью изучить эмоциональное отношение подростков к табакокурению. 5. Методика ADOR «Подростки о родителях» (Вассерман, Горьковая, Ромицына, 2004). 6. Методика уровня выраженности эскапизма, авторы О.И. Теславская, Т.Н. Савченко (2019).

Выборка. 48 подростков, 26 юношей (54,2%) и 22 девушки (45,8%), г. Саратов, 12–18 лет (M = 14,83 SD = 1,60). В сравнительном исследовании изучались ответы 39 подростков из г. Москвы, 14 до 17 лет, учащихся 9 и 10 классов, (M = 15,76 SD = 0,66), 16 юношей (41%) и 23 девушки (59%) (данные собраны Т.Ю. Садовниковой в 2010 году).

Основные результаты. Из 48 подростков, принявших участие в нашем исследовании, 11 подростков курят, что составляет 22,9% всей выборки, и 37 подростков не курят (77,1% выборки). Около половины курящих подростков (45,4%) выкуривают более 15 сигарет в день. Отметим, что по данным нашего исследования, проведенного в ноябре–декабре 2020 года в г. Саратов, в семьях подростков мамы курят примерно в два раза чаще, чем отцы. Мы объясняем выявленный феномен особенностями социокультурной ситуации в регионе: курение женщины, возможно, демонстрирует ее равноправие с мужчинами, направлено на самоутверждение.

Мы анализировали ценностное отношение подростков к здоровью. Ряд вопросов полуструктурированного интервью был направлен на выявление отношения подростков к риску вреда для их здоровья поведения табакокурения. 93% обследуемых подростков ответили, что их беспокоит собственное здоровье. Большинство подростков в целом считают курение вредным для здоровья, но примерно половина подростков указывают, что для близких людей (родителей, близких родственников, друзей) бросить курить нелегко. Примерно пятая часть респондентов (22,2%) отмечают, что видели в интернете рекламу о вреде курения и считают ее эффективной. Примерно две трети (67,7%) опрошенных подростков считают, что у курильщиков есть общие черты характера.

Для исследования эмоционального отношения подростков к табакокурению использовался проективный рисунок «Подросток курит». Было получено 45 рисунков, то есть задание выполнили 93,75% респондентов. Проективная методика позволяет выявить неосознанные отношения респондентов к объекту исследования. При анализе рисунков

использовались показатели, свойственные всем графическим методам (пространственное расположение и размер рисунка, характеристики линий, нажим карандаша и т.д.). При анализе параметра «расположение изображения на листе» принято считать, что сдвиг рисунка вправо свидетельствует об акцентировании в сознании будущего, и интерпретируется как ориентация на окружающих, экстраверсия (Суркова, 2008). В нашем исследовании сдвиг вправо зафиксирован (в 11,11%) рисунков. Сдвиг влево свидетельствует об акцентировании на прошлом, об интроверсии, нежелании участвовать в ситуации (57,77% рисунков). Изображение расположено в центре листа в (31,11%) рисунков.

Полученные рисунки отнесены к трем типам: схематический (24,4%), символический (8,9%), реалистичный (66,6%). Учитывалось наличие дополнительных деталей/образов в рисунке, смысловое значение изображения и т.д. В целом, на основе рисунков, ситуации курения подростка оценивается респондентами исследования амбивалентно.

Для изучения отношения подростков к табакокурению использована методика НЗ. Методом контент-анализа (Богомолова, Стефаненко, 1992) выделено четыре категории, отражающие отношение подростков к табакокурению: 1 — эмоциональное состояние подростка, 2 — статус здоровья курильщика, 3 — отношение курильщиков к здоровью (своему и других людей), 4 — эмоциональное отношение к табакокурению.

Следующим шагом анализа было экспертное кодирование ответов подростков на незавершенные предложения, касающихся сферы табакокурения для возможности количественного анализа данных (использовалась трехбалльная шкала для каждой из категорий). В кодировании учувствовало три эксперта — профессиональных психологов, результаты кодирования обсуждались и имеют высокую степень согласованности. В качестве параметров для кодирования мы использовали категории выделенные методом контент-анализа. Наибольшие средние показатели получены для параметров «негативное отношение к курению» (2,02) и «положительное отношение к курению» 1,85. Минимальные средние значения получены для показателей «Отношение курильщиков к здоровью» (1,37) и «статус здоровья курильщика» (1,43). Значимых различий по отношению к табакокурению у мальчиков и девочек — не выявлено.

У курящих подростков значимо выше показатель «положительное отношение к курению» (M-U, $p = 0,005$) и значимо ниже показатель «статус здоровья курильщика» (M-U, $p = 0,032$), по сравнению с аналогичными показателями у некурящих подростков.

Методом кластерного анализа были выделены четыре группы подростков с различным отношением к табакокурению. Значимые различия (критерии Краскела-Уоллеса) полученные для трех шкал: Статус здоровья

курильщика (w = 0,026), Нейтральное отношение к курению (w = 0,026). Положительное отношение к курению (w = 0,026). В первую группу, условно названную нами на основе анализа показателей отношения подростков к курению «осознанные противники курения», вошли (27,65%) подростков. Вторая группа включает подростков (27,65%), «раздраженно-принимающих курение и курильщиков». Третью группу, с учетом показателей, мы назвали «амбивалентные, устранившиеся» (27,27% респондентов). Четвертая группа (23,40%) условно названа «раздраженно-испуганные борцы с курением». Для подростков значимым фактором в принятии решении о табакокурении являются отношения с друзьями и родителями. Большее принятие со стороны родителей взрослости подростка чаще соотносится с выбором подростка в пользу отказа от курения.

Гипотеза об уровне эскапизма как факторе выбора поведения курения подростками подтвердилась частично. Группа подростков со средним (нормативным) уровнем эскапизма почти втрое больше среди некурящих подростков по сравнению с курящими сверстниками. Выявлены значимые различия между подростками с разным уровнем выраженности эскапизма для показателя «положительное отношение к табакокурению» (критерий Краскела-Уоллеса).

В исследовании выполнено сравнение отношения подростков 2010 года и 2020 года к табакокурению. Подростки 2020 года значимо ниже оценивают негативное влияние курения на здоровье курильщика и значимо ниже оценивают необходимость активного отношения к ценности здоровья у курильщиков по сравнению со сверстниками 2010 года.

Выводы. Отношение подростков к табакокурению значительно варьируется. Выявлены четыре группы подростков, значимо различающиеся отношением к табакокурению. Отношения подростков с друзьями и родителями выступают значимым фактором формирования отношения к курению табака у подростков. Изучение связи эскапизма как варианта самоопределения в подростковом возрасте и формирования отношения к курению табака у подростков представляется перспективным направлением исследований. Выявлены когортные различия отношения подростков к табакокурению.

Литература

Богомолова Н.Н., Стефаненко Т.Г. Контент-анализ: спецпрактикум по социальной психологии / М.: Изд-во МГУ, 1992.

Вассерман Л.И., Горьковая И.А., Ромицына Е.Е. Родители глазами подростка: психологическая диагностика в медико-педагогической практике. СПб.: Речь, 2004.

Садовникова Т.Ю. Девиантное поведение в подростковом возрасте как маркер неблагополучия в сфере психического здоровья (на примере отношения подростков к табакокурению) // Психическое здоровье: социальные, клинико-организационные и научные аспекты / под ред. Г.П. Костюка: сборник материалов научно-практической конференции. 31 октября 2016 года. М., 2017. С. 266–275.

Суркова Е.Г. Проективные методы диагностики. М., Аспект-Пресс, 2008.

Психологические особенности агрессивности и враждебности у подростков-кадетов

С.О. Кузнецова,
Институт общественных наук РАНХиГС, Москва, Россия

В данной статье представлены результаты эмпирического исследования, посвящённого изучению взаимосвязи агрессивности и враждебности с типом социализации у подростков, на материале учащихся общеобразовательной школы и кадетского корпуса города Москвы. Было получено, что агрессивность подростков-кадетов имеет деструктивную тенденцию, которая сопровождается враждебностью и мешает социальной адаптации.

Ключевые слова: агрессивность, враждебность, подростки, кадеты, социализация.

На сегодняшний день проблема агрессивности, враждебности и их проявлений в поведении у подростков особенно актуальна, что подтверждается большим количеством исследований в различных областях науки и практики. Агрессивность, с точки зрения современных исследователей, рассматривается как свойство личности, выражающееся в готовности к агрессии, а также в склонности воспринимать и интерпретировать поведение другого человека как враждебное (Реан, 1996). Как известно, в подростковом возрасте естественным является стремление к проявлению взрослости, развитие самосознание и самооценки, интерес к своей личности, к своим возможностям и способностям. При отсутствии условий для реализации своего потенциала процесс самоутверждения может проявляться в искаженных формах, приводить к неблагоприятным реакциям и последствиям, возникает опасность выбора агрессивной линии поведения.

Цель эмпирического исследования состояла в изучении взаимосвязи проявлений агрессивности и враждебности с типом социализации у подростков и выявлении особенностей агрессивности и враждебности у подростков-кадетов. Выборку составили 125 подростков, из них 65 подростков обучались в общеобразовательной школе и 60 подростков — в кадетском корпусе. Выборка гомогенна по половозрастному составу, включала только мальчиков 13–14 лет. Группы испытуемых были уравнены по социальному статусу, составу семьи и успеваемости. В исследовании использовались следующие методики: семантический дифференциал (модификация А.В. Охматовской), шкала базисных убеждений (апробация М.А. Падун), опросник Кука-Медли (апробация Л.Н. Собчик), опросник Басса-Перри (адаптация С.Н. Ениколопова), тест Вагнера «Рука» (модификация А.В. Герасимова).

Проведенное нами исследование показало, что средние показатели агрессивности и враждебности подростков общеобразовательных школ ниже по сравнению с аналогичными показателями кадетов. При этом агрессивность подростков-кадетов имеет деструктивную тенденцию, которая сопровождается личностной враждебностью и мешает социальной адаптации, а агрессивность подростков-школьников характеризуется как конструктивно направленная. При сопоставлении форм агрессивности и враждебности подростков-кадетов и школьников нами были получены статистически значимые различия ($p < 0,01$). Так, у подростков-кадетов преобладает физическая агрессия, высокие показатели по шкалам: раздражение, вербальная агрессия и подозрительность. То есть, в ситуациях межличностного взаимодействия для них характерно применение физической силы и использование словесных угроз. При этом у подростков-школьников доминируют показатели вербальной и косвенной агрессии, тогда как значения физической агрессии значительно ниже, чем у кадетов. По шкале демонстративности средние показатели у кадетов выше, чем у школьников, что объясняется спецификой кадетского воспитания в атмосфере доблести и уважения к своей родине, участием в показательных выступлениях и парадах. Желание подростков-кадетов показать себя с лучшей стороны позволяет им завоевать авторитет в своей референтной группе. Кроме этого, однородный по полу состав коллектива усиливает конкуренцию и требует постоянных доказательств своих притязаний на право лидерства. В группе подростков-кадетов отмечаются также высокие показатели безличной активности, по сравнению со школьниками, причиной тому служат особенности воспитания, так как у кадетов сфера проявления активности ограничена и определяется заданными, заранее оговоренными рамками и внутренними порядками кадетского корпуса. Вследствие этого активность, которая должна направляться на людей, выражается в деятельности и совместных занятиях, то есть в безличной форме. Следует отметить, что у подростков-кадетов также преобладают реакции с фиксацией на самозащите (защита себя, своего «Я») и резкое агрессивное порицание кого-то другого. При этом у подростков-школьников отмечаются реакции с «фиксацией на удовлетворении потребности», они не склонны к резким, обобщенно-агрессивным ответам деструктивного характера, у них значительно менее выражены самозащитные личностные реакции. Полученные нами результаты совпадают с данными исследования А.М. Прихожан, Н.Н. Толстых (Прихожан, 1990), которые показали, что дети, воспитывающиеся в учреждениях «закрытого» типа, менее успешны в решении конфликтов со взрослыми и сверстниками, для них характерна большая агрессивность, стремление обвинить окружающих, неумение и

нежелание признать свою вину и неспособность к продуктивному, конструктивному решению конфликта.

В качестве причин полученных нами особенностей агрессивности и враждебности у подростков-кадетов можно рассматривать специфические особенности социальной ситуации развития кадетов. Выделяют следующие характерные особенности воспитания подростков в кадетском корпусе: строгая регламентация жизни воспитанников, единообразие предъявляемых требований, ограничение самостоятельности кадетов и возможности проявления своей индивидуальности, ограничение связи с внешним миром, ограничение в выборе и смене партнеров по общению и невозможность произвольной смены достаточно узкой контактной группы, профессиональное самоопределение и профессиональная направленность. Указанные обстоятельства создают объективные противоречия процесса социализации кадетов подросткового возраста. Таким образом, проблема развития и воспитания личности ребенка в условиях военизированного учреждения «закрытого» типа остается актуальной и требует дополнительных исследований.

Литература

Прихожан А.М., Толстых Н.Н. Подросток в учебнике и в жизни. М.: Знание, 1990. 79 с.

Реан А.А. Агрессия и агрессивность личности. СПб., 1996. 39 с.

Дистанционное обучение как вызов новых форматов коммуникации

М.Э. Кушнир,
Центр проектного и цифрового развития образования ИОН РАНХиГС,
СППО «Лига образования», Москва, Россия

Обучение — это особым образом организованная коммуникация. В дистанционном формате коммуникация заметно отличается от очной. Если это осознать, то суть дальнейшей работы — в освоении новых способов коммуникации и осознании их особенностей для задач обучения.

Ключевые слова: дистанционное обучение, коммуникация.

Кризис в организации образовательного процесса на карантине, кроме чисто технических проблем, продиктован недопониманием методических аспектов взаимодействия между учителем и учениками, включая их взаимное общение. Инерционность и вековая отлаженность традиционного урока, как и всего течения жизни в стенах школы, компенсировала отсутствие у многих понимания сути этих процессов. Это привело к ложной трактовке дистанционных занятий как иного вида образования, или обучения, — определения звучали разные. И даже путаница между образованием и обучением — тоже знаковое явление современного этапа.

Синонимичность применения «обучения» и «образования» продиктована многовековым опытом жизни человечества в условиях дефицита информации. По мере развития технологий, дефицитарность информации постепенно снижалась, но даже в эпоху позднего книгопечатания нельзя считать, что этот дефицит был преодолен. Как минимум, даже при наличии в руках бумажного источника, простая задача копирования ее для дальнейшей переработки была непроста. Не говоря об информации разного типа: текст, рисунок, фото, видео… Об их совмещении даже можно не говорить.

В условиях дефицита информации, образованность проявлялась как владение информацией. Прежде всего, на память. Как работала при этом память — как простая репродукция или как авторское изложение хорошо понятого смысла, — не всегда было важно. Именно поэтому понятие «знание» охватывало диапазон от информированности на уровне простой репродукции до способности сделать что-то продуктивное на его основе. Отсюда и упрощенные варианты использования в профессиональном смысле слов «знание» и «умение», что стало плохо отражать смыслы, нужные сегодня. Поэтому в последнее время недостатки этой понятийной конструкции начали компенсировать «компетенциями».

Сегодня мы оказались в обществе с избытком информации. Произошел переход стремительно — не все его осознали до сих пор. Он произошел в условиях широкого распространения цифровых технологий. Оборот «цифровые технологии» использован здесь, чтобы избежать разной трактовки понятия «компьютер», который стал многоликим и разнофункциональным. Но все устройства этого типа могут быстро обрабатывать информацию, а цифровые форматы, в отличие от бумажных технологий, очень хорошо совместимы между собой и легко перерабатываются.

В качестве иллюстрации, показательно интервью известного фантаста Азимова в канун 1984 года про 2019 год (Кушнир, 2020). Он еще тогда, более 35 лет назад, предрекал, что обучение будет происходить исключительно на компьютерах в сети, а роль учителя — заинтересовать учеников это делать. Но мы только сейчас, под давлением карантина, начинаем приближаться к этой фазе изменения системы образования.

В новых условиях избытка информации образованный человек отличается готовностью оперативно реагировать на поступающую информацию и умело готовить свою. Сейчас важно уметь быстро понять, что делать с информацией — сбросить как ложную/лишнюю или принять и удобно разместить для дальнейшего использования с минимумом риска потерять в неорганизованных завалах. Аналогично, образованный человек, сознавая такую тактику работы с информацией всех остальных, должен так оформлять свою информацию, адресованную им, чтобы ее не отбросили как ненужную.

Чтобы так умело работать с информацией, нужен эффективный инструмент. Из существующих понятий для этого лучше всего подходит «картина мира». Это модель мира, в котором живет человек, включая понимание своего места в нем. Она содержит важные для человека явления, события, причинно-следственные связи, ценности, этику, эстетику. И именно картина мира является продуктом образования, а не информация, которая содержится в любых учебно-методических материалах.

Формируется картина мира всю жизнь — и это, прежде всего, личностный процесс, хотя целенаправленную коммуникацию учителя и ученика при некоторых условиях тоже можно считать образованием. В отличие от обучения, которое заведомо подразумевает наличие учителя. Учитель должен помочь ученику встроить в свою картину мира некоторые фрагменты, которыми делится учитель из своей картины мира.

В традиционном образовательном процессе обучение часто состояло из информирования ученика учителем и натаскивания на стандартные для итоговых испытаний задачи. Это до сих пор самая массовая форма организации занятий. Некоторые ученики и в этом формате строят свою

картину мира, хотя часто она получается довольно примитивной, если цель ученика ограничивается формальной сдачей итоговых тестов/экзаменов.

В этом формате учебный процесс часто выглядит как бои на баррикадах: ученик стремится минимизировать свои усилия в учении, а учитель стремится уличить ученика в халтуре. В этих баррикадных боях выкованы навыки учителя по дотягиванию подавляющего большинства учеников до итоговых испытаний с пристойным результатом.

При выходе на занятия в дистанционном формате оказалось, что навыки очной коммуникации больше не работают.

Если называть занятия в дистанционном формате иным вариантом обучения, или образования, учитель «в домике» — у него иные должностные обязанности и он временно, форс-мажорно, должен пересидеть карантин.

Если же это иная форма коммуникации, а процесс тот же, оказывается, что учителю не хватает профессиональных навыков для решения своих задач. И хотя компьютер более 35 лет внедряется в школу, до профессиональных навыков его использования учитель не дорос (Храмов и др., 2019). Проще обвинить компьютер, родителей, программистов, санитарных врачей — и добиться возврата в старый очный формат урока.

На самом деле, надо благодарить карантин за то, что он актуализировал новые задачи образования, потому что на старом добром уроке картина мира, необходимая для современного информационного мира, для большинства учеников не формировалась. Прятать голову в песок помогали итоговые испытания в виде ЕГЭ, о которых мечтали в 80-годы прошлого века. Но они пришли в жизнь запоздало, когда информационный взрыв уже начал принимать современные масштабы.

Уже есть новые формы организации занятий. В частности, «перевернутый класс», который стимулирует мотивированное активное учение. Но его успех зависит от готовности учителя иначе строить занятия. Этому мешает инерционность всего общества, ориентированного в массе на итоговые экзамены (Рабинович и др., 2020). Но доля родителей с ценностью активного образования все же растет.

«Перевернутый класс» позволяет продуктивно строить занятия и в дистанционном формате. Кто до карантина начал использовать технологии «смешанного обучения», тоже намного легче перестроился на дистанционный режим коммуникаций.

На весенней фазе карантина в 2020 году, когда не было еще заметных внешних инструкций, многие успешные учителя осознали пользу неурочной организации занятий. В дистанционной коммуникации есть два ключевых формата работы:

- онлайн, когда все одновременно находятся в сети,

- офлайн, когда обмен информацией идет независимо (когда кому удобно).

Успешные учителя быстро поняли, что удерживать учеников в формате онлайн-коммуникации, как на уроке, непродуктивно. Они стали активнее использовать офлайн-коммуникации, а в онлайн-коммуникации работали для обсуждения вопросов, решений, проблем.

Кто старался удержать класс при дистанционных коммуникациях в онлайн, аналогично традиционному уроку, очень быстро убедились в неэффективности. С ними остались работать только самые аккуратные и ответственные ученики.

К сожалению, на зимней стадии карантина, уже в 2021 году, формальные правила соблюдения протарифицированных учебных часов учителя, как часов сидения напротив учеников, вынудили многие школы жить в неэффективном режиме онлайн-коммуникации. Поскольку умело работает в сети меньшинство учителей, это не вызвало больших волнений, а умелые нашли способ соблюсти и приспособиться.

Дистанционный формат подталкивает учителя к переходу на другую сторону баррикад — к ученику. Вся логика работы системы образования пока иная, но учитель, при определенных условиях, в том числе при условии понимания необходимости этого, может это сделать.

В дистанционной коммуникации со школы снимается функция обеспечения безопасности жизнедеятельности, кроме режима занятий. Иначе решаются дисциплинарные проблемы. Учитель может сосредоточиться на методических задачах — как достучаться до каждого ученика, чтобы он видел свой интерес в занятиях. Тогда он с удовольствием потратит время и силы на самостоятельную работу со ссылками, подготовленными учителем, а потом в разных коммуникационных форматах обсудит с учителем и другими учениками, что у него получилось.

Если в традиционном подходе нужно было обеспечить готовность ученика к стандартным проверочным заданиям, то сейчас становится важным обеспечить заинтересованное участие ученика в процессе. А заинтересованность возникает только на эмоционально окрашенной коммуникации людей друг с другом. Логично ожидать главным лицом, за которым пойдет ученик, учителя. Но его роль может быть и не в том, чтобы вести за собой, а подключить еще кого-то, кто окажется значимым ведомым для ученика, или создающим ценность его учения.

Когда мы сознаем, что образование — это эмоционально окрашенная мотивированная коммуникация, прежде всего, а поглощение и освоение информации, содержащейся в учебниках и программах, лишь сырье для

коммуникации, тогда и начинается настоящее образование как построение картины мира (Кушнир, 2019).

И тогда нам становится неважно, очно или дистанционно мы общаемся. Важно, насколько заинтересованно и продуктивно мы это делаем. В идеале, мы должны использовать все возможные виды коммуникации, потому что у каждого из них есть свои преимущества и недостатки в разных условиях.

В этом контексте цифра — величайшее благо, потому что она существенно расширяет возможности коммуникации, а значит образования. Остается угнаться за новыми вариантами и осознанием их возможностей для образования.

Литература

Кушнир М.Э. Образование — в коммуникации // Cogito, ergo sum. 2020. URL: http://medwk.blogspot.com/2019/08/com4edu.html

Кушнир М.Э. Главное — увлечь // Дети в информационном обществе. 2020. № 5(248).

Рабинович П.Д. и др. Цифровая трансформация образования: от изменения средств к развитию деятельности // Информатика и образование. 2020. № 5. С. 4–14.

Храмов Ю.Е. и др. Готовность школ к цифровой трансформации // Информатика и образование. 2019. № 10. С. 13–20.

Изучение связи адаптационных ресурсов с уровнем воспринимаемого стресса подростков с различным отношением к дистанционному обучению в период карантина по COVID-19

М.М. Лобаскова,
Психологический институт Российской академии образования,
Российская академия образования, Москва, Россия
М.А. Ситникова,
Белгородский государственный университет,
Российская академия образования, Белгород, Россия

Исследование направлено на выявление особенностей взаимосвязи психической устойчивости, копинг-стратегий и уровня воспринимаемого стресса подростков, испытавших выраженные трудности в дистанционном обучении в период ограничительных мер по COVID-19.

Ключевые слова: дистанционное обучение, стресс, психическая устойчивость, копинг-стратегии, подростки, the Brief-COPE, Mental Toughness Questionnaire, Perceived Stress Scale (PSS), COVID-19.

Ограничительные меры распространения новой короновирусной инфекции в 2020 году привели к серьезным последствиям, масштаб которых в полной мере педагоги и психологи смогут оценить спустя десятилетия. Подростки, оказавшиеся на тотальном дистанционном обучении в период пандемии в апреле–мае 2020 года, столкнулись с трудной жизненной ситуацией, к которой все были не готовы — ни школа, ни семья, ни взрослые, ни дети, стрессовая ситуация затронула всех. Однако психологические последствия глобального стресса, обусловленного пандемией, для каждого человека различны, что объясняется разными причинами (Gabor, 2020), такими, как индивидуальные особенности человека, его личный опыт, обычные для него стрессы, его средой и другими. Формат дистанционного обучения для кого-то из участников образовательного процесса оказался дополнительным стрессом, для кого-то, напротив, более удобным и благоприятным.

Ресурс — это комплекс средств, которые человек использует для выполнения какой-либо деятельности, для решения проблемной ситуации. Ресурсный подход помогает понять психологические возможности и ограничения человека при столкновении со стрессовой жизненной ситуацией. Некоторые ситуации человек может изменить, а к некоторым, таким как последняя пандемия, только приспособиться, используя имеющиеся у него психологические ресурсы. Стресс — это внезапное изменение привычной жизни, способное вызвать чрезмерные психоэмоциональные и физические нагрузки, превращая нормальную

реакцию человека в дистресс, приводящий к неблагоприятным физиологическим и психологическим последствиям — нарушению сна, раздражительности, напряжению, агрессивности, депрессивности, к соматическим расстройствам (Баранов, 2020). В качестве адаптационного ресурса мы рассмотрели психическую устойчивость, копинг-стратегии и стресс-менеджмент.

Данное исследование посвящено изучению особенностей структуры адаптационного ресурса подростков в ходе дистанционного формата обучения в период пандемии COVID-19. Выборка исследования включает 600 подростков от 14 до 17 лет г. Белгорода. Выборка была сформирована из подростков с выраженными субъективными трудностями в дистанционном формате обучения — основная группа — 225 человек (89 мальчиков и 136 девочек) и подростков, отрицавших наличие трудностей, — контрольная группа — 375 человек (165 мальчиков и 210 девочек).

В качестве методов исследования адаптационных ресурсов мы использовали: «Опросник психической устойчивости» (Mental Toughness Questionnaire — MTQ-10); «Опросник совладания со стрессом» (COPE — Coping Orientation to Problems Experienced, Carver et al., 1989), включающий следующие копинг-стратегии: мысленный уход от проблемы, активное совладание, социо-эмоциональная поддержка, обращение к религии, позитивный копинг, принятие проблемы; методику «Шкала воспринимаемого стресса-10» (ШВС-10, Perceived Stress Scale-10), которая позволяет оценить субъективно воспринимаемый уровень стресса, уровень напряжения, уровень усилий (стресс-менеджмент).

Опросник COPE предназначен для измерения как ситуационных копинг-стратегий, так и лежащих в их основе диспозиционных стилей (Рассказова и др., 2013). Анализ корреляционных связей позволяет выделить более и менее конструктивные стратегии совладания подростков со стрессом в период дистанционного обучения во время ограничительных мер по COVID-19. С помощью корреляционного анализа r-Спирмена в обеих группах подростков выявлены положительные связи копинг-стратегий «мысленный уход», «обращение к религии», «социо-эмоциональная поддержка» с субъективным восприятием уровня стресса и уровня напряженности ситуации, что отражает низкую эффективность указанных стратегий совладания со стрессом. Также в обеих группах подростков связь активного и позитивного копингов с уровнем воспринимаего стресса обратно пропорциональна, что подтверждает данные об эффективности совдадания со стрессом этих стратегий (Рассказова и др., 2013). Позитивный копинг — позитивное переформулирование проблемы и юмор — помогают подросткам справиться со стрессовой ситуацией. Шкала «активный копинг» подростковой версии опросника совладания со стрессом (brief-COPE)

включает в себя когнитивные и поведенческие стратегии: активные шаги или прямые действия, направленные на преодоление стрессовой ситуации; обдумывание того, как действовать в отношении трудной жизненной ситуации, разработку стратегий поведения; избегание отвлечения другими видами активности и, возможно, игнорирование других вещей с тем, чтобы активнее справляться со стрессовой ситуацией; отказ верить в случившееся или попытки отрицать его реальность и отказ от достижения цели, регулирование усилий, направленных на взаимодействие со стрессором входят в шкалу с обратным знаком. В группе подростков «без трудностей» стратегия принятия проблемной ситуации, реальности происходящего положительно связана с субъективно воспринимаемым уровнем напряженности, что говорит о низкой эффективности этой стратегии. В обеих исследуемых группах подростков «стресс-менеджмент» обратно связан с активным, позитивным копингом и прямо пропорционально — со стратегией совладания «мысленный уход от проблем». Чем ниже уровень усилий, прилагаемый для преодоления стрессовой ситуации подростками, тем ниже значения активного и позитивного копинга и выше «мысленный уход от проблем», и наоборот. Различия между группами состоят в том, что в группе подростков с «трудностями» выявлена обратная связь «стресс-менеджмента» со стратегией «принятие проблемы», в группе «без трудностей» — прямая связь с копингом «обращение к религии».

Психическая устойчивость в обеих группах подростков связана с высокими значениями активного и позитивного копинга, с низкими значениями «мысленного ухода от проблем» и «социо-эмоциональной поддержки». У подростков с трудностями в процессе дистанционного обучения дополнительно обнаружена связь психической устойчивости с низкими значениями по шкале «обращение к религии».

Полученные результаты дают возможность проанализировать то, как связаны психическая устойчивость, стратегии совладания со стрессом с уровнем воспринимаего стресса у подростков, имевших и не имевших трудностей с дистанционным обучением в период пандемии COVID-19. Высокий субъективно воспринимаемый уровень напряженности и низкий уровень усилий, прилагаемых для преодоления ситуации в целом, определяют субъективно воспринимаемый уровень стресса. Психическая устойчивость — характеристика личности, позволяющая справляться с проблемами, трудными ситуациями, стрессами, соответственно, чем выше психическая устойчивость личности у подростков, тем ниже субъективный уровень воспринимаемого стресса. Стратегии совладания, направленные на решение проблемы, ее позитивное переформулирование связаны с высоким уровнем психической устойчивости и низким субъективно воспринимаемым уровнем стресса. Стратегии, включающие мысленный уход от проблемы,

обращение к религии, использование инструментальной социальной и эмоциональной поддержки, концентрацию на эмоциях и их активное выражение оказались связанными с высоким субъективно воспринимаемым уровнем стресса у подростков в период ограничительных мер и дистанционного формата обучения. Существенных различий в структуре связей психической устойчивости, копинг-стратегий и субъективного уровня воспринимаего стресса подростков с различным отношением к дистанционному формату обучения мы не обнаружили, особенности касаются единичных связей.

Результаты исследования можно использовать для оптимизации психолого-педагогического сопровождения подростков в различных стрессовых ситуациях. Развитие активного и позитивного копинга, обучение навыкам управления своими психо-эмоциональными состояниями способствует повышению эффективности совладания со стрессом, и, соответственно, повышению психической устойчивости личности подростка и снижению негативных последствий дистресса (Nicholls et al., 2008).

Литература

Рассказова Е.И., Гордеева Т.О., Осин Е.Н. Копинг-стратегии в структуре деятельности и саморегуляции: психометрические характеристики и возможности применения методики COPE // Психология. Журнал высшей школы экономики. 2013. Т. 10(1). С. 82–118.

Абабков В.А. и др. Валидизация русскоязычной версии опросника «Шкала воспринимаемого стресса-10». Вестник Санкт-Петербургского университета. Психология. 2016. Т. 2.

Баранов А.А. Состояние тревоги и стили совладания старших подростков из разных образовательных систем // Психология психических состояний (Вып. 14): сборник материалов XIV международной научно-практической конференции для студентов, магистрантов, аспирантов, молодых ученых и преподавателей вузов, 2020, 20.02.2020–21.02.2020. С. 114.

Gabor C. et al. Examining perceptions of stress, wellbeing and fear among Hungarian adolescents and their parents under lockdown during the COVID-19 pandemic. PsyArXiv, 16 July 2020.

Nicholls A.R., Polman R.C., Levy A.R., Backhouse S.H. Mental toughness, optimism, pessimism, and coping among athletes // Personality and individual differences. 2008. Vol. 44(5). P. 1182–1192.

Стратегии совладания со стрессом подростков с различным отношением к дистанционному обучению

Ю.А. Маракшина,
Психологический институт Российской академии образования,
Российская академия образования, Москва, Россия
А.А. Печеркина,
Уральский федеральный университет имени первого Президента
России Б.Н. Ельцина, Екатеринбург, Россия

Исследование направлено на изучение стратегий совладания со стрессом у учащихся 8–11-х классов, испытывающих трудности с дистанционным обучением и не имеющих их, во время пандемии COVID-19. Использовалась краткая версия опросника совладания со стрессом COPE. Показано, что у школьников с трудностями преобладает стратегия поиска социо-эмоциональной поддержки, у учащихся без них — активного копинга.

Ключевые слова: стресс, совладание, копинг-стратегии, дистанционное образование, подростки.

В условиях пандемии коронавируса COVID-19 общество столкнулось с существенными изменениями в образе жизни, которые связаны со стрессом вынужденной изоляции, карантинных мер, перехода на дистанционную работу и обучение, экономических проблем. В качестве особой группы можно выделить школьников, которые в ситуации вынужденной самоизоляции испытывали дополнительный стресс из-за перехода на дистанционное обучение, усугубившийся сжатыми сроками этого перехода, и психологической неготовностью учащихся к принятию подобного формата обучения. Целью данного исследования является анализ преобладающих копинг-стратегий как способов совладания со стрессовой ситуацией пандемии COVID-19 у школьников, испытывающих высокий или низкий уровень трудностей, связанных с дистанционным образованием. Данный анализ необходим для выявления факторов-протекторов или риска трудностей, связанных с онлайн-образованием, и формирования соответствующих практических рекомендаций для оптимальной организации подобного формата обучения в повседневных условиях в будущем или в ходе принятия возможных карантинных или самоизоляционных мер.

Наиболее часто используемый опросник для измерения копинг-поведения — это COPE (Coping Orientation to Problems Experienced), разработанный К.С. Карвером (Carver et al., 1989). Оригинальная анкета COPE включает четыре вопроса для каждой шкалы, всего 60 вопросов. Опросник COPE измеряет 15 стратегий совладания:

1. Принятие — подчинение реальности ситуации

2. Активное совладание — активные или прямые действия по преодолению стрессовой ситуации

3. Поведенческий уход от проблемы — отказ активно справляться со стрессом

4. Отрицание — отказ верить в то, что произошло, или попытка отрицать его реальность

5. Поиск эмоциональной поддержки — поиск сочувствия и понимания со стороны других

6. Юмор — шутки и смех над ситуацией

7. Поиск инструментальной поддержки — обращение за советом, помощью или информацией к другим

8. Мысленный уход от проблемы — участие в деятельности, направленной на то, чтобы отвлечься от неприятных мыслей, связанных с проблемой, например, мечтать, спать

9. Планирование — размышления о том, как справиться с трудной жизненной ситуацией, разработка стратегии действий;

10. Позитивное переформулирование — переоценка стрессовой ситуации в положительном свете

11. Обращение к религии — обращение к помощи Бога, веры, религии или медитации

12. Сдерживание совладания — удержание от выполнения необдуманных действий в ответ на стресс (отсутствует в кратком COPE)

13. Использование «успокоительных» — употребление алкоголя, наркотиков или лекарств, чтобы отвлечься от стрессовой ситуации

14. Подавление конкурирующей деятельности — отказ от действий, которые помогают решить проблему (отсутствует в кратком COPE)

15. Концентрация на эмоциях и их активное выражение — выражение отрицательных эмоций.

Позже была разработана сокращенная версия опросника (Brief COPE), включающая 13 оригинальных шкал (за исключением шкал «сдерживание совладания» и «подавление конкурирующей деятельности»), также добавлена шкала самообвинения (критика себя за ответственность в происходящем) (Carver, 1997). Краткий опросник COPE включал по два пункта для каждой шкалы совладания, всего 28 пунктов. В используемом нами варианте опросника ряд шкал, продемонстрировавших высокие корреляции на основе анализа, проведенного Е.И. Рассказовой и др. (2013), объединен в 6 шкал: мысленный уход от проблемы, активное совладание, социо-эмоциональная поддержка, обращение к религии, позитивный копинг, принятие.

В данном исследовании приняли участие 600 учеников 8–11-х классов школ г. Белгорода в возрасте 14–17 лет M = 15,5; SD = 1,08), среди них

254 мальчиков, 346 девочек. В ходе исследования, проводившегося в мае 2020 года с помощью цифровой психодиагностической платформы DigitalPsyTools.ru, осуществлялся онлайн-сбор и анализ данных, включающий вопросы о наличии у школьников трудностей, связанных с дистанционным обучением (https://digitalpsytools.ru/). Ученики отвечали на вопрос «Дистанционный формат обучения никаких сложностей у меня не вызывает» по шкале от «Совершенно не согласен» до «Совершенно согласен». В группу учеников, не испытывающих трудности с дистанционным обучением, вошли те, кто выбрал ответ «Совершенно согласен». В группу учеников, испытывающих трудности с дистанционным обучением, вошли те, кто выбрал ответ «Совершенно не согласен». В результате школьники были разделены на две группы: группа учеников, не испытывающих трудностей (N = 375, возраст от 14 до 17 лет, M = 15,5, SD = 1,07, из них 165 мальчиков и 210 девочек) и группа учеников, испытывающих значительные трудности (N = 225, возраст от 14 до 17 лет, M = 15,6, SD = 1,09, из них 89 мальчиков и 136 девочек) при дистанционном обучении. С помощью платформы школьники заполняли ряд психологических методик, в том числе подростковый вариант краткого опросника COPE.

В результате проанализированы средние показатели COPE в группах с низким и высоким уровнями трудностей при дистанционном обучении методом t-test. Значимые различия (t = -3,964, p = 0, Cohens d = -0,334) обнаружены для шкалы активного копинга, в группе с низким уровнем трудностей средние показатели выше, чем в группе с высоким уровнем. Для шкалы социо-эмоциональной поддержки значимые различия (t = 2,039, p = 0,042, Cohens d = 0,171) демонстрируют, что в группе с высоким уровнем трудностей при дистанционном обучении показатель в среднем выше, чем в группе с низким уровнем.

Шкала поиска социо-эмоциональной поддержки позволяет выявить особенности просоциального поведения подростков и выражения ими собственных эмоций, объединяя несколько шкал полной версии опросника COPE («Использование инструментальной социальной поддержки», «Использование эмоциональной поддержки», «Концентрация на эмоциях и их активное выражение»). Шкала включает в себя такие вопросы, как «Я обсуждаю с кем-то то, как я себя чувствую», «Я даю выход своим переживаниям (например, кричу, ругаюсь)», «Я ищу совета у других людей (например, родителей, друзей), что делать дальше». Таким образом, стратегия на поддержку социальных контактов, общение с другими людьми, выражение своих эмоций не позволяет компенсировать недостаток социального взаимодействия, возникающий в ходе дистанционного обучения, так как у школьников в таких условиях снижена возможность

общаться с другими людьми. Тем самым, вероятность развития негативных психологических последствий у школьников не снижается, что проявляется у них в увеличении уровня трудностей, связанных с подобным образовательным форматом. В то же время, школьники с низким уровнем трудностей, связанных с дистанционным обучением, больше склонны к использованию копинг-стратегии активного совладания. Шкала активного совладания включает в себя такие вопросы, как «Я концентрируюсь на решении проблемы», «Я действую, стараясь исправить ситуацию». Активные действия по преодолению стрессовой ситуации способствуют снижению трудностей, связанных с дистанционным образованием, что позволяет рассматривать использование данной стратегии как эффективный фактор-протектор, позволяющий преодолеть эти трудности. Примечательно, что не выявлено различий в использовании остальных копинг-стратегий между группами школьников с высоким и низким уровнем трудностей, связанных с дистанционным форматом обучения, что не позволяет рассматривать их в качестве факторов-протекторов или факторов-риска при возникновении трудностей, связанных с дистанционным образованием.

Литература

Рассказова Е.И., Гордеева Т.О., Осин Е.Н. Копинг-стратегии в структуре деятельности и саморегуляции: психометрические характеристики и возможности применения методики COPE // Психология. Журнал высшей школы экономики. 2013.Т. 10(1). С. 82–118.

Открытая цифровая психодиагностическая платформа DigitalPsyTools.ru https://digitalpsytools.ru/

Carver C.S. You want to measure coping but your protocol’s too long: Consider the brief COPE // International Journal of Behavioral Medicine. 1997. Vol. 4(1). P. 92–100.

Carver C.S., Scheier M.F., Weintraub J.K. Assessing coping strategies: A theoretically based approach // Journal of Personality and Social Psychology. 1989. Vol. 56(2). P. 267–283.

Репрезентация практик родительства в социальных сетях

В.Н. Мерзлякова,
Российский государственный гуманитарный университет,
Российская академия народного хозяйства и государственной службы
при Президенте РФ, Москва, Россия

Социальные сети сегодня являются неотъемлемой частью повседневности большинства интернет-пользователей: практически у каждого есть аккаунты в одной или нескольких социальных сетей — Facebook, Вконтакте, Instagram и др. При этом репертуар практик потребления информации и проявления себя может быть достаточно широк — от читателя и комментатора до активного создателя контента. Авторы сообщений могут преследовать самые разные цели и мотивы — делиться своими мыслями и эмоциями, пробовать творческие силы, реализовывать предложенные кем-то модели представления образа (например, идеальной матери или успешного предпринимателя), воспроизводить заданные тренды и челленджи, конфликтовать, хвастаться, жаловаться — вот лишь некоторые возможные стратегии.

Ключевые слова: социальные сети, практики родительства, модели образов родителей, модели детско-родительских отношений.

Собственный опыт родительства или подготовка к нему становятся важной темой обсуждения в сети. Все аспекты семейного взаимодействия — от юридического и экономического регулирования отношений до организации семейных праздников, связи между всеми членами семейных систем, опыты коммуникативных удач и конфликтов, трудности в социализации и обучении детей обсуждаются в сетевой культуре. В самом этом обсуждении нет принципиальной тематической новизны, ведь так или иначе люди обсуждают совместную жизнь всю историю своего развития (хотя, безусловно, меняются нормы и дискурсы). Однако именно активное развитие новых медиа — форумов, социальных сетей, блог-платформ способствовало повышению проницаемости среды, открытости для более широкого круга участников и читателей, большей видимости этих дискуссий. Особенность технической организации сетевого поля приводит к тому, что многие авторы выступают в открытом публичном пространстве. Коммуникация может происходить в несколько этапов: комментарии к высказыванию могут последовать сразу либо позже (порой и через существенный промежуток времени). Дискуссия может неожиданно вспыхнуть спустя продолжительный период затишья. Участники разговора могут быть знакомы друг с другом или нет, взаимодействовать только в онлайн пространстве или иметь опыт пересечений в оффлайн реальности.

Эти и другие аспекты новых медиа оказывают существенную роль на практики организации общения и способы построения высказываний. Еще одной особенностью сетевой коммуникации зачастую (если брать ситуации публикаций в открытом доступе) становится множественность возможных позиций и ролей тех, кто становится зрителем и читателем сообщения. Посты в сети могут быть рассчитаны на привлекаемого массового читателя (целевую аудиторию автора), личных знакомых, а могут быть замечены и интерпретированы незапланированным читателем (порой недобросовестным и имеющим скрытые вредительские мотивы по отношению к автору). Так или иначе, говоря о репрезентации пользователя в сети, мы имеем дело со сложной системой ролей и иерархий читателей и возможных мотивов.

Итак, подводя итог сказанному, мы видим, что пользователи сети получили возможность выразить себя. Рост цифровой грамотности и разнообразие программных предложений и платформ для размещения информации стимулируют все большее количество участников включаться в активное создание собственного контента. А тема детско-родительских отношений — явно одна из «вечных», привлекательных для аудитории, а, стало быть, востребованных в сети. Какие же тенденции можно увидеть сегодня, обращаясь к практикам медиа репрезентации опыта родительства?

Если говорить о структуре дискурсивного поля, то на уровне функционального разделения участников можно выделить три большие категории: профессиональные спикеры, любители (частный опыт), профессионализированные любители (те, для кого производство контента на заданную тему подается через призму личного опыта, но построено на принципах коммерчески-ориентированной деятельности). Участники могут переходить из категории в категорию — востребованный у читателей автор может стать популярным блогером-инфлюенсером и развивать проектную, коммерческую, экспертную стороны своего аккаунта. Фактически речь идет об одной из стратегий создания микро-селебрити (Marwick, 2013). Участники могут действовать на разных платформах и в разных форматах (блоги, сайты, подкасты, YouTube-каналы и др.). Однако именно ролевая модель, как ее видят сами авторы материалов и/или поддерживают читатели, определяет основные особенности строящегося образа.

В данном докладе нас интересуют в первую очередь модели образов родителей и отношений с детьми, которые строятся в поле любительской или блогерской среды, а не больших тематических проектов (таких как «Мел»). Во-первых, важно обратить внимание на то, что тема детско-родительских отношений и родительства достаточно неравномерно представлена в разных возрастных периодах.

Так, в теме «родительского» контента преобладают примеры отношений с маленькими детьми (рефлексия об опыте или прямое его

изображение — фотографии, видео общего досуга, рассказы). Первые месяцы жизни малыша или дети младшего школьного возраста — вот целевая группа обсуждения, изображения, обмена опытом и генерирования публичного сторителлинга о пережитых удачах и проблемах. Взросление, включение самого ребенка в активные практики чтения и просмотра сетей повышает его автономию и зачастую переопределяет границы и права родителей на «зарисовки семейной жизни» с их участием. Среди стратегий говорения о детях и родительстве можно выделить две больших тенденции — опасения/проблемы или же предъявление успехов в достижениях, практиках заботы, потребительской удовлетворенности ребенка и родителя. Середина 2010-х прошла под знаком попыток создания идеальных образов пользователей, что особенно ярко было заметно в сети Instagram. Идеальный отпуск, идеальный дом, идеальные отношения, идеальная жизнь — вот базовый мотив, объединяющий тренды в разных сегментах тематических полей: будь то описание спортивных занятий или материнства. Однако постепенно мы видим, как тенденция к идеализации сменяется запросом на искренность и откровенность (Маршалл, 2016), которая делает проблемы и сложности идеальным источником нового контент-плана. Преодоление конфликта, становление, постепенное приобретение каких-то навыков, объединяют для пользователей социальных сетей все привлекательные элементы сериальной культуры и полезных гайдов и оказываются важной составляющей частью нового способа конструирования образа родительства в том числе.

Еще одной тенденцией, общей для социальных сетей (и шире всей популярной культуры) становится ставка на комедийный контент и развитие пародийных жанров. Именно этот запрос аудитории будет способствовать развитию юмористического сегмента сетевой репрезентации родительства — так называемых «вайнов», скетчей и «тик-токов», обыгрывающих тему «типичного» отношения, фраз, ситуаций семейного общения.

В среде экспертно-любительского блогерства нельзя не обратить внимание также на активную эксплуатацию темы кибер-безопасности. Возможные опасности, ожидающие детей в интернет-пространстве, становятся одновременно темой массового беспокойства и большого читательского запроса, а значит и потенциальной сферой растущего предложения систем защиты, темой, способствующей наращиванию траффика и коммерчески-ориентированных проектов.

Итак, сегодня в пространстве новых медиа тема родительства занимает важное место. Это определяется как смысловыми, так и техническими аспектами организации сетевого поля онлайн коммуникации. Профессиональные участники (журналисты, педагоги, психологи, юристы и др.) оказываются в той же среде видимости и слышимости, что и участники

любители. Любители могут собирать огромную аудиторию зрителей и/или выдавать себя за экспертов, развивая привлекательные для читателя, но не всегда отвечающие уровню экспертных компетенций блоги. Образы родительства могут служить разным коммуникативным и позиционным задачам репрезентации собственного статуса и публично предъявляемого образа.

Литература

Marwick A. Status update. Yale, 2013. 359 p.

Маршалл Д. Продвижение и предъявление себя: селебрити как символ презентационных медиа // Логос. 2016. № 6. С. 137–160.

Феномен селфи и его роль в жизни современного подростка

Н.В. Павлова,
Е.В. Филиппова,
Московский государственный психолого-педагогический университет,
Москва, Россия

В статье исследуется психологический смысл феномена селфи, его функции в жизни современных подростков. Представлены результаты тематического анализа интервью с подростками, а также анализа дискуссии, организованной с подростками, направленной на выяснение роли селфи в их жизни. Выделены основные функции селфи с точки зрения подростков.

Ключевые слова: феномен селфи, подростки, «переходный объект», образ Я.

Исследователи различных социальных наук отмечают появление новых феноменов на фоне изменения форм активности и коммуникации в обществе, связанных с внедрением в повседневную жизнь социальных сетей и интернет-пространства. В социальных науках отмечается возрастающее значение селфи в жизни современного человека. Это делает актуальным изучение психологического смысла использования селфи молодежью, в частности подростками, а также анализ связи данного феномена с процессом формирования образа Я и таких базовых черт личности, формирующихся в подростковом возрасте, как самооценка, образ собственного тела.

История формата селфи фотографий насчитывает несколько десятилетий: первая известная нам селфи-фотография была сделана американским фотографом-любителем Р. Корнелиусом в 1839 году. Начиная с 2000-х годов благодаря социальной сети Инстаграм, специально отформатированной для публикации фотографий в формате селфи, данный вид изображения получил новую жизнь.

В настоящее время существует немало гипотез относительно психологических смыслов феномена селфи. Так, К. Томпсон и К.В. Ануфриева считают селфи новым уровнем проявления нарциссизма, а по мнению Д. Килнера, селфи позволяет человеку «фальсифицировать себя», редактировать свой образ в соответствии с самовосприятием (Wortham, 2013). О.И. Одарущенко причисляет селфи к характеристике кризиса самоопределения, где фотографирование себя рассматривается как попытка осмыслить свое я (Berlatsky, 2013). Б. Худ (Kruszelnicki, 2014) полагает, что человек настолько привязан к современным технологиям, что смартфон и гаджет становятся неким искусственным продолжением тела человека.

Селфи, являясь изображением части тела и формой самопрезентации, нуждается в рассмотрении с точки зрения процесса формирования и

предъявления образа тела. Современные психологи и социологи говорят о феномене селфи как об отдельной субкультуре, чей язык развивается и трансформируется, становясь особым объектом внимания у подростков и молодых людей. Являясь изображением того, как человек хочет быть увиденным здесь и сейчас, селфи может использоваться для визуальной коммуникации и стратификации, создавая образ себя, по сути — это необходимый имидж-социальный конструкт, который заново создается в каждой культуре дискурсами, наполняющими тело новыми смыслами, реализуя в нем систему социальных взаимоотношений.

В работе мы поставили перед собой следующий исследовательский вопрос: какова роль селфи в жизни современного подростка?

В поисках ответа на этот вопрос нами было проведено качественное исследование, посвященное определению психологического смысла феномена селфи для подростков и молодых людей в возрасте 14–21 года, проживающих в Москве. В качестве предмета исследования выступает психологический смысл использования селфи в подростковой выборке. Задачами нашей работы являлось проведение качественного исследования с помощью полуструктурированного интервью.

Исследование представляет собой результат тематического анализа данных, полученных путем проведения полуструктурированного интервью по методу С. Квале. В выборку вошло 22 респондента (14 девушек и 8 юношей). Было проведено 16 полуструктурированных интервью, длительностью от 20 до 45 минут, а также организована дискуссия при участии 8 респондентов. Данные записывались на диктофон, а затем транскрибировались и анализировались с использованием техники поэтапного кодирования и тематического анализа.

По итогам анализа интервью подростков были выделены основные темы, позволяющие говорить о том, какие функциональные и психологические смыслы имеет использование подростками фотографий формата селфи. Перечислим выделенные темы: «удобство» (удобный и быстрый способ фиксации информации); «контроль» (отсутствие необходимости взаимодействовать с другими людьми); «возможность/способ передачи эмоций» (использование селфи в качестве более точной замены текстовых сообщений и передачи собственного состояния родным и близким друзьям); «самопрезентация» (презентация себя таким, каким подросток бы хотел, чтобы его видели другие); «память».

Необходимо отметить, что часть выделенных тем можно отнести к функциональным темам (удобство), которые не в полной мере отражают психологический смысл селфи. Однако следует заметить, что процесс создания и редактирования селфи-фотографий не был бы возможен без роста

технологий и средств индивидуальной коммуникации, произошедшего в последние 10 лет.

В дальнейшем мы сосредоточились на изучении тем, отражающих психологический смысл использования формата селфи, а именно, таких тем, озвученных в интервью, как самопрезентация и контроль.

Подростки описывали процесс создания селфи-фотографий как способ создания «достаточно хорошей» копии себя, с помощью которой можно презентовать себя в пространстве социальных сетей.

На втором этапе исследования была проведена групповая дискуссия с целью создания пространства разговора подростков друг с другом. В результате стало возможным обсуждение не только функционального использования селфи, но и его психологических смыслов. Ребята рассуждали не только о том, что они делали, но и о том, как они делали селфи, также происходил обмен переживаниями, связанными с процессом создания, редактирования, публикации и просмотра коллективных селфи. Исходя из ответов респондентов, представляется важным, что подростки самостоятельно создают изображения себя, проходя путь от внутреннего представления себя к воплощению в реальности придуманного образа. Все респонденты отмечали две темы: «я могу переснять» и «никто другой в этом не участвует». Возникает ощущение, что для подростка крайне важно представить обществу образ подлинного себя, по сути, реализовать образ себя из мира мечты, не посвящая в данный процесс третьих лиц. Такое изображение себя остается существовать в реальности и восприниматься окружающими как реалистичное изображение индивида, однако, оно таковым не является, так как было создано путем соотнесения себя с собой воображаемым.

На данный момент ответ на поставленный в начале исследования вопрос можно сформулировать следующим образом. Психологический смысл использования селфи состоит в том, что селфи позволяет создавать и презентовать лучший образ себя в рамках интимного, крайне индивидуального процесса переживания себя в пространстве между мечтой и реальностью. Таким образом, можно предположить, что селфи является аналогом «переходного объекта» Д. Винникотта, мостиком между самоощущением, сокровенным образом себя и реальностью (Винникотт, 2000).

Литература

Винникотт Д.В. Переходные объекты, переходные явления. Исследования первого «Не-Я» Объекта / Антология современного психоанализа. М.: Институт психологии РАН, 2000.

Berlatsky N. Selfies are art // The Atlantic / Culture. 2013. URL: https://www.theatlantic.com/entertainment/archive/2013/11/selfies-are-art/281772/

Kruszelnicki K. A brief history of the selfie // Dr Karl's Great Moments In Science, 2014. URL: http://www.abc.net.au/science/articles/2014/08/12/4065062.htm

Wortham J. My selfie, myself // New York Times, October 2013. URL: https://www.nytimes.com/2013/10/20/sunday-review/my-selfie-myself.html

Развитие культуры переживания родителей подростков в условиях киноклуба

А.Н. Россинская,
Т.А. Климова,
ГАОУ ВО Московский городской педагогический университет,
Москва, Россия

В статье описывается опыт особым образом организованных групповых обсуждений как практики развития культуры переживания родителей подростков в условиях киноклуба по просмотру молодежного сериала. Клуб проводился в офлайн- и онлайн-формате во время пандемии. Были использованы методики полилога, безоценочного интервью и амплификации.

Ключевые слова: родительский киноклуб, молодежный сериал, культура переживания, полилог, безоценочное интервью, амплификация.

Установление качественного коммуникативного контакта с подростком одна из наиболее острых проблем, которые встают перед родителями (см., например, Реан, 2007). Несмотря на наличие в интернете, например, на сайте «Мел», в блогах, группах для родителей в соцсетях и в популярных журналах, таких, как «Psychologies», многочисленных публикаций «Как понять подростка», «Как говорить с подростком», часто они не помогают наладить отношения с подростком в семье, так как оказываются слишком общими и непрактичными.

Необходимо заметить, что отношение к происходящему не является для человека автоматической натуральной реакцией. Это сложная форма поведения, опосредованная существующими в культуре образцами. В современном мире увеличивается вариативность жизненных укладов при одновременном недостатке общественных форм взаимодействия, а это не позволяет в достаточной мере обновлять и расширять репертуар поведенческих реакций. Между тем, количество критических ситуаций, с которыми приходится справляться родителям, с каждым годом растет. Научиться культурно оформлять свои эмоциональные реакции невозможно только в воображаемом плане, только «в голове» или по описанному кем-то алгоритму. Для выбора адекватной поведенческой стратегии необходимо пройти всю последовательность самоопределения: выразить эмоцию (обратившись личностно к кому-то), получить обратную связь и найти культурную форму эмоционального сообщения. Это и есть деятельность ПЕРЕЖИВАНИЯ. В самом общем смысле переживание — это внутренняя работа по принятию фактов и событий жизни во внутреннюю картину, работа по установлению смысла отдельных событий. У этой деятельности

есть свои закономерности и, соответственно, формы, помогающие эффективному прохождению отдельных этапов.

Одним из наиболее эффективных способов развития культуры проживания является клубная форма. Клуб как объединение по интересам основывается обычно на общей деятельности, в которой хотят принимать участие все члены клуба. Нами была выдвинута гипотеза, что такой деятельностью для родителей подростков может стать совместный просмотр и обсуждение молодежного сериала, в ходе которого у родителей будет развиваться культура переживания, что поможет им научиться лучше понимать своих подростков и устанавливать с ними доверительное общение.

Для проверки гипотезы в январе 2020 года нами был организован родительский киноклуб для просмотра сериала DRUCK (нем. Давление), немецкого ремейка популярного новаторского норвежского сериала SKAM (2015–2017). Сериал DRUCK (Россинская, 2019) был выбран в качестве материала для обсуждения благодаря удобному формату и широкому спектру проблемных тем, которые в нем поднимаются. Каждый сезон сериала состоит из 10 серий и посвящен одному персонажу — подростку, ученику старших классов. В фокусе внимания обычно две ключевые проблемы и несколько дополнительных. Среди них дружба, любовь, межкультурные отношения, выбор жизненного пути, самоопределение, отношения с родителями и многие другие. Соответственно, программа клуба была выстроена циклично по 10 встреч с перерывами между просмотром сезонов.

Другой особенностью сериала является деление серий на отрывки по 2–5 минут, что позволяет, с одной стороны, организовать динамичное обсуждение после каждого отрывка, а с другой, сфокусироваться на обсуждении одной из проблем, подробно рассмотреть ее с разных точек зрения. При этом для каждой встречи выбиралась одна из тем или проблем сезона, и ей уделялось наибольшее внимание.

Важно также отметить, что проблемы, которые поднимаются в сериале, являются повседневными для подросткового возраста и достаточно универсальными, при этом сериал не предлагает однозначных готовых решений, а в большинстве случаев предлагает зрителям лишь одно из возможных, благодаря чему вокруг сериала всегда возникает множество дискуссий. Это позволяет и в обсуждении в киноклубе смотреть на каждую ситуацию с разных, но при этом одинаково заслуживающих внимание, сторон, индивидуализировать траекторию принятия решения, который каждый участник в процессе обсуждения адаптирует под свою жизненную ситуацию.

Участники киноклуба были собраны в социальной сети Фейсбук по объявлению организаторов. Для желающих присоединиться была создана закрытая группа. Изначально предполагалось как очное, так и заочное

участие. Это удалось воплотить в первом цикле киноклуба, который проходил с января по март 2020 года. Один раз в неделю на очные встречи приходили 10–14 человек, просматривали и обсуждали одну серию. После этого в группе выкладывались ссылки на серию, и все участники приглашались к продолжению обсуждения. Таким образом, те, кто не мог приходить на очные встречи, могли посмотреть серию самостоятельно и присоединиться к онлайн обсуждению в комментариях. После введения карантина клуб полностью перешел в онлайн формат. Второй цикл состоялся в апреле–июне 2020 года, третий — в октябре–декабре 2020 года. Во втором и третьем цикле встречи проходили онлайн в Zoom с участием 10–15 человек, обсуждения в группе в социальной сети продолжались, как и прежде.

Главной задачей встреч клуба было создать условия для развития у родителей подростков культуры переживания с целью помочь им научиться лучше понимать своих детей и выстраивать с ними общение. Для этого использовались различные приемы работы с киноматериалом и методики обсуждения. Среди первых назовем вглядывание в лица персонажей, анализ их эмоционального состояния, анализ жестов, взаимодействий и высказываний, обсуждение ситуаций, сравнивание их с ситуациями, в которых оказываются родители-участники клуба и их дети, обсуждение возможных стратегий поведения и пр.

Для развития культуры переживания использовались методики полилог (Климова, 2019), безоценочное интервью (Никитина, 2017) и метод амплификации. Методика полилога позволяет коллективно углубиться в детали и обсудить нюансы просмотренного. Методика безоценочного интервью представляет собой последовательность вопросов на пробуждение эмоциональной памяти, слив негативных эмоций, пробуждение позитивных эмоций, глубинные переживания, личностную идентификацию, осознание художественного образа и основного посыла произведения. Метод амплификации позволил акцентировать смысловые контексты, осмыслить в группе и интерпретировать индивидуально недосказанное в художественном материале.

Для изучения результатов работы клуба и проверки гипотезы было проведено анкетирование членов клуба, обсуждения после просмотра каждого сезона и индивидуальные интервью. В анкетах многие участники отмечали следующие результаты: научились без стеснения обсуждать сложные тонкие вопросы, получили возможность взглянуть на ситуации с разных сторон, смогли лучше представить переживания подросткового возраста. Многие отмечали, что клуб удовлетворял потребность в общении с людьми со сходными проблемами.

Таким образом, выдвинутая гипотеза была подтверждена. Предлагаемые в сериале к рассмотрению критические ситуации и стратегии поведения могут служить формой осмысления и переосмысления родителями событий и обстоятельств жизни, помогая найти форму индивидуального переживания в условиях родительского киноклуба.

Литература

Климова Т.А., Степанов С.Ю., Степанова Ю.В. Рефлексивно-полилогические направления в развитии образования: театральная педагогика и педагогика сотворчества // Журнал педагогических исследований. 2019. Т. 4. № 2. С. 43–52.

Никитина А.Б. Безоценочное обсуждение спектакля // Вести образования. URL: https://vogazeta.ru/articles/2017/12/12/blog/1282-bezotsenochnoe_obsuzhdenie _spektaklya

Реан А.А. Психология подростка. Полное руководство для психологов, педагогов и родителей. СПб.: Прайм-Еврознак, 2007. 480 с.

Россинская А.Н. Создание эффекта соучастия в молодежном сериале // Психология, литература, кино в диалоге с театром. Материалы международной научной конференции. М.: ПИ РАО, 2019. С. 164–168.

Игровая индустрия в образовании, или как разработка игр становится востребованной профессией со школьной скамьи

И.В. Семичаснов,
А.Ю. Прокопенко,
А.В. Белов,
АНО «Институт цифровой трансформации образования»,
Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», Москва, Россия

В статье рассмотрены вопросы развития у школьников навыков создания компьютерных игр. Приведен пример проведения соревнования среди школьников по созданию компьютерных игр, а также рассмотрена проблематика современных подходов к геймификации в образовательном процессе.

Ключевые слова: образовательный процесс, геймификация, геймдизайн, компьютерная игра.

Геймдизайн или геймификация?

Геймификация — это встраивание в тот или иной процесс различных игровых механик с целью улучшения эффективности этого процесса. Эффективность определяется лишь результатом и различными метриками самого процесса. Геймдизайн — процесс создания игры. На первый взгляд, у геймификации с геймдизайном много общего, однако есть и существенные отличия. Геймификация весьма активно используется в образовании, так как именно в образовании можно применить множество игровых механик для улучшения эффективности показателей успеваемости или просто заинтересованности учеников в обучении.

Использование геймификации в образовательном процессе должно быть сбалансированным, чтобы игровые подходы не приедались, не вызывали у учеников психологическое отторжение игры в случае неудачного результата.

Именно поэтому делать геймификацию образовательного процесса его основополагающей частью нежелательно. Если бы в мире всего было несколько игр и различные разработчики улучшали только имеющийся игровой процесс, добавляя новые игровые механики в традиционную архитектуру, но не меняя при этом атмосферу, нарративную составляющую и сеттинг, то такие бы игры быстро приелись. Преимущество игр в том, что они могут привлечь интерес со стороны игрока. Однако встраивание основных игровых механик в процесс обучения может привести к их обесцениванию в психологическом плане.

Геймификация может иметь положительный эффект лишь в виде точечных мероприятий, которые будут призваны изменить привычный взгляд на рутинный традиционный образовательный процесс (Карпенко и др., 2015). Геймдизайн дает возможность продемонстрировать основные принципы построения игр, которые могут быть применены в геймификации для достижения заданных целей обучения.

Востребованность создания игр

Разработка игр со стороны кажется увлекательнейшим процессом, который позволяет создавать невообразимые виртуальные миры. Однако, данный процесс настолько комплексный, что такой вид деятельности как «разработка игр» может иметь весьма расплывчатое представление. В основном, как уже было сказано ранее, в целом команду разработчиков игр можно разбить на два лагеря — программисты, создающее логику игры, и дизайнеры, проектирующие визуальное отображение конечных игровых объектов. Конечно, в основном, выбирать надо одно направление, если говорить о разработке игр, как о школьном предмете. На выбор тут дается «программирование», «дизайн» и «геймдизайн» (Борисов, Харюнин, 2018).

Однако квалифицированный преподаватель должен обладать знаниями не только по выбранному направлению обучения разработке игр школьников, но и по остальным двум. Некоторым ученикам может быть не интересно заниматься конкретно выбранной главной тематикой, но, возможно, увлекут остальные два направления. В любом случае, из полноценной аудитории слушающих курс можно собрать порой даже несколько команд по разработке маленькой гиперказуальной игры. Если дать им цель в виде соревнования идей, создания собственной игры на основе полученных знаний, в данный образовательный процесс уже будет внедрена геймификация в самом простом ее проявлении (Ермаков, Бессмертный, Иванов, 2014).

Ученики при таком подходе проходят все трудности разработки реальных проектов. Это очень хорошо отображает суть разработки игр, ведь каждое звено команды должно выполнять четко поставленную цель. Если ученик выберет роль программиста, то он хорошо поймет сложности внутреннего устройства игрового движка и тяжесть преодоления трудностей при создании собственного геймплейного алгоритма, который определяет ту или иную игровую механику. Геймдизайнер же в школьной команде должен придумать идею игры, декомпозировать ее, обосновать, что именно данные игровые механики приведут их к победе и воодушевить и убедить остальных членов команды в правильности выбора. Геймдизайнер обязан следить за работой дизайнеров и обладать базовым пониманием дизайна как сферы деятельности в принципе. Ученики, выбравшие деятельность дизайнера в

команде, отвечают за создание моделей/спрайтов, за конечное внутриигровое отображение и презентабельный нарратив в конце разработки. Такой подход не только оправдывает применение геймификации в обучении, но и прививает новые полезные навыки в школьное время.

Таким образом, даже если ученики не продолжат дальнейшее развитие в сфере разработки игр, они поймут на собственном опыте, как строится процесс разработки программного обеспечения. Их выбранная роль в команде в дальнейшем может повлиять на выбор профессии, а также на формирование увлечений и интересов.

Цифровизация образовательных соревнований на примере разработки игр

В МИЭМ НИУ ВШЭ накоплен определенный опыт проведения различных игровых мероприятий, посвященных развитию навыков геймдизайна у школьников. Так, в 2020 году в период пандемии было организовано соревнование для школьников по разработке игр «MIEM GameDevTech 2020 HSE». Данное мероприятие проводилось на базе национального исследовательского университета «Высшая Школа Экономики» факультета «Московского Института Электроники и Математики им. А.Н. Тихонова» совместно с образовательной экосистемой «GeekBrains», международной компанией «MY.GAMES» и автономной некоммерческой организацией «Институт Цифровой Трансформации Образования» в дистанционном формате.

Суть проекта заключалась в скоростной разработке игр на заданную тематику. Использовать возможно было любые технологии. Команда должна была состоять от 2 до 4 человек. Каждый участник разбивался на роли: «программист», «художник», «геймдизайнер». На выходе у каждой команды должна получиться игра. В результате за почти месяц возможного времени для регистрации на онлайн соревнование всего было принято к участию 168 человек.

На протяжении двух дней с 10:00 до 18:00 участники должны были в режиме онлайн в виртуальных комнатах создавать игровой проект. За ходом работы следили организаторы, чтобы участники не нарушали правила мероприятия. Самое главное правило — это не использовать готовые наработки, которые можно выдать за свои. Всего за два дня было создано 24 игры.

Сфера разработки игр затрагивает множество как гуманитарных, так и технических наук. Видеоигра — это продукт на стыке высоких технологий и искусства. Обучение навыкам разработки игр может не только привлечь внимание в образовательной сфере к быстро набирающей популярности

профессии, но и геймифицировать образовательный процесс, привнеся интерактивные элементы, которые являются частью общей цифровизации образования.

Литература

Карпенко О.М., Лукьянова А.В., Абрамова А.В., Басов В.А. Геймификация в электронном обучении // Дистанционное и виртуальное обучение. 2015. № 4. С. 28–43.

Борисов Н.А., Харюнин А.С. Использование геймификации при обучении школьников основам программирования // Образовательные технологии и общество. 2018. Т. 21. С. 469–458.

Ермаков А.В., Бессмертный А.М., Иванов П.П. Модель оценки сценариев игрофикации в учебном процессе // Вестник СВФУ. 2014. Т. 11. № 6. С. 42–46.

Многозадачность в повседневной деятельности подростков в условиях дистанционного обучения

Г.В. Солдатова,
С.В. Чигарькова,
А.Г. Кошевая,
Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова,
Москва, Россия

Представлены результаты дневникового исследования повседневной многозадачности подростков в условиях самоизоляции и дистанционного обучения (N = 67). Результаты показывают распространенность режима многозадачности в повседневной жизни подростков и высокую субъективную оценку его эффективности. Пик многозадачности связан с активным совмещением дистанционного обучения и онлайн-общения в будние дни.

Ключевые слова: многозадачность, медиамногозадачность, подростки, дневниковый метод, самоизоляция.

Проблема многозадачности в повседневной деятельности человека приобретает особое значение в условиях интенсификации использования персональных мобильных цифровых устройств, провоцирующих формат совмещения нескольких дел. Особенно актуально этот вопрос стоит для подростков, являющихся, с одной стороны, активными пользователями цифровых устройств, с другой — оказавшихся в специфической ситуации резкого перехода в дистанционный формат обучения в связи с распространением коронавирусной инфекции. Привычная учебная офлайн-активность в стенах класса сменилась на уроки в онлайн-формате, интенсивнее погружая подростков в смешанную онлайн-офлайн реальность между экраном Zoom и домашним бытом. При росте значимости цифровой среды в социализации детей и подростков исследования медиамногозадачности данных возрастных групп пока недостаточно распространены и в большей степени проводятся на основе опросных листов, иногда в лабораторных условиях или с помощью психодиагностических методик, не позволяющих выяснить целостную картину предпочитаемых стратегий поведения в повседневной жизни.

Поскольку использование цифровых устройств — неотъемлемая часть повседневности, сам факт их использования иногда забывается или вовсе не осознается. Это осложняет процедуру заполнения опросника, так как респондентам становится трудно точно оценить свое поведение (Papper et al., 2004). Однако недостатки опросных методик может компенсировать ведение испытуемым дневника (Berg, 2019), поскольку при его заполнении участники

исследования фиксируют фактическое использование цифровых устройств в течение определенного периода времени (Papper et al., 2004). Одним из адекватных методов исследования повседневной многозадачности выступает, на наш взгляд, дневниковый метод. Использование дневника в качестве методического инструментария не очень распространено в исследованиях медиамногозадачности. Однако существует ряд исследований, в которых для сбора данных использовались разные модификации дневникового метода (Солдатова и др., 2019; Lindström, 2020; Papper et al. 2004).

Анализ преимуществ дневникового метода, уже имеющийся опыт использования такого метода, а также незначительное количество исследований с его использованием в области медиамногозадачности стали причиной выбора представленного дизайна исследования. Цель исследования — изучение повседневной многозадачности в деятельности подростков в условиях самоизоляции и дистанционного обучения.

Методы. Исследование проводилось с помощью онлайн-сервиса Гугл-формы. В основу исследования легла модификация дневникового метода, скорректированная после ее апробации в 2019 году (Солдатова, Рассказова, Илюхина, 2019). Методический инструментарий данного исследования состоял из нескольких блоков: общий опросник, посвященный вопросам, направленным на оценку пользовательской активности, самооценку предпочтения многозадачности и ее успешности; дневник для фиксации деятельности подростка на протяжении каждых двух часов, а также за данный промежуток времени оценка использования цифровых устройств, осуществления различных видов офлайн- и онлайн-активности, предпочтения многозадачной стратегии онлайн и офлайн, удовлетворенности от выбранной стратегии, настроения. Респонденты заполняли дневник на протяжении одного буднего и одного выходного дня по восьми временным периодам: с 8:00 до 22:00 с интервалом в 2 часа и период после 22:00 до времени отхода ко сну. Полученные описания были проанализированы с помощью контент-анализа, с обсуждением и согласованием выделенных категорий группой экспертов.

Выборку исследования составили 67 подростков: 23 юноши (34%) и 44 девушки (66%) в возрасте от 14 до 19 лет (среднее — 16,6 лет). Сбор данных проведен в апреле 2020 года.

Пользовательская активность. В будние более трети подростков (37%) проводят в сети 4–5 часов, практически каждый третий (30%) — от 6 до 8 часов, а каждый девятый (11%) — 9 часов. В выходные пользовательская активность возрастает: более трети (36%) находятся в сети по 6–8 часов в день, а каждый пятый (21%) — более 9 часов. Таким образом, по будням 40% респондентов проводит в сети более двух третей дневного времени, что характерно для высокого уровня подключенности и

гиперподключенности. По выходным же такой уровень подключенности демонстрирует уже более половины (55%) опрошенных.

Предпочтение однозадачной/многозадачной стратегии действий. Лишь 8% респондентов сообщили, что предпочитают однозадачный режим. Каждый второй (52%) «часто», а каждый третий (31%) «иногда» предпочитает делать несколько дел одновременно. При этом большинство достаточно высоко оценивают свою эффективность в формате многозадачности: у них либо все получается очень хорошо (39%), либо частично хорошо (58%).

Особенности многозадачности в будние дни. Более половины респондентов совмещают 2 и более дел в реальной жизни, отмечая, что в 90% случаев им это успешно удается. В первой половине дня респонденты в основном совмещают учебу с приемом пищи и бытовыми делами, а в вечерние часы отдых, прогулки, общение с друзьями или членами семьи, чтение. На протяжении дня более трети подростков выполняют одновременно несколько дел в интернете. Наиболее часто респонденты совмещают общение и просмотр ленты в социальных сетях с обучением онлайн. Таким образом, в качестве привычного сочетания деятельностей подростка-«многозадачника» можно выделить следующие: онлайн-обучение, совмещенное с общением или просмотром ленты в социальной сети/выполнением бытовых дел/приемом пищи — в первой половине дня; и общение или просмотр ленты в социальной сети, совмещенное с отдыхом/выполнением домашних заданий/общением офлайн/просмотром кино/видеороликов — во второй половине дня. Чаще всего в режиме медиамногозадачности участники исследования работали утром, в учебное время, а также вечером — в период интенсивного онлайн-общения.

Особенности многозадачности в выходные дни. Уровень многозадачности по выходным снижается: если по будням каждый второй подросток совмещает несколько дел офлайн, то в выходные — это приблизительно каждый третий. В основном совмещают отдых с приемом пищи, бытовыми делами, учебой, чтением, просмотром фильмов или сериалов. Процент респондентов, совмещающих несколько видов онлайн-активностей, также снижается по сравнению с будними: в режиме медиамногозадачности работают около 30%. В интернете респонденты совмещают общение и просмотр ленты в социальной сети, просмотр кино или видеороликов, интернет-серфинг и игры. Наиболее выражена многозадачность в период с 12:00 до 14:00. В это время подростки-«многозадачники» совмещают следующие активности в разных сочетаниях: обучение, прием пищи, просмотр ленты с общением в социальных сетях, выполнение бытовых дел, просмотр кино и видеороликов, веб-серфинг.

Более 90% опрошенных так же, как и в будние дни, считают, что справляются с совмещением нескольких дел «хорошо» или «отлично».

Таким образом, можно выделить несколько тенденций, определяющих место формата многозадачности в повседневной жизни подростков. Подавляющее большинство подростков субъективно определяет себя как многозадачников, при этом достаточно высоко оценивая свою эффективность в таком формате. Субъективная оценка предпочтения многозадачного режима согласуется с данными о его распространенности в непосредственной деятельности подростков, при этом еще раз подтверждаются данные, полученные в многозадачном формате в рамках экспериментальных исследований (Солдатова и др., 2020), о том, что субъективная оценка эффективности оказывается завышенной по сравнению с оценкой продуктивности деятельности (скорость и правильность выполнения задач). От будних к выходным наблюдается рост пользовательской активности подростков при снижении интенсивности практики совмещения различных видов деятельностей. Это может свидетельствовать о том, что предпочтение многозадачной стратегии определяется в большей степени необходимостью решения разнообразных задач при ограниченных временных ресурсах, а не активностью использования цифровых устройств. Пик многозадачности приходится именно на учебное время, которое проходило в дистанционном формате и активно дополнялось общением в социальных сетях. Возможно, такое поведение связано с необходимостью компенсации отсутствия привычных социальных контактов в стенах школы, что является важной составляющей социализации подростка. Тем не менее, требует дальнейшего изучения продуктивность такого совмещения деятельностей: с одной стороны, такой формат может носить отвлекающий характер, с другой — позитивный опыт взаимодействия может повышать психологическое благополучие подростков и приводить к росту самоэффективности.

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

Литература

Солдатова Г.У., Рассказова Е.И., Илюхина С.Н. С гаджетами круглые сутки? Один день из жизни абитуриента МГУ // Дети в информационном обществе. 2019. № 31. С. 54–61.

Солдатова Г.У., Чигарькова С.В., Дренева А.А., Кошевая А.Г. Эффект Юлия Цезаря: типы медиамногозадачности у детей и подростков // Вопросы психологии. 2020. Т. 4(66). С. 54–69.

Berg M. Media diaries as pedagogy // The International Encyclopedia of Media Literacy. 2019. P. 1–6.

Lindström J. Understanding digital distraction: a longitudinal study on disruptive everyday media multitasking among diginatives: Diss. PhD. Turku: ÅboAkademi Univerity Press, 2020. 232 p.

Papper R., Holmes M., Popovich M. Middletown media studies. Media multitasking and how much people really use the media // The International Digital Media & Arts Association Journal. 2004. Vol. 1(1). P. 1–56.

Особенности ситуации кибербуллинга глазами жертвы

Г.В. Солдатова,
С.В. Чигарькова,
Е.И. Рассказова,
Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова,
Москва, Россия

Представлены данные исследования опыта переживания столкновения с кибербуллингом у подростков и молодежи, а также оценки такого опыта своих детей родителями (N = 3395 человек). Результаты показывают широкую распространенность кибербуллинга, высокую степень эмоционального переживания травмирующего опыта жертвой, его негативные последствия для разных сфер жизни и сложности поиска социальной поддержки.

Ключевые слова: кибербуллинг, ролевая структура, жертва.

Социальные сети и мессенджеры становятся привычной средой общения и взаимодействия для подростков и молодежи, что приводит к трансформации ряда привычных социальных практик, в том числе, деструктивных. Особенное беспокойство среди деструктивных форм коммуникации вызывает феномен кибербуллинга. Наиболее общепринятым является определение кибербуллинга как агрессивных, умышленных действий, совершаемых группой лиц или одним лицом с использованием электронных форм контакта, повторяющихся неоднократно и продолжительных во времени, в отношении жертвы, которой трудно защитить себя (Солдатова, Ярмина, 2019).

Специфика кибербуллинга определяется рядом факторов: возможность анонимных агрессивных действий, снижающая ощущение ответственности; дистанцированность от эмоциональных переживаний жертвы; непредсказуемость и неожиданность совершаемых агрессивных действий в связи с широким спектром онлайн-площадок и неограниченного и повсеместного онлайн-доступа; достаточность совершения всего лишь одного агрессивного акта для достижения эффекта систематической травли; изолированность свидетелей друг от друга и от жертвы, что частично воспроизводит и придает свою специфику известному в психологии «эффекту свидетеля», способствующему одиночному противостоянию жертвы агрессивным действиям; неравенство сил в онлайн-пространстве, определяющееся, в том числе различиями в уровне развития цифровой компетентности участников ситуации (Бочавер, Хломов, 2014; Солдатова, Ярмина, 2019). Серьезность проблемы кибербуллинга также определяется системностью данного явления и отсутствием хорошо отработанных

механизмов профилактики и совладания с такими ситуациями в рамках разных социальных институтов, в первую очередь, в семье и школе.

Цель исследования — изучение особенностей переживания опыта столкновения с кибербуллингом в роли жертвы у подростков и молодежи, а также оценки такого опыта своих детей родителями.

Методы и выборка. Исследование проводилось на основе специально разработанных опросников для четырех возрастных групп: подростков в возрасте 12–13 лет, подростков 14–17 лет, молодежи и родителей подростков этих возрастов. Все опросники включали схожие блоки вопросов, направленных на изучение различных аспектов использования интернета, столкновения с онлайн-рисками и онлайн-агрессией, а также уровня цифровой культуры. В данной работе представлен блок вопросов, посвященный опыту столкновения с ситуацией кибербуллинга в роли жертвы.

В исследовании приняли участие 1029 подростков в возрасте от 14 до 17 лет, 525 подростков в возрасте от 12 до 13 лет, 736 молодых людей в возрасте от 17 до 30 лет и 1105 родителей подростков 12–17 лет из 8 федеральных округов.

Результаты. Практически каждый второй старший подросток (55%) и каждый четвертый молодой человек (27%) были жертвами кибербуллинга. При этом родители считают, что каждый третий подросток имеет такой опыт, то есть оценка родителей значительно занижена. Ниже анализируются ответы на вопросы, полученные только от тех респондентов, которые признали, что были жертвами кибербуллинга. При опросе родителей на эти вопросы отвечали только те, чьи дети были жертвами.

Более трети молодых людей и подростков (41%) считает, что последняя ситуация кибербуллинга, в которую они попадали, сильно или очень сильно затронула их эмоционально, и лишь один из четырех утверждает, что кибербуллинг никак не повлиял на него. У старших подросток эмоциональная реакция несколько сильнее, хотя показатели и близки оценкам молодых людей, тогда как родители часто затрудняются ответить на вопрос об эмоциональной реакции своих детей ($\chi2 = 118{,}16$, $p < 0{,}01$, V Крамера = 0,18).

Каждый четвертый подросток (24%), перенесший кибербуллинг, переживает случившееся несколько недель и дольше, а среди молодых людей эти показатели еще выше ($\chi2 = 116{,}09$, $p < 0{,}01$, V Крамера = 0,20) — каждый третий (30%). Минимум каждый десятый переживает опыт кибербуллинга больше двух месяцев и дольше. Как и в отношении выраженности эмоциональной реакции, родители подростков, перенесших кибербуллинг, часто затрудняются ответить, как сильно и как долго переживали их дети (40%).

Если для подростков 12–13 лет родители (38%) и друзья (37%) в равной степени важны для преодоления переживаний, связанных с кибербуллингом, в 14 лет родители отходят на «второй план»: только каждый четвертый (26%) обращается к родителям, а к друзьям — практически каждый второй (46%). Такая тенденция к снижению роли родителя как источника поддержки в старшем подростковом возрасте может объясняться рядом причин: стремлением к самостоятельности и отстаиванием желаемого статуса взрослого человека, способного самому решать свои проблемы; страхом ограничений со стороны родителей и потери доступа к интернету (Tokunaga, 2010); низкой вовлеченностью родителей в цифровую жизнь подростков, ее обесцениванием родителями; недоверием подростков к уровню компетентности родителя в решении проблем в цифровом мире. Каждый четвертый подросток (26%) вне зависимости от возраста за поддержкой ни к кому не обращается, а среди молодых людей справляется с ситуацией самостоятельно каждый третий (32%). Полученные данные об обращении за социальной поддержкой согласуются с данными ряда исследований, демонстрирующих распространенную стратегию поведения жертвы кибербуллинга — утаивания от окружающих своих трудностей и переживаний (Ybarra, Mitchell, 2004). Один подросток из пяти–шести обращается к братьям или сестрам. Среди подростков 12–13 лет один из десяти говорит о помощи учителя, но, начиная с 14 лет, обращение к учителю становится редкостью. Правоохранительные органы и специализированные службы непопулярны настолько, что, видимо, не воспринимаются респондентами как источник помощи в ситуации «травли».

Родители, которые знают о ситуации кибербуллинга в отношении своих детей, переоценивают то, насколько подростки обращаются за помощью к ним самим (возможно, потому что только в этом случае знают о кибербуллинге), но сильно недооценивают то, насколько часто подростки обращаются к друзьям или не обращаются ни к кому, «не вынося» свою проблему вовсе в мир взрослых.

Старшие подростки и молодежь дополнительно оценивали то, в какой степени негативно или позитивно повлияла ситуация кибербуллинга на их самооценку, общение, оптимизм, учебу/работу, жизнь дома, амбиции, репутацию. Подростки и молодежь почти в равной степени солидарны в том, что наиболее негативное влияние кибербуллинг оказывает на самооценку, общение и репутацию человека, в меньшей степени — на оптимизм. Практически не влияет ситуация кибербуллинга на учебу/работу, жизнь дома и амбиции. При этом в отношении хоть какого-то влияния на амбиции подростки и молодежь расходятся во мнениях — подростки считают, что кибербуллинг негативно влияет на амбиции, молодые люди — что позитивно ($t = -2{,}49$, $p < 0{,}05$, $r = 0{,}09$). Возможно, что в краткосрочной перспективе

кибербуллинг делает человека менее амбициозным, но в долгосрочной — может стимулировать его на достижения «вопреки всему», доказать свои возможности и способности, о чем молодежь уже возможно знает на собственном опыте.

Выводы. Кибербуллинг оказывается распространенным явлением, в первую очередь, характерным для подросткового возраста. Опыт столкновения с кибербуллингом не проходит бесследно — жертвы испытывают продолжительные во времени и сильные эмоциональные переживания. Пережитый травмирующий опыт задевает важные с точки зрения возрастных задач социализации сферы жизни подростков и молодежи, в первую очередь, наиболее негативное влияние оказывается на самооценку, общение и репутацию человека. Ключевая стратегия совладания — поиск социальной поддержки — не всегда оказывается на вооружении у жертв кибербуллинга. Отмечена возрастная динамика снижения роли родительских фигур и роста роли друзей как источников поддержки. При этом подростки редко ищут опору в других значимых взрослых — учителях или представителях специальных служб — психологах и социальных работниках. Важно отметить разрыв между представлениями родителей и опытом детей — жертв кибербуллинга. Родители недооценивают распространенность опыта столкновения с этим видом киберагрессии, даже зная о таком опыте у своего ребенка, затрудняются в оценке силы и продолжительности его эмоциональных переживаний. Полученные данные свидетельствуют об острой необходимости профилактической работы, направленной на создание условий для диалога между детьми, родителями и школой для системного решения проблемы кибербуллинга: повышения осведомленности детей и взрослых о механизмах и последствиях кибербуллинга для разных ролей, выстраивания прозрачных и понятных траекторий действий со стороны каждого из представленных заинтересованных лиц в таких ситуациях; развития позитивных стратегий совладания, опирающихся на техническую, инструментальную и социальную поддержку.

Исследование выполнено при поддержке Российского фонда фундаментальных исследований, проект 20-013-00857.

Литература

Бочавер А.А., Хломов К.Д. Кибербуллинг: травля в пространстве современных технологий // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2014. Т. 3 (11). С. 177–191.

Солдатова Г.У., Ярмина А.Н. Кибербуллинг: особенности, ролевая структура, детско-родительские отношения и стратегии совладания // Национальный психологический журнал. 2019. Т. 3(35). С. 17–31.

Tokunaga R.S. Following you home from school: A critical review and synthesis of research on cyberbullying victimization // Computers in human behavior. 2010. Vol. 3(26). P. 277–287.

Ybarra M.L., Mitchell K.J. Online aggressor/targets, aggressors, and targets: A comparison of associated youth characteristics // Journal of Child Psychology and Psychiatry. 2004. Vol. 7(45). P. 1308–1316.

Особенности отношения подростков к дистанционному обучению в период карантина по COVID-19

А.О. Табуева,
Психологический институт Российской академии образования,
Москва, Россия
И.В. Волкова,
Центр междисциплинарных исследований в сфере наук об образовании
Российской академии образования, Москва, Россия

В середине 2020 года было введено дистанционное обучение в связи с распространением коронавируса. Основные вызовы дистанционного обучения для подростков связаны с ограничением общения. У девочек есть дополнительные сложности (включение камеры, ответы на вопросы онлайн и трудности с усвоением материала). Восьмиклассники больше устают в таком формате занятий.

Ключевые слова: дистанционное обучение, пандемия COVID-19, трудности обучения.

В середине 2020 года значительная часть подростков была вынуждена перейти на дистанционное обучение в связи с распространением коронавируса и введением новых эпидемиологических правил. Организация обучения в кризисных условиях была сопряжена с большим числом новых вызовов: требовалось не только перейти на совершенно новый для большинства учителей и учеников формат работы, но и сделать это очень быстро. Учителя не успевали перестраивать учебные планы под задачи удаленного обучения, а также зачастую не могли согласовывать потенциальное число домашних заданий между собой, из-за чего общая эффективность обучения была достаточно низкой (Al Lily et al., 2020).

Подростки вынуждены были быстро адаптироваться к изменившимся условиям учебной среды. Изменились критерии успеваемости, формы общения с учителем и с одноклассниками, кроме того, постоянно подчеркивалась опасность заболеть — все эти факторы могли негативно сказаться на психологическом состоянии подростков. Также следует отметить, что сам по себе дистанционный формат требует от учащегося большей способности к самоорганизации, развитых навыков саморегуляции и способности сохранять мотивацию к обучению (Broadbent, Poon, 2015). Если у подростка эти навыки не развиты, то можно предположить, что у него возникнут трудности с дистанционным обучением. Субъективные трудности, с которыми сталкиваются подростки в связи с переходом на дистанционное обучение в ситуации коронавируса, еще недостаточно изучены.

Данная работа преследует две основные *цели*: во-первых, описать, с какими трудностями подростки сталкивались в ходе дистанционного обучения, во-вторых, оценить влияние факторов возраста и пола на возникновение этих трудностей.

Методы. Данные собирались опросным методом онлайн в мае 2020 года. Респондентами в исследовании выступили учащиеся 8–11 классов в возрасте от 14 до 17 лет (среднее значение 15,5; стандартное отклонение 1,08). Среди респондентов было 42% мальчиков. Для дальнейшего анализа выборка была разделена на 2 группы по признаку наличия или отсутствия трудностей с дистанционным обучением. Выборку составили 225 учеников, столкнувшихся с трудностями с дистанционным обучением, и 375 учеников, которые таких трудностей не испытывали.

Респондентам предлагалось оценить свое согласие со следующими утверждениями по шкале от 1 («Совершенно не согласен») до 7 («Совершенно согласен»):

1) Меня смущает, когда учитель/преподаватель просит включить веб-камеру
2) Мне сложно отвечать на вопросы преподавателя/учителя в онлайн-формате
3) Мне сложно задавать вопросы преподавателю/учителю, уточнять то, что мне непонятно, в онлайн-формат
4) Мне не хватает очных дискуссий с преподавателями/учителями, одногруппниками/одноклассниками
5) Я не могу лично обсудить с одноклассниками/одногруппниками изучаемый материал
6) Мне не хватает общения с одногруппниками
7) Я чувствую себя одиноким(-ой), изолированным(-ой) при дистанционном формате обучения
8) Мне сложно учиться в домашней обстановке
9) Мне сложно самостоятельно изучать материал
10) Мне сложно удерживать внимание при просмотре видео-лекций
11) Дистанционный формат обучения никаких сложностей у меня не вызывает
12) Я стал(-а) больше уставать от занятий.

Результаты

Среди тех, кто испытывал трудности с дистанционным обучением, мальчиков (35%) было приблизительно столько же, сколько и девочек (39%, χ^2 = 0,96(1), p = 0,33). Процент подростков, испытывающих трудности, несколько увеличивается к 11 классу: в 8 классе таких подростков 35%, в 9 классе — 31%, в 10 классе — 39,5%, в 11 классе — 44%.

Основную трудность для респондентов составляет недостаток общения: как неформального общения, так и возможности обсудить материал с одноклассниками и преподавателями. Девочкам не хватает неформального общения с одноклассниками больше, чем мальчикам ($t = 2,89$, $p = 0,004$, Cohen's $d = 0,24$). Девочки также больше чувствуют себя социально изолированными, чем мальчики ($t = 2,87$, $p = 0,004$, Cohen's $d = 0,24$). Кроме того, девочки чаще, чем мальчики, смущаются, когда их просят включить камеру ($t = 3,14$, $p = 0,002$, Cohen's $d = 0,26$), и им сложнее отвечать на вопросы преподавателя в онлайн-формате ($t = 3,97$, $p < 0,001$, Cohen's $d = 0,33$) и самостоятельно усваивать материал ($t = 2,46$, $p = 0,014$, Cohen's $d = 0,2$).

Также из-за дистанционных занятий подростки стали больше уставать, чаще эта трудность возникает у подростков 8 класса, по сравнению с учениками старших классов ($F(3, 556) = 9,442$, $p < 0,001$; разница значений с учениками 9 класса на 1,37, $p < 0,001$).

Для большинства подростков основной вызов дистанционного обучения заключается в недостатке общения. В подростковом возрасте общение, как ведущая деятельность, чрезвычайно важно, в том числе и для успешного обучения (Kilday, Ryan, 2019). Дистанционное обучение ограничивает возможности общения, поскольку обратная связь опосредована средствами связи и не может быть такой же полной, как и при личном общении. Во-первых, доступно меньше сигналов для понимания собеседника: не видно его позы, жестов, отдельных движений, также изображение может поступать с задержкой; во-вторых, есть возможность контролировать собственные реакции, поскольку есть контроль за собственным изображением с камеры (Bailenson, 2021).

Одним из результатов нашего исследования было увеличение процента подростков, которые сталкиваются с трудностями дистанционного обучения в целом, к 11 классу. Это может быть связано с тем, что в 11 классе подростки в целом испытывают больше стресса в связи с неизбежностью изменений (окончание школы) и необходимостью дальнейшего планирования своей жизни (поступление в университет). Новый дистанционный формат дополнительно усложняет учебную деятельность.

Девочки сталкиваются с большим числом трудностей, чем мальчики, что может быть связано с особенностями гендерной социализации: в подростковом возрасте девочки обращают много внимания на внешность (John et al., 2017). Кроме того, в процессе обучения от них ожидается более скромное поведение, вследствие чего девочки могут стесняться уточнять вопросы у преподавателя онлайн.

Литература

Al Lily A.E., Ismail A.F., Abunasser F.M., Alhajhoj Alqahtani R.H. Distance education as a response to pandemics: Coronavirus and Arab culture // Technol Soc. 2020. Vol. 63. P. 1013–1017.

Bailenson J.N. Nonverbal overload: A theoretical argument for the causes of Zoom fatigue // Technology, Mind, and Behavior. 2021. Vol. 2(1).

Broadbent J., Poon W.L. Self-regulated learning strategies & academic achievement in online higher education learning environments: A systematic review // Internet Higher Educ. 2015. Vol. 27. P. 1–13.

John N.A., Stoebenau K., Ritter S., Edmeades J., Balvin N. Gender socialization during adolescence in low- and middle-income countries: conceptualization, influences and outcomes // Innocenti Discussion Paper 2017-01, UNICEF Office of Research. 2017. URL: https://www.unicef-irc.org/publications/pdf/IDP_2017_01.pdf

Kilday J.E., Ryan A.M. Personal and collective perceptions of social support: Implications for classroom engagement in early adolescence // Contemporary Educational Psychology. 2019. Vol. 58. P. 163–174.

Сегментация семей с детьми и подростками и варианты помощи

Б.М. Таловская,
Г.О. Аркин,
В.А. Зотова,
А.К. Разина,
Благотворительный фонд «Шалаш», Лаборатория комплексных социологических исследований КСИЛАБ, Москва, Россия

Помощь детям и подросткам может работать в комплексе с другими видами помощи семье в кризисной ситуации. В этом контексте ценно изучение семей с детьми, как они проживают кризис, на какие виды психологической и педагогической поддержки откликаются. В докладе представлены результаты прикладного исследования о помощи семьям в кризисной ситуации, критериях эффективности и восприятии благополучателями.

Ключевые слова: кризисная ситуация, комплексная помощь, семейное неблагополучие.

В рамках crisis theory (Caplan, 1964; Jacobson, 1980; Boss, 2006) кризис определяется как нарушение равновесия внутри семьи (когда привычные механизмы адаптации и решения проблем не приводят к удовлетворению потребностей), в ходе которого происходит настолько значительные изменения, что функционирование семьи «выводится из строя».

Семьи в кризисной ситуации, в которых проживают дети и подростки, — частые благополучатели государственной и благотворительной (Колосницына, Филиппова, 2017), в том числе психологической и педагогической помощи. В этом контексте некоммерческим организациям ценно изучение запросов и особенностей переживаемого кризиса. Представленные тезисы предлагают сегментацию семей в кризисной ситуации, подготовленную на основе интервью с экспертами и представителями семей. Получившиеся категории могут стать рабочим инструментом в подборе помощи семьям в кризисной ситуации.

Было проведено интервью с семью экспертами в области психологии, педагогики и социальной работы. В рамках интервью были уточнены сценарии попадания и выхода из кризисной ситуации, а также ключевые драйверы и барьеры совладания с кризисом и получения помощи. Также мы провели 13 глубинных интервью с представителями семей в кризисной ситуации. Интервью носили нарративный характер. Для стимулирования информанта и структурирования нарратива использовалась карточка оценки субъективного состояния членов семьи на разных этапах кризиса.

На основе литературного обзора была выдвинута гипотеза, что семьи можно разделить на три категории: семьи, получавшие помощь, но оставшиеся в кризисной ситуации; семьи, отказавшиеся от получения помощи; семьи, получавшие помощь и преодолевшие кризисную ситуацию.

Анализ экспертных интервью позволил типологизировать типичные сценарии попадания в кризисную ситуацию по периодичности на ситуативные и хронические, в зависимости от причин попадания в кризисную ситуацию.

Ситуативные сценарии могут быть кратковременными и затяжными. К ситуативным сценариям приводят кризисные ситуации, возникшие по внешним (объективным) причинам или вследствие форс-мажорных обстоятельств. Ситуативные сценарии попадают в область профилактики кризисных ситуаций. При неблагоприятном стечении обстоятельств ситуативные сценарии могут переродиться в хронические.

Хронические сценарии возникают, как правило, по целому комплексу внутренних (субъективных) причин. Основная причина хронических сценариев попадания в кризисную ситуацию заключается в воспроизводстве знакомых деструктивных социальных моделей поведения, отсутствия развитых навыков социального взаимодействия, непонимания того, как устроено общество, неспособности понимать последствия своих действий и действовать сообразно ситуации. Хронические сценарии характерны для низкоресурсных семей, у которых часто наблюдается иждивенческая позиция, и которые зачастую неадекватно оценивают собственные способности и ресурсы, ставят перед собой нереалистичные цели.

Кризисная ситуация может начаться по одной и той же внешней причине — например, в связи с утратой дохода, болезнью, рождением ребенка, но сам тип сценария попадания в кризисную ситуацию определяется уже внутренними причинами — способностью семьи к распознаванию проблемы и наличием ресурсов для ее преодоления.

Восприятие окончания кризиса связано, опять же, с субъективным представлением о благополучии. В качестве маркеров выхода из кризисной ситуации называется не только материальные и объективные признаки восстановления баланса системы «внешние требования — внутренние ресурсы», но также внутренние, скорее связанные с психоэмоциональным состоянием членов семьи, ощущением окончания трудного периода.

По результатам интервью все семьи, столкнувшиеся с кризисной ситуацией, так или иначе проходили через следующие этапы развития кризиса:

- *Осознание кризиса* — момент, в который семья понимает, что уровень благополучия был снижен. Осознание достигается по одному из двух сценариев:

- *Подогревание* — сценарий, при котором факторы кризиса накапливаются на протяжении какого-то времени, и в некоторой критической точке проблема становится очевидной. («Ну, ухудшаться, конечно, не знаю, мне казалось… У нас просто такие отношения сложные… какой год примерно был? Был такой момент, а потом он долго длился и, может быть, даже до сих пор продолжается… Мне кажется, с начала с самого чувствовала, что всегда как будто есть что-то не так, как хотелось». АА, Стагнирующие)
- *Обрушение* — сценарий, при котором кризис наступает одномоментно в связи с определенным шоковым событием. («[Сын] родился очень сильно раньше срока, меньше килограмма весил, первый год в своей жизни он провел в больнице и там находился в таком состоянии между жизнью и смертью, было очень много операций, и, ну, соответственно, все были в таком подвешенном состоянии. Естественно, о том, что было в предыдущей жизни, да, даже вообще о какой-то жизни не было речи». МЛ, Самостоятельные)

• *Борьба с кризисом* — этап, на котором семья ищет пути преодоления кризисной ситуации. Обычно можно выделить две стадии:

- *Экстренные меры* — самостоятельные действия, которые предпринимает семья сразу после осознания проблемы для предотвращения ее резкого эскалирования.
- *Поддерживающие меры* — продолжительная деятельность по разрешению кризисной ситуации. На данной стадии происходит обращение в благотворительные организации для получения постоянной помощи. («Сейчас тоже от этого фонда у меня с девочкой занимаются по английскому языку. Там, где мы раньше жили, был немецкий язык, а сейчас переехали, тут английский — естественно, она его не тянет. Мне этот благотворительный фонд дал репетитора, сейчас она с ним занимается». ОВ, Героические)

• *Разрешение кризиса* — позитивный или негативный исход действий, предпринятых ранее:

- *Стагнация* — переход кризисной ситуации в хроническое состояние, прекращение активных попыток преодоления проблем.
- *Преодоление* — улучшение и стабилизация качества жизни семьи, в отдельных случаях возможно окончательное разрешение проблемной ситуации и достижения докризисного благополучия. («Пока ребенок был маленький, там была такая гонка, чтобы сделать его нормальным — сейчас я приняла и успокоилась… Вот, он такой, тоже нормальный в своем состоянии: самостоятельно не ходит, не может говорить так же, как остальные, но, в принципе, я его понимаю, все окружающие его понимают, динамика идет, мы учимся, развиваемся…

Ушла лихорадочность — появилось спокойствие и уверенность в завтрашнем дне: новых диагнозов не появляется, те, что есть — с ними как бы свыклись, уже есть понимание, как дальше действовать, и поэтому вот появилась стабильность». МЛ, Самостоятельные)

На основе того, как семьи проживают те или иные этапы кризиса, как реагируют на проблемные ситуации и насколько заинтересованы в разрешении кризиса предложена сегментация участников исследования по параметрам «Ресурсность» и «Активность».

Под «Ресурсностью» понимаем комплекс материальных и нематериальных активов семьи, которые могут быть использованы для преодоления кризисной ситуации.

Материальные активы: жилье; стабильный доход.

Эмоциональный ресурс — индивидуальные психологические особенности личности, определяющие эмоциональную реакцию на проявление кризиса, способность контролировать эмоциональное состояние.

Социальный аспект: уровень образованности родителей; наличие близких контактов с друзьями, родственниками.

«Активность» трактуем как установку родителей на разрешение кризисной ситуации, подкрепляемую действиями, направленными на достижение благополучия: самостоятельный поиск решения кризисной ситуации, активные действия и участие; желание изменить ситуацию в семье к лучшему.

Исходя из данных параметров, мы выделили соответствующие сегменты семей в кризисной ситуации.

«Самостоятельные семьи» обладают достаточными ресурсами для преодоления кризисной ситуации и стремятся к ее скорейшему урегулированию. Однако не всегда такие семьи обладают необходимыми компетенциями для грамотного распоряжения собственными ресурсами, поэтому им необходима экспертиза специалистов, в том числе педагогическая и психологическая.

«Героические семьи» испытывают недостаток ресурсов, необходимых для восстановления докризисного уровня жизни семьи, но при этом имеют оптимистичную установку на улучшение ситуации и стремятся к изменениям. У них существует запрос на комплексную помощь (как материальную, так и психолого-педагогическую).

«Стагнирующие семьи» имеют достаточное количество ресурсов для преодоления кризисной ситуации, однако не стремятся менять свое положение, поддерживая равномерно средний или низкий уровень жизни. Обычно получают помощь одновременно из нескольких фондов, в первую очередь материальную.

«Подавленные семьи» находятся в наиболее уязвимом положении, так как не обладают достаточными ресурсами для борьбы с кризисом и при этом имеют пессимистические установки, не веря в возможность улучшить ситуацию. Как правило, занимают пассивную позицию при взаимодействии с НКО и социальными службами, не склонны обращаться за помощью повторно.

Необходимо учитывать, что описанные выше сегменты являются идеальными типами, основанными на социально-поведенческих характеристиках участников и их опыте проживания различных этапов кризиса. В реальности каждая отдельная семья может сочетать в себе черты нескольких сегментов, однако в ходе анализа преобладание признаков одного из них являлось основанием для соотнесения респондента с данным сегментом благополучателей.

Литература

Колосницына М.Г., Филиппова А.В. Детские пособия и бедность в России // Экономическая политика. 2017. Т. 12. № 4. С. 118–153.

Boss P. Loss, trauma, and resilience: Therapeutic work with ambiguous loss. New York: W.W. Norton and Company, 2006.

Caplan G. Principles of preventive psychiatry. New York: Basic Books. 1964.

Jacobson G.F. Crisis theory // New Directions for Mental Health Services, 1980. Vol. 6. P. 1–10.

Особенности родительской семьи и суицидальное поведение у подростков

С.А. Терехина,
ФГБУ «НМИЦ ПН им. В.П. Сербского» Минздрава России,
Москва, Россия

В статье рассмотрена проблема суицидального поведения в подростковом возрасте в контексте особенностей родительской семьи. Представлены результаты исследования семейных факторов суицидального поведения несовершеннолетних на материале посмертных комплексных психолого-психиатрических экспертиз по делам о самоубийстве. Внесены предложения по введению трехуровневой системы оценки семейной системы несовершеннолетних суицидентов. Обозначено важное значение исследований семейного контекста суицидального поведения несовершеннолетних в условиях пандемии.

Ключевые слова: суицидальное поведение, подростковый возраст, посмертная экспертиза, родительская семья.

Проблема суицидального поведения несовершеннолетних, несмотря на некоторое снижение числа суицидов среди подростков в предшествующие годы, не теряет своей актуальности, особенно с учетом сохраняющейся сложной эпидемиологической обстановки по COVID-19 и связанными с ней ограничениями в сфере образования, в частности с имевшим место переходом на длительный срок в онлайн-формат. Особая острота вопроса связана с необходимостью разработки эффективных программ профилактики суицидального поведения несовершеннолетних, а также решением задач по оказанию медико-психологической помощи детям и подросткам, уже совершившим суицидальные попытки. Дополнительным обстоятельством, объясняющим повышенный интерес к этой проблеме у специалистов, выступает трудность дифференциации суицидов от самоповреждающих действий без цели покончить жизнь самоубийством, а также иных происшествий с летальным исходом, что особенно трудно именно в подростковом возрасте.

Одним из важнейших факторов, без учета которого рассматривать подростковые суициды было бы некорректно, являются особенности ядерной родительской семьи, а в некоторых случаях и расширенной семейной системы в целом. Признание неоспоримым влияния условий воспитания детей и подростков на формирование у них аутодеструктивных форм поведения, и в частности, суицидального, нашло отражение в подробном обзоре современных зарубежных и отечественных исследований суицидального поведения несовершеннолетних (Любов, Зотов, Банников,

2019). Вместе с тем у исследователей остается много неразрешенных вопросов, касающихся реальных механизмов их воздействия, которые зачастую носят опосредованный характер.

Проведенные в последние годы исследования, направленные на разработку надежного и эффективного диагностического инструментария, а также практика оказания медико-психологической помощи несовершеннолетним группы риска, свидетельствуют о целесообразности использования различных подходов к изучению факторов риска у несовершеннолетних, а также разработку новых моделей суицидального поведения в подростковом возрасте. Одним из ключевых методов, использующихся при проведении посмертной судебной экспертизы несовершеннолетних, является метод «ретроспективного исследования психического состояния суицидента», аналога метода «психологической аутопсии», предложенного Э. Шнейдманом (Сыроквашина, 2018). Основные приемы данного метода могут быть использованы и в исследовательских целях, в частности при изучении конкретных факторов суицидального риска, а также их сочетаний. Основным ограничением метода является использование для анализа уже имеющихся в уголовном деле материалов при отсутствии у психолога возможности получить дополнительные сведения в ходе интервью с родственниками и другими представителями социального окружения суицидента (что, помимо трудностей чисто технического плана, не предусмотрено в соответствующей статье уголовно-процессуального кодекса, строго регламентирующей процедуру проведения экспертных исследований). Наряду с этим в материалах дела зачастую не содержатся данные, позволяющие реконструировать процесс внутренней переработки суицидентом психотравмирующих событий, а также охарактеризовать их взаимодействие с другими факторами и оценить вклад тех или иных жизненных событий на различных этапах формирования суицидального поведения. Вместе с тем экспертные материалы обладают существенным потенциалом с точки зрения получения ценной информации о реальных «суицидальных» траекториях у несовершеннолетних. В качестве примера таких исследований может служить комплексный медико-психологический анализ суицидального поведения несовершеннолетних, выполненный на материале региональных актов экспертиз по делам о самоубийстве несовершеннолетних (Сыроквашина и др., 2019).

В рамках настоящего исследования на материале 148 посмертных комплексных психолого-психиатрических экспертиз по делам о самоубийстве среди несовершеннолетних были проанализированы особенности родительской семьи суицидентов как с точки зрения их структурных и динамических особенностей, так и ведущих воспитательных стратегий. В анализ были включены подростки мужского и женского пола в

возрасте от 12 до 17 лет, проживавшие в городах, которые по итогам проведенного экспертного исследования на период совершения суицида не страдали каким-либо психическим расстройством. При выборе переменных в качестве ориентира были использованы показатели, выделенные в одном из крупномасштабных исследований (Bjorkenstam et al., 2017). Особое внимание было уделено таким параметрам, связанным с семьей, как смерть одного или обоих родителей (в особенности по причине совершения суицида или имеющая насильственный характер), развод, помещение ребенка в приют или детский дом, семейные конфликты, лишение одного или обоих родителей родительских прав, наличие судимости, смена места постоянного проживания семьи. Перечисленные события, по данным многочисленных литературных источников, выступают в качестве наиболее неблагоприятных с точки зрения риска подростковых суицидов.

Исследование структурных особенностей семей несовершеннолетних суицидентов показало, что немногим больше половины всех подростков воспитывалось в полных семьях. Вместе с тем такой формальный показатель как полнота/неполнота родительской семьи не отражает реальной ситуации, сложившейся в семейной системе, особенно с учетом ее динамики. Значительная часть полных по составу семей на практике являлась восстановленными семьями, где место одного из родителей замещалось отчимом/мачехой или сожителями/сожительницами, чье пребывание в семье могло носить непродолжительный характер. И наоборот, в некоторых случаях биологические родители, оформившие официальный развод, продолжали проживать на одной территории и воспитывать общего ребенка. Наряду с кровными биологическими и восстановленными семьями несовершеннолетние суициденты воспитывались прародителями или в опекунских семьях. Около 60% несовершеннолетних воспитывались в семьях наряду с сиблингами, характер взаимоотношений с которыми редко был представлен в материалах уголовного дела. Важность семейного контекста при изучении суицидального поведения у подростков подтверждается помимо прочего большим числом конфликтов по сравнению с другими сферами жизни.

По результатам проведенного анализа были описаны варианты траекторий суицидального поведения несовершеннолетних, рассмотренные с точки зрения структурных и динамических особенностей родительской семьи.

В процессе исследования было обнаружено, что механизмы формирования суицидального поведения у несовершеннолетних с завершенным суицидом в целом соотносятся с механизмами самоповреждающего поведения без суицидального намерения, выявленными в ходе скрининга, проведенного на выборке школьников (Банников и др.,

2016). По частоте встречаемости в исследуемой выборке первое место занял стрессовый механизм, следующий за ним — депрессивный. Значительно реже механизм формирования суицидального поведения можно было отнести к психопатоподобному. Предложенное ранее исследователями суицидов разделение факторов риска суицидального поведения на потенциальные и актуальные и отнесение семейных переменных к первым, по нашему мнению, носит несколько условный характер. В значительном числе случаев в качестве катализатора принятия подростком решения о суициде выступало одновременно несколько психотравмирующих событий, одно из которых являлось реакцией семьи или ее отдельных членов на происходящее, усугубившей и без того сложное психологическое состояние суицидента.

В качестве преобладающих воспитательных стратегий, повышающих риск совершения суицида среди подростков, были выделены жесткие ригидные формы воспитания с высоким уровнем контроля, критикой и повышенным уровнем предъявляемых требований, а также варианты, отличающиеся дистанцированностью, эмоциональной холодностью, попустительством и отсутствием интереса к ребенку.

С целью дифференциации суицидальных траекторий в подростковом возрасте с учетом семейного контекста считаем полезным введение трехуровневой системы оценки семейной системы несовершеннолетних суицидентов, в которой выделяются уровень доступности семейных ресурсов, уровень стабильности семейной системы и уровень семейной травматичности. Первый из показателей отражает, насколько высоким был исходный уровень ресурсов родительской семьи. Под ресурсами в данном случае понимается как материальное обеспечение ребенка, так и его возможности получить семейное воспитание в широком смысле этого слова (необходимую степень любви, внимания, принятия, обеспечение достаточной степени контроля со стороны родителей или других родственников; трансляцию системы ценностей и смыслов; тесное взаимодействие с близкими людьми, наличие в ближайшем окружении образцов для построения собственной идентичности, а также значимых для формирования модели отношений с противоположным полом фигур и т.д.). Стабильность/нестабильность семейной системы определяется тем, насколько в процессе возрастного формирования ребенка остается постоянной или меняется семейная структура и характер взаимоотношений в семье. Уровень семейной травматичности демонстрирует «степень травматической нагрузки», непосредственно связанный с семьей, с которой вынужден сталкиваться в своей жизни ребенок. Эта характеристика может быть дополнена оценкой способности несовершеннолетнего справляться с

данной нагрузкой, успешно и последовательно решая задачи своего возрастного развития.

Проблемы и противоречия, связанные для подростков с родительской семьей, в условиях пандемии еще больше обострились. Такие изменения в жизни семей, как вынужденное увеличение времени, проводимого в едином общем пространстве с учетом отсутствия возможностей для уединения, ограничениях в реальном общении с представителями других социальных групп, в том числе с ровесниками, трудности, связанные с организацией обучения в онлайн режиме, привели к усилению прежних и появлению новых конфликтных зон в детско-родительских отношениях. Существенные трансформации семейной жизни, вызванные пандемией, потенциально содержат в себе суицидальную опасность. В связи с этим изучение семейных факторов суицидальной активности несовершеннолетних приобретает еще более важное значение.

Литература

Любов Е.Б., Зотов П.Б., Банников Г.С. Самоповреждающее поведение подростков: дефиниции, эпидемиология, факторы риска и защитные факторы. Сообщение I // Суицидология. 2019. Т. 10(4). С. 16–46.

Банников Г.С., Федунина Н.Ю., Павлова Т.С., Вихристюк О.В., Летова А.В., Баженова М.Д. Ведущие механизмы самоповреждающего поведения у подростков: по материалам мониторинга в образовательных организациях // Консультативная психология и психотерапия. 2016. Т. 24. № 3. С. 42–68.

Сыроквашина К.В. «Психологическая аутопсия» при суициде: история вопроса и современное состояние // Суицидология. 2018. Т. 9(3). С. 80–86.

Сыроквашина К.В. и др. Факторы риска формирования суицидального поведения у детей и подростков (по результатам анализа региональных посмертных судебных экспертиз) // Психология и право. 2019. Т. 9. № 1. С. 71–84.

Bjorkenstam C., Kosidou K., Bjorkenstam E. Childhood adversity and risk of suicide: cohort study of 548 721 adolescent and young adults in Sweden // British Medical Journal. 2017. Vol. 357. Iss. 1334.

Воображение — детерминанта образа взрослости у подростков

Е.Ю. Хохлатова,
Московский государственный психолого-педагогический университет
(ФГБОУ ВО МГППУ), Москва, Россия

Воображение — психический процесс, который становится все более сложным и прогрессирует с возрастом ребенка. Развитое воображение является основной детерминантой образа взрослости у подростков. В развитии воображения и образа взрослости немаловажную роль составляет понятие режиссерской игры, изученное В.В. Давыдовым. Помимо этого, воображение тесно взаимосвязано с памятью, вниманием и мышлением. Это позволяет рассмотреть воображение как детерминанту образа взрослости у подростков с точки зрения самых разных психологических аспектов.

Ключевые слова: воображение, образ взрослости, режиссерская игра, самосознание, самоопределение

В статье описаны теоретические аспекты и практические результаты исследования развития воображения подростков. Известно, что уровень воображения становится выше и более качественным в зависимости от возрастного периода. Воображение исследовалось с помощью генетического метода. Так, большинство взрослых людей отметили, что в возрасте 5 лет мотивы выбора профессии были обусловлены предпочтениями общества и ближайшего окружения. Поэтому девочки мечтают стать актрисами и танцовщицами, а мальчики бизнесменами и космонавтами.

В возрасте 10 лет преобладают социальные мотивы, обусловленные обучением в школе. В школе учат жить честным трудом, поэтому в этом возрасте дети часто хотят стать учителем или ветеринаром. В возрасте 15 лет происходит активное самоопределение, которое включает в себя поиск профессии, которая отражает его личность и поможет самореализации в будущем.

Можно сказать, что воображение действительно становится более сложным в зависимости от возраста. В дошкольном возрасте дети хотят быть похожими на взрослых, копируя действия. В начальной школе дети хотят быть похожими на взрослых, копируя социальную значимость профессии, вживаясь в смысл действий профессионала как ценность для других. Подростки же выходят на другой уровень воображения будущей профессии, что включает в образ собственную личность и свои потребности в самореализации.

Следует указать важный момент, что к возрасту 10 лет угасает режиссерская игра. Данный компонент изучал В.В. Давыдов. Я полагаю, что на смену режиссерской игры приходит внутренняя драма на основе

концепции Л.С. Выготского. Однако необходимо попытаться изучить способы сохранения и развития режиссерской игры и в более взрослом возрасте для активного развития воображения (Давыдов, 1996, с. 37–38).

Исследование было проведено для того, чтобы выявить связь воображения с другими психическими процессами. Чувство (аффект) — один из таких психических процессов, который влияет на формирование воображения. Воображение побуждает человека к поиску мотивации для совершения тех или иных действий, в том числе, становлении своей личности. Помимо чувства, воображение неразрывно связано с памятью и мышлением. Становление взрослой личности происходит уже в подростковом возрасте, поэтому в исследовании рассматривается концепция подросткового возраста с точки зрения Л.С. Выготского (2001, с. 10–11).

В исследовании описывается роль развития воображения в формировании взрослости с позиции концепции Л.С. Выготского. Процесс выбора профессии позволит развить воображение, так как подросток начинает активно представлять, что его ждет в будущем и чем он будет заниматься, когда станет взрослым. В этом случае сложно обойтись без мышления, памяти и внимания. Поэтому в исследовании уделено внимание описанию процесса формирования и развития мышления, внимания и памяти подростка. Проведен теоретический анализ развития мышления, памяти и воображения на протяжении детского и подросткового возраста. Это переход развития от низшей ступени к высшей. Чем взрослее становится человек, тем более раскрываются возможности развития у него воображения, которое влияет на формирование взрослости.

Также в работе я использую понятие активного воображения в концепции К. Юнга, который считает, что работа над воображением эффективна со спонтанными образами (Юнг, 2015, с. 200–203). Я считаю, сам подростковый кризис активизирует воображение, так как активное воображение относится к особенностям подросткового возраста.

Подростковый возраст — этап новых изменений, которые должны оказывать положительное влияние на развитие взрослости. У подростка появляется новый мир с новыми побуждениями и стремлениями, которые отличны от детского возраста. Это такие качественные изменения воображения и других психических процессов, которые в результате формируют самосознание личности (Выготский, 1931, с. 43–44).

Самосознание — часть личности, которая является окончанием подросткового периода. Человек начинает понимать и осознавать сам себя, свои мотивы, поступки. Моя точка зрения заключается в том, что процесс развития самосознания происходит через развитие воображения. Воображение, в свою очередь, развивается через работу с образами и в подростковом возрасте неразрывно связано с мышлением в понятиях,

расширяя возможности воображения сформировавшегося на предыдущих этапах развития.

Итак, в статье описывается роль воображения в формировании взрослой личности, которая обладает качественными самосознанием и воображением. Это позволяет сделать вывод о том, что необходимо проводить полноценные исследования для изучения генезиса воображения.

Литература

Давыдов В.В. Теория развивающего обучения. М.: Психологический институт РАО, 1996. 544 с.

Выготский Л.С. Педагогическая психология. М.: АСТ, 2001.

Выготский Л.С. Педология подростка. М.; Л.: Государственное учебно-педагогическое издательство, 1931. 504 с.

Юнг К.Г. Тавистокские лекции. Дискуссия пятая. Астер-Х. 2015. 260 с.

«Причины для жизни» в норме и у суицидентов: адаптация оригинального опросника М. Линехан

К.А. Чистопольская,
ГБУЗ «Городская клиническая больница им. А.К. Ерамишанцева» Департамента здравоохранения Москвы, Москва, Россия
Н.И. Колачев,
Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», Москва, Россия
С.Н. Ениколопов,
ФГБНУ «Научный центр психического здоровья», Москва, Россия
Е.Л. Николаев,
ФГБОУ ВО «Чувашский государственный университет имени И.Н. Ульянова», Чебоксары, Чувашская Республика, Россия
С.Э. Дровосеков,
Автономная некоммерческая организация «Центр социально-психологической поддержки населения «Империя», Всеволожск, Ленинградская обл., Россия

Опросник М. Линехан «Причины для жизни» (1983) является оригинальным и важным инструментом для оценки характера суицидальных убеждений пациента, поэтому он был выбран нами для русскоязычной адаптации. В исследовании участвовали 498 студентов (343 женщины, возраст 17–28 лет (19,3 ± 1,2)) и 146 суицидальных пациентов (105 женщин, возраст 16–48 лет (23,1 ± 5,9)). Структура русскоязычной версии опросника изучалась с помощью модели современной теории тестирования (модель частичного начисления баллов, partial credit model), которая показала, что все утверждения инструмента имеют приемлемое согласие с моделью. Однако были исключены три пункта опросника как не удовлетворяющие критерию измерительной инвариативности. Разброс показателей надежности составил от 0,74 до 0,93 по α Кронбаха и от 0,73 до 0,92 по IRT-надежности. Анализ конструктной валидности подтвердил специфику шкалы «страх суицида»: она скорее является тревожным знаком, что человек задумывается о суициде. Данный конструкт не является антисуицидальным, защитным фактором, поскольку положительно коррелирует с дезадаптивными факторами. Напротив, шкалы «способность к совладанию и выживанию» и «забота о детях» показали себя как важные антисуицидальные факторы. Таким образом, опросник «Причины для жизни» прошел успешную адаптацию и может быть использован в исследовательских задачах и в клинической практике, но не в диагностических целях, а как возможность внимательнее познакомиться с убеждениями пациента касательно жизни и смерти.

Ключевые слова: причины для жизни, суицид, совладание, страх суицида.

Несмотря на усилия ученых, суицидальное поведение остается малоизученным феноменом со многими неизвестными. Кроме того, на данный момент клиницистам тоже не хватает инструментария для работы с суицидальными пациентами (Павлова, 2013). В связи с этим, нами была проведена адаптация оригинального опросника «Причины для жизни» М. Линехан (Linehan et al., 1983). Этот опросник достаточно популярен среди исследователей, но претерпел много модификаций, и нами была выбрана оригинальная версия как наиболее полная и аутентичная. Пункты к этому опроснику были получены с помощью опроса, а не сформулированы самими исследователями, поэтому они выглядят более «живыми», непосредственными.

Нам известно о двух попытках адаптации этого опросника (Олина, 2010; Левченко, 2018): первая не публиковалась широко, вторая представляет собой адаптацию подростковой версии, и его конструктная валидность не подтвердилась.

В предварительной адаптации (Чистопольская и др., 2017) нами был проведен эксплораторный факторный анализ, на основании которого были выделены 3 шкалы: «Способность к выживанию и совладанию», «Боязнь суицида, осуждения и моральный запрет» и «Ответственность перед семьей и детьми». Настоящее исследование позволило нам проверить и уточнить эти результаты.

В исследовании приняли участие 498 студентов вузов Москвы, Чебоксар и Кирова, 155 мужчин, 343 женщины от 17 до 28 лет (19,3±1,2), а также 146 суицидальных пациентов кризисного отделения московской больницы (105 женщин, 41 мужчина, возраст от 16 до 48 лет (23,1±5,9)). Помимо опросника «Причины для жизни», обе выборки заполняли следующие методики: «Сочувствие к себе» К. Нефф, «Опросник временной перспективы личности» Ф. Зимбардо, «Многомерная шкала восприятия социальной поддержки» Г. Зимета, «Опыт близких отношений — переработанный опросник», краткая версия, «Шкала безнадежности» А. Бека, «Шкала душевной боли» Р. Холдена, «Почти совершенная шкала» Р. Слейни, «Шкала будущего Я». Такой набор методик позволил всесторонне изучить особенности шкал исследуемого опросника.

С помощью конфирматорного факторного анализа было проверено три решения: 3 шкалы, полученные в предыдущей работе эксплораторным факторным анализом, 5 шкал (без шкалы «Забота о детях», поскольку опрашиваемые сомневались в том, как отвечать на эти пункты, если у них еще нет детей) и 6 шкал, как в оригинальном опроснике. В качестве метода

оценки параметров выступил метод взвешенных наименьших квадратов с использованием матрицы полихорических корреляций (WLSMV), поскольку индикаторы факторов выражены в порядковой шкале. Было обнаружено, что модель с 3 факторами намного хуже подходит данным, чем пяти- и шестифакторное решение. Две последние модели имеют близкие значения статистик согласия, однако модель с 6 факторами демонстрирует чуть лучшее, хотя и неудовлетворительное, согласие с данными (RMSEA = 0,08 [0,078; 0,083]; CFI = 0,847; TLI = 0,838; WRMR = 2,137, χ^2 = 4441,808, $p < 0,01$). В связи с этим, в дальнейшем мы анализировали решение 6 шкал опросника в рамках IRT-модели. IRT-модель для предлагаемого инструмента подходит лучше, поскольку в опроснике есть шкалы с небольшим числом утверждений (например, шкала «Забота о детях»), из-за чего конфирматорные модели демонстрируют неудовлетворительное согласие с данными.

Кроме того, был проведен анализ на измерительную инвариантость в обеих выборках. В рамках IRT-моделей измерительная инвариантность изучается через анализ различного функционирования заданий (утверждений), или differential item functioning (DIF). По результатам DIF-анализа выяснилось, что все пункты шкал «моральные возражения», «ответственность перед семьей», «забота о детях» и «страх социального неодобрения» демонстрируют измерительную инвариантность относительно двух групп — нормативной и клинической. В шкале «страх суицида» утверждение № 18 продемонстрировало, что респондентам нормативной выборки намного труднее согласиться с этим утверждением, чем клинической выборке («Я боюсь, что мой способ самоубийства не сработает»). После исключения этого утверждения, оставшиеся пункты шкалы продемонстрировали одинаковое функционирование в двух группах. В шкале «способность к выживанию и совладанию» утверждения № 8 и № 37 продемонстрировали DIF: респондентам клинической выборки было намного труднее согласиться с этими утверждениями, чем нормативной выборке («Я не верю, будто всё может стать настолько плохо или безнадёжно, что я предпочёл(-ла) бы умереть» и «Я счастлив(-а) и доволен(-льна) жизнью»). После исключения этих утверждений, оставшиеся пункты шкалы продемонстрировали одинаковое функционирование в двух группах.

Авторы оригинального исследования зафиксировали разброс надежности (α Кронбаха) в диапазоне от 0,72 до 0,89. В нашем исследовании разброс составил от 0,74 до 0,93 по α Кронбаха и от 0,73 до 0,92 по IRT-надежности. Наибольшей надежностью обладает шкала «способность к выживанию и совладанию», поскольку она содержит больше пунктов, чем другие шкалы. При этом все шкалы имеют приемлемую надежность для использования в исследовательских целях.

Были обнаружены значимые различия между клинической и нормативной выборкой по всем шкалам. У клинической выборки показатели причин для жизни ниже, чем у нормативной выборки, кроме фактора «страх суицида» — по этому показателю результаты у суицидальных пациентов немного выше, чем у нормативной.

Проверка конструктной валидности включала интеркорреляцию шкал инструмента на нормативной и клинической выборке и корреляцию со связанными конструктами на обеих выборках. Было обнаружено, что страх суицида имеет низкий коэффициент корреляции со шкалой «способность к выживанию и совладанию» ($r = 0,10$, $p < 0,05$ в норме, $r = 0,18$, $p < 0,05$ у суицидентов), к тому же у суицидентов вовсе не наблюдалось корреляций этой шкалы со шкалами «ответственность перед семьей» и «забота о детях». Это подтверждает наши предыдущие наблюдения (Чистопольская и др., 2017): страх оказывается плохим буфером суицидального поведения. Страх смерти и суицида повышается, когда человек близок к совершению суицидального поступка, и не гарантирует отказ от таких действий.

На выборке нормы шкала «страх суицида» выше всего коррелировала с «фаталистическим настоящим» ($r = 0,22$, $p < 0,001$), «внимательностью / осознанностью» ($r = -0,18$, $p < 0,01$), «безнадежностью» ($r = 0,17$, $p < 0,01$). В клинической выборке данная шкала была больше всего связана с «негативным прошлым» ($r = 0,26$, $p < 0,01$), «самоизоляцией» ($r = 0,30$, $p < 0,001$) и «чрезмерной идентификацией» ($r = 0,34$, $p < 0,001$) — дезадаптивными стратегиями самоотношения.

Самыми адаптивными шкалами оказались, предсказуемо, «способность к выживанию и совладанию» и «забота о детях». Первая шкала в нормативной выборке выше всего коррелировала с «негативным прошлым» ($r = -0,30$, $p < 0,001$), «будущим» ($r = 0,32$, $p < 0,001$), «позитивным прошлым» ($r = 0,32$, $p < 0,001$), «самоизоляцией» ($r = -0,25$, $p < 0,001$), «сочувствием к себе» ($r = 0,30$, $p < 0,001$), «дезадаптивным перфекционизмом» ($r = -0,32$, $p < 0,001$), «адаптивным перфекционизмом ($r = 0,32$, $p < 0,001$), «восприятием поддержки семьи, друзей, значимого другого» ($r > 0,30$, $p < 0,001$), с «безнадежностью» ($r = -0,56$, $p < 0,001$) и «душевной болью» ($r = -0,31$, $p < 0,001$). Схожим образом, шкала «забота о детях» демонстрировала примерно те же корреляции, но несколько меньшего порядка. На клинической выборке структура связей была схожа, то есть данные шкалы показали себя сильными антисуицидальными факторами.

В целом, можно говорить об успешной адаптации оригинального опросника «Причины для жизни» М. Линехан. Были сохранены 45 пунктов из 48, все шкалы подтвердили свою необходимость. Шкала «способность к выживанию и совладанию», имеющая больше всего пунктов, показала наибольшую надежность. Однако все шкалы могут использоваться в

исследовательской работе и в клинической практике — не как диагностический инструмент, а как возможность для более внимательного знакомства с убеждениями пациента.

Кроме того, подтвердилось наблюдение о том, что страх суицида скорее является косвенным диагностическим признаком суицидальности пациента и не может использоваться в качестве антисуицидального довода. Чтобы укрепить жизнестойкость пациента, необходимо развивать его внутреннюю витальность и навыки совладания, чувство ответственности перед близкими. Напротив, «моральные возражения» и «страх социального неодобрения» действуют как внешние и малоэффективные барьеры, а «страх суицида» категорически неадаптивен.

Литература

Левченко Д.В. Адаптация и психометрические характеристики опросника «Причины для жизни» А. Османа и М. Линихэн (для подростков и старшеклассников). Выпускная квалификационная работа бакалавра, Пермь, 2018.

Олина М.В. Психологические факторы риска суицидального поведения у больных эпилепсией. Автореф. дис…. канд. психол. наук. СПб., 2010.

Павлова Т.С. Диагностика риска суицидального поведения детей и подростков в образовательных учреждениях // Современная зарубежная психология. 2013. № 4. С. 79–91.

Чистопольская К.А., Журавлева Т.В., Ениколопов С.Н., Николаев Е.Л. Адаптация методик исследования суицидальных аспектов личности // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2017. Т. 14. № 1. С. 61–87.

Linehan M.M., Goodstein J.L., Nielsen S.L., Chiles J.A. Reasons for staying alive when you are thinking of killing yourself: The Reasons for Living Inventory // Journal of Consulting and Clinical Psychology. 1983. Vol. 51(2). P. 276–286.

Аутентичность личности ребенка в школьной среде

Т.В. Чумакова,
Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», Москва, Россия

В работе рассматривается феномен диспозициональной аутентичности личности ребенка и ее проявления в школе. Цель: определение факторов, влияющих на переживание аутентичности учеником. Гипотезы: потеря переживания аутентичности школьниками связана с поведением учителя и образовательным процессом; влияние сверстников — менее сильный предиктор. Составлено интервью, результаты которого сопоставляются с тестом аутентичности и опросником ценностей.

Ключевые слова: аутентичность, самоотчужденность, школьная среда, личность, школьник.

Аутентичность — это способность быть «самим собой», проживать подлинную жизнь, реализовать свою истинную сущность. Феномен аутентичности изучается в основном у взрослых сформированных людей: за рубежом данным вопросом занимаются Э.П. Лентон, Л. Слабу (Lenton, Bruder, Slabu, Sedikides, 2013) и другие, а в отечественной психологии — С.К. Нартова-Бочавер (Nartova-Bochaver, 2011). Разделяют аутентичность как переживание и как черту личности, которая и обусловливает проявление аутентичности в отдельных ситуациях. В данном исследовании интерес отводится подросткам — людям, у которых чувство аутентичности только закладывается и формируется или сложилось недавно. От того, как будет закладываться данное переживание в раннем возрасте, сильно зависит ощущение человека в зрелости, что и отображено в работах С. Хартер (Harter, 2002). В связи с этим данное исследование стремится дополнить количество наработок и данных в этой области, рассматривая понятие аутентичности в контексте школьной среде. Антагонистом аутентичности выступает самоотчужденность, под которой понимается распад целостной личности, потеря цели жизни и смысла существования, чуждость человека самому себе. В данной работе будет исследоваться аутентичность как диспозициональная черта, а не как состояние. Черта личности, является довольно постоянной и устойчивой во времени структурой.

Целью настоящей работы является определение и рассмотрение факторов, влияющих на переживание аутентичности учеником, как с точки зрения поддержания этого чувства, так и с точки зрения факторов и источников его подавления. Выборку составили 53 ученика 7 и 9 классов (12–15 лет) подмосковной школы города Лобня, при этом используется метод письменного интервью в виде ответов на ряд вопросов (например, «Что

значит для вас — «быть в школе самим собой»? Как бы вы описали это чувство? Что оно включает в себя?»), Шкала аутентичности, включающая три субшкалы (Wood et al., 2008), а также опросник ценностей (Doring et al., 2010). Исследование проводится для изучения ситуаций школьной жизни, которые благоприятствуют тому, чтобы дети чувствовали себя «самими собой», и способствующих появлению отчужденности. Также будет выявлено, какие причины являются предикторами аутентичности или отчужденности школьников, а также рекомендации для дальнейших исследований в данной научной области.

В докладе представлены результаты, которые касаются аутентичности и самоотчужденности школьников: что школьники понимают под аутентичностью, какие причины отчужденности выделяют, как причины различаются в зависимости от возраста школьников, на сколько совпадают результаты интервью и Шкалы аутентичности и др. Данные помогают понять, какие факторы способствуют «потери себя» ребенком, а также в каком возрасте и к каким факторам дети более сензитивны. Например, в процессе исследования выяснилось, что ученики 9 класса рассматривают самоотчуждение как довольно частое, но кратковременное переживание (21 человек из 28), тогда как в 7 классе дети реже испытывают подобные чувства (14 человек из 25). Соотношение влияния факторов также довольно сильно различается между классами, например, другие люди в наибольшей степени способствуют потере 7-классников самих себя, тогда как в 9 классе различия между влиянием других людей, школы и настроением очень незначительное. Аутентичность также, как и самоотчужденность, чаще рассматривается подростками как кратковременное переживание, в связи с чем, например, в 9 классе, только 1/7 часть школьников не чувствуют себя аутентично. В 7 классе понимание аутентичности довольно сильно рознится, тогда как более старшие ребята чаще отмечают, что это чувство связано с естественностью. При анализе полученных результатов от опросника ценностей выяснилось, что менее аутентичные дети из 7 класса выделяют в качестве непредпочтительных ценностей следование традициям и конформность. Также интересными результатами являются преобладание ориентации на достижения в 9 классе, тогда как в 7 классе это, в большей степени желание оказывать добро окружающим. Лидирующую же позицию в обоих классах занимает желание получать удовольствие от жизни.

Литература

Lenton A.P., Bruder M., Slabu L., Sedikides C. How does «being real» feel? The experience of state authenticity // Journal of Personality. 2013. Vol. 81. P. 276–289.

Nartova-Bochaver S.K. Understanding of authenticity in foreign psychology of personality: history, phenomenology, researches // Psikhologicheskiy zhurnal, (Psychological Journal). 2011. Vol. 32(6). P. 18–29.

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

Wood A.M., Linley P.A., Maltby J., Baliousis M., Joseph S. The authentic personality: A theoretical and empirical conceptualization and the development of the Authenticity Scale // J. Counsel. Psychol. 2008. Vol. 55. P. 385–399.

Doring A.K., Blauensteiner A., Aryus K., Drogekamp L., Bilsky W. Assessing values at an early age: The Picture-Based Value Survey for Children (PBVS-C) // Journal of Personality Assessment. 2010. Vol. 92(5). P. 439–448.

Механизмы профилактики агрессивного поведения школьников[3]

А.А. Шемшурин,
Федеральное государственное бюджетное научное учреждение
«Институт изучения детства, семьи и воспитания Российской Академии Образования», Москва, Россия

В статье объясняются механизмы профилактики агрессивного поведения школьников и раскрываются его причины. Материал сделан на многолетнем психолого-педагогическом опыте работы в образовательной среде школьного учреждения.

Ключевые слова: агрессия, школьник, образовательная среда, личностный смысл, личность, смыслообразование, учащийся.

Очень часто в современной образовательной среде школы мы наблюдаем такие многочисленные нарушения в поведении детей и подростков, как буллинг, деструктивные поступки, направленные на физическую агрессию к одноклассникам и учителям, социально неприемлемые влечения, которые школьники пытаются находить в соцсетях и различные зависимости от агрессивных побуждений, которые все более активно проявляются в личностной сфере растущего человека. Всё это заставляет нас внимательно относиться к содержанию поведения школьников, их эмоциональному состоянию. Агрессивные проявления учащихся часто связаны с отрывом содержания школьных предметов от целого пласта современной информационной культуры, вследствие чего у педагогов отсутствует необходимый и эффективный методический инструментарий по профилактике и предотвращению агрессивного поведения детей и подростков. Кроме того, по данным диагностики, симптомы агрессивных проявлений учащихся часто относятся к сфере эмоционального мироощущения и самосознания. И неблагоприятный прогноз социализации школьников наблюдается в большом количестве случаев. Следовательно, современной школе требуется адекватный методический инструментарий профилактики агрессивного поведения учащихся, основанный на эффективных психолого-педагогических механизмах взаимодействия школьных кадров с учащимися.

И такие психолого-педагогические механизмы важно обозначить.

[3] Статья подготовлена в рамках ГЗ по проекту: «Проектирование механизмов внедрения современной концепции комплексной профилактики агрессивного поведения в образовательной среде и выявление условий ее эффективной реализации на основе системного мониторинга форм и видов проявлений агрессии обучающимися разного возраста» № 5.1.2020/П10

Ориентация современной воспитательной работы на проблему смыслообразования в условиях коммуникации педагога со школьниками является важным механизмом формирования положительной мотивации поведения и следования нравственным ценностям. Смыслообразование, затрагивая внутреннюю позицию учащегося, выступает средством его нравственного выбора. А нравственный выбор, в свою очередь, является основой для развития конструктивного поведения и общения школьника. Такими качествами можно назвать ответственность, чувство собственного достоинства, порядочность, миролюбие, гуманность. Когда у школьника сформированы эти нравственные характеристики, его поведение и ценностные смыслы оказываются направлены в сторону корректного, доброжелательного поведения, вежливости, эмпатии, учащийся не опирается на мотивы превосходства, насилия и разрушения. Следовательно, обеспечение профилактики агрессивного поведения школьников осуществляется через развитие их личностных смыслов в процессе обращения растущего человека к нравственным ценностям.

Образование личностных смыслов, основанных на нравственных ценностях, обеспечивает школьникам мотивацию на нравственные ориентиры разностороннего самовыражения и саморазвития. Поведение и деятельность учащегося осуществляется в согласии с его личностными смыслами и направляются в творческое русло самореализации. В результате растущий человек строит свое поведение и общение в согласии с самим собой, благодаря чему происходит раскрытие его самости. А конструктивное самовыражение самости учащегося осуществляется в процессе гуманизации образовательной среды школы.

Таким образом, **первый механизм профилактики агрессивного поведения школьника заключается в обращения к внутреннему миру ребенка, его смыслообразованию, самости, личностным смыслам, а также гуманизации образовательной среды школы.**

Важно также отметить, что в процессе современного образования и воспитания нравственные ценности транслируются в формате готовых знаний, норм культуры нравственных шаблонов поведения. И здесь есть два существенных недостатка.

Во-первых, в современной культуре сегодняшнего социума ценности размыты, отсутствует их явное понимание, и налицо нравственный упадок среди подрастающего поколения и те частые случаи, где в роли ценностей у детей и подростков как раз выступает агрессивное поведение и прочие деструкции.

Во-вторых, трансляция ценностей и норм осуществляется через процесс просвещения в воспитательных беседах на классных часах или посредством материала, изложенного в учебниках. И такой подход предполагает стандартное усвоение школьниками даваемой им информации, что подкрепляется оценочной системой урока и эмоциональным одобрением либо неодобрением педагога.

Но здесь не происходит самого существенного — осознания транслируемых (и часто противоречивых) ценностей и норм на внутреннем плане личности, не происходит преломления через ее опыт, мышление и эмоциональную сферу. Но когда культурные и жизненные ценности осознаются растущим человеком на его индивидуальном уровне, тогда нравственный выбор личности является ее внутренним достоянием.

Поэтому, **второй механизм профилактики агрессивного поведения школьников заключается в организации осознания растущей личностью окружающего мира, культуры, природных и социальных ценностей на ее индивидуальном уровне.** Через этот механизм ребенок делает самостоятельный нравственный выбор, и его поведение становится просоциальным.

На фоне стремительного роста информатизации нашего общества, технологического прогресса, количества молодежных субкультур, социальных сообществ активно проявляется потребность подрастающего поколения в самопознании, поиске собственных возможностей и границ, способностей, определении потенциала своей личности, места в жизни. Поэтому школьникам важен опыт, связанный с активным процессом самоосознания. Самоосознание — то условие, когда школьник обращает свое мышление к саморазвитию, самостоятельному определению смыслов для собственного поведения и своей деятельности. При таких условиях ребенок и педагог совместно приходят к взаимоуважительному общение, доверию и гуманности, и в результате образовательная и воспитательная деятельность школы формирует просоциальное поведение школьников.

В привычных условиях образования школьники привыкли ориентироваться на оценку по предметам как показателю их личных достижений. И когда личные достижения ограничиваются только учебными нормативами, учащиеся теряют интерес к поиску своих личных ценностей, к погружению в свой собственный внутренний мир. В результате сфера ценностных смыслов учащихся может наполняться безнравственными ориентирами, которые, к сожалению, часто присутствуют в современном социуме.

Следовательно, **третий механизм профилактики агрессивного поведения школьников заключается в организации психолого-педагогических условий и методик воспитания для процесса самоосознания личности, развитию ее ценностно-смысловой сферы в сторону нравственных ориентиров.**

Следует помнить, что растущая личность стремится к своей субъективной значимости. Она имеет потребность в развитии и совершенствовании, а значит и в педагоге, который во взаимоотношениях может занять **позицию ведущего к развитию.** С такой позиции и осуществляется профилактика агрессивных проявлений школьников.

Пандемия как вызов самостоятельности подростков: гендерный аспект

Т.В. Шинина,
Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), Москва, Россия
И.Г. Морозова,
Российский государственный социальный университет (ФГБОУ ВО РГСУ), Москва, Россия

Целью данных тезисов является представление данных исследования самостоятельности подростков на начальной стадии развития пандемии COVID-19, которое проводилось с 20 февраля по 11 марта 2020 года. В исследовании приняли участие 1044 респондентов в возрасте 15–18 лет. В целом, показатели самостоятельности девушек выше, кроме уровня «Жизнестойкости», что подтверждает ранее полученные данные; при этом уровень жизнестойкости у юношей выше.

Ключевые слова: личностная автономия, самостоятельность, подростковый возраст, пандемия, коронавирус, COVID-19.

Взросление в изменяющемся мире представляется «…полем возможностей, ландшафтом потенциальных изменений, а никак не траекторией движения с ясной перспективой…» (Поливанова, 2016, с. 8). Происходящая в настоящий момент пандемия COVID-19 является ситуацией, имеющей высокий стрессогенный потенциал. Это вызвано угрозой для собственной жизни и здоровья своих родных. Как отмечается в исследовании, происходит снижение уровня критического мышления одновременно с повышением потребности в поиске смысла и осмысления, сложившейся жизненной ситуации (Ениколопов и др., 2020). На начальном этапе развития эпидемиологической ситуации стрессовое влияние на подростков было весьма сомнительно (Рассказова, Леонтьев, Лебедева, 2020). Были только предвестники самоизоляции и возможности провести большее время с семьей, выспаться, и это совсем не свидетельствовало о повышенном напряжении в среде подростков.

В проведенной нами исследовательской трилогии мы рассматриваем, насколько влияла ситуация неопределенности (пандемия) на самостоятельность подростков в трех временных точках пандемии в России: до начала эпидемиологической ситуации (февраль–март 2020); на пике второй волны (декабрь 2020); на этапе частичного снятия ограничений (апрель 2021). Исследование проходило в формате кратковременного смешенного лонгитюда с эффектом «тающей группы», то есть количество респондентов уменьшалось на каждом этапе.

Мы предполагаем, что для активной позиции в ситуации неопределенности очень важно иметь высокий уровень самостоятельности, осмысление сложившейся ситуации, сформированный личностный потенциал. Стержнем личностного потенциала выступает комплексная личностная характеристика, которую в последнее время чаще всего обозначают терминами «личностная автономия», «самодетерминация» или «субъектность» (agency). Высокий уровень развития личностного потенциала давно признан одним из критериев психологической успешности и психического здоровья человека, а дефицит этого качества — сигналом о возможном неблагополучии, что выражается в инфантильности и нежелании брать ответственность за свою жизнь. Целью данных тезисов является представление данных изучения самостоятельности подростков на начальной стадии развития пандемии COVID-19.

Выборка. В исследовании приняло участие 1044 респондента — 554 юноши (53,1%) и 490 девушек (46,9%), студенты первых курсов профессиональных образовательных организаций СПО в возрасте от 15 до 18 лет (средний возраст M = 16,57, SD = 0,800). География эмпирической базы исследования представлена городами: Балашиха, Белгород, Борисоглебск, Брянск, Жердевка, Липецк, Моршанск, Смоленск, Новосибирск.

Методики. Респонденты заполняли опросник «Оценка готовности подростков к самостоятельной жизни (Шинина, Митина, 2018), в которой 7 шкал жизненных навыков; опросник временной перспективы ZTPI Ф. Зимбардо (ZTPI); методику «Траектория»; тест жизнестойкости; тест смысложизненных ориентаций (СЖО); опросник толерантности к неопределенности); опросник самоорганизации деятельности.

Статистическая обработка данных, полученных на цифровой платформе «Конструктор жизни» https://www.constructorlife.ru/, проводилась в пакете SPSS 21.0. Для оценки взаимосвязи переменных использовались коэффициенты корреляции Пирсона, однофакторный дисперсионный анализ, оценка различий между независимыми выборками — U-критерий Манна-Уитни и критерий Краскела-Уоллиса. Для сравнения результатов по всем методикам и построения единого профиля был использован метод стандартизации с помощью стэнов.

Результаты и обсуждения. Для нашего исследования было очень важно выявить влияние социальной ситуации развития, которая представляет условия развития личности, когда необходимо прикладывать усилия для решения задач развития и формулировать требования к себе. В нашем исследовании профиль самостоятельности включает: (1) оптимальную временную перспективу и построение прорывных жизненных сценариев; (2) жизнестойкость, толерантность к неопределенности и эффективность

деятельности на фоне давлений; (3) сохранение стабильности смысложизненных ориентаций (от постановки цели до получения результата); (4) готовность к самостоятельной жизни; (5) сформированность навыков тактического планирования, самоорганизации и саморегуляции; (6) толерантность к нееопределенности; (7) траектория жизненного пути.

По результатам был подготовлен профиль самостоятельности подростков, который отражает оценку личностного потенциала участников исследования, который позволяет отразить выраженность результатов по каждой субшкале батареи методик. Профиль позволяет графически увидеть, что помогает подросткам выступать автономным саморегулируемым субъектом активности, производящим целенаправленные изменения во внешнем мире и сочетающим устойчивость к воздействию внешних обстоятельств с гибким реагированием на изменения внешней и внутренней ситуации. По итогам проведенного корреляционного анализа (корреляции Пирсона) наибольшее количество значимых различий между группами выявлено по полу: по субшкале «Готовность к самостоятельному проживанию» коэффициент корреляции = 0,277 ($p < 0,001$); по субшкале «Фиксация» коэффициент корреляции = 0,095 ($p < 0,001$); по субшкале «Самоорганизация» коэффициент корреляции = 0,152 ($p < 0,001$); по субшкале «Ориентация на настоящее» коэффициент корреляции = 0,082 ($p < 0,001$); по субшкале «Вовлеченность» коэффициент корреляции = -0,120 ($p < 0,001$); по субшкале «Контроль» коэффициент корреляции = -0,149 ($p < 0,001$); по субшкале «Принятие риска» коэффициент корреляции = -0,064 ($p < 0,001$); по общему показателю «Жизнестойкость» коэффициент корреляции = -0,128 ($p < 0,001$), а также по субшкалам «Гедонистическое настоящее» коэффициент корреляции = 0,081 ($p < 0,001$); субшкала «Будущееее» коэффициент корреляции = 0,123 ($p < 0,001$); субшкала «Позитивное прошлое» коэффициент корреляции = 0,08 ($p < 0,001$); субшкала «Фаталистическое настоящее» коэффициент корреляции = 0,132 ($p < 0,001$). В целом, показатели девушек по всем субшкалам выше, кроме уровня «Жизнестойкости», что подтверждает ранее полученные данные о более высоком уровне самостоятельности у девушек (Шинина, Митина, 2018); при этом уровень жизнестойкости у юношей выше. Полученные данные усиливают значение исследовательских вопросов: «Как повлияет ситуация пандемии на уровень самостоятельности юношей и девушек?»; «Как повлияет уровень жизнестойкости на самостоятельность юношей и девушек в период пандемии?».

Результаты графической методики позволили увидеть выбор подростков — с каким изображением в большей степени они ассоциирует динамику своей жизни. По данным нашего исследования, более предпочитаемым сценариями стали траектории, содержащие в себе импульс

к развитию и характеризующие восприятие ситуации как возможность развиваться и двигаться дальше. Самыми невостребованными траекториями стали графические сценарии, связанные с регрессом и восприятием ситуации как тупиковой. Необходимо отметить, что по всей выборке наблюдаются умеренные взаимосвязи между жизнестойкостью и выбором сценария графической методики ($r = -0,145$; $p < 0,01$), то есть, чем выше уровень жизнестойкости, тем больше респонденты склонны выбирать зигзагообразные графические сценарии, содержащие в себе импульс к развитию. Кроме того, умеренные корреляции выявлены и со шкалами «Планомерность» ($r = -0,089$; $p < 0,01$), «Настойчивость» ($r = -0,121$; $p < 0,01$) и «Самоорганизация» ($r = -0,091$; $p < 0,01$). Таким образом, респонденты склонные выбирать зигзагообразные графические сценарии, менее настойчивы и организованы.

Таким образом, полученные на первом этапе исследования результаты отражают гендерный аспект выраженности стэнов. В целом, выраженность имеет умеренный характер. Можно отметить западание по шкале «Вовлеченность» (юноши — 4,6; девушки — 4,1); по шкале «Самоорганизация» (юноши — 4,5; девушки — 5,1), по субшкале «Гедонистическое настоящее» (юноши — 4,6; девушки — 4,8) и особый интерес выраженность стэнов по субшкале «Фаталистическое настоящее» (юноши — 8,0; девушки — 8,5) раскрывает фаталистическое, беспомощное и безнадежное отношение к будущему и жизни. Этот фактор отражает отсутствие сфокусированной временной перспективы. По данным исследований высокие показатели по этой шкале коррелируют с депрессией и высоким уровнем тревожности, низкой способностью предвидеть и взвешивать будущие последствия, а также с агрессией (Сырцова, Митина, 2008).

Литература

Ениколопов С.Н., Бойко О.М., Медведева Т.И., Воронцова О.Ю., Казьмина О.Ю. Динамика психологических реакций на начальном этапе пандемии COVID-19 // Психолого-педагогические исследования. 2020. Т. 12. №2. С. 108–126.

Поливанова К.Н. Детство в меняющемся мире [Электронный ресурс] // Современная зарубежная психология. 2016. Т. 5. № 2. С. 5–10.

Рассказова Е.И., Леонтьев Д.А., Лебедева А.А. Пандемия как вызов субъективному благополучию: тревога и совладание // Консультативная психология и психотерапия. 2020. Т. 28. № 2. С. 90–108.

Сырцова А., Митина О.В. Возрастная динамика временных ориентаций личности // Вопросы психологии. 2008. № 2. С. 41–54.

Shinina T.V., Mitina O.V. Design and validation of the «Adolescents' Readiness for Independent Living» questionnaire: Assessment and development of life skills // Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie [Psychological Science and Education]. 2019. Vol. 24. № 1. P. 50–68.

Прогулы как один из показателей семейного неблагополучия

Н.В. Шконда,
Московский государственный психолого-педагогический университет,
Москва, Россия

В статье описан случай из практики работы Комиссии по делам несовершеннолетних и защите их прав. Чёткое следование руководства образовательной организации Инструкции по организации работы образовательных организаций помогло выявить неблагополучную семью и оказать ей помощь в выстраивании эффективной стратегии взаимодействия. Систематическая работа с семьёй будет направлена на повышение авторитета взрослых и уровня родительской компетентности, создание благоприятной атмосферы в детском коллективе, своевременное оказание психиатрической помощи. На материале анализа случая показано значение детско-родительских отношений для социализации и адаптации обучающегося и для общего развития ребенка.

Ключевые слова: прогулы, буллинг, психические расстройства, трудности в обучении, системный подход.

Как специалист по работе с молодёжью, участвуя в заседаниях комиссии по делам несовершеннолетних и защите их прав, заметила закономерность, что несовершеннолетние, совершившие административные правонарушения, пропускают занятия в школе без уважительных причин. Как следствие, такие ребята имеют трудности в обучении, появляются задолженности по многим предметам, так как они не успевают сдавать вовремя контрольные работы. Даже иногда посещая школу, у доски отвечать отказываются из-за боязни насмешек со стороны одноклассников. Если у некоторых подростков имеются трудности с речью, то есть боязнь публичных выступлений. Ситуация неуспеха формирует некомфортное нахождение в классе и избегая психологически невыносимую ситуацию в школе, подростки начинаю прогуливать уроки. Прогулом считается умышленный пропуск уроков в школе без уважительной причины.

Согласно Инструкции по организации работы образовательных учреждений, подведомственных Департаменту образования города Москвы, в случаях пропусков обучающимися учебных занятий (Документ зарегистрирован № 01-03-2392/13 от 27.08.2013 года) при отсутствии обучающегося в образовательном учреждении на учебных занятиях классный руководитель должен незамедлительно информировать об этом родителей (законного представителя). Если не удалось связаться с родителями (законными представителями) обучающегося, пропустившего учебное занятие, в течение 24 часов, или ими не приняты никакие меры, то

руководитель образовательного учреждения обязан проинформировать об этом районную комиссию по делам несовершеннолетних и защите их прав (далее КДН и ЗП) в письменном виде на официальном бланке. Секретарь КДН и ЗП, получив такую информацию из образовательного учреждения, вызывает родителей и обучающегося на заседание комиссии для выяснения причин непосещения образовательного учреждения. Проводится профилактическая беседа, где указываются последствия пропусков занятий без уважительной причины, и если родители (законные представители) не предпринимают никаких мер по пресечению прогулов, семью ставят на индивидуально-профилактический учёт и ведут работу по выявлению и устранению причин и условий, способствующих им.

Исследованиями причин прогулов в школе занимались отечественные психологи, исследующие причины девиантного поведения у детей и подростков (Зарецкий и др., 2011). По их мнению, прогульщиками становятся ребята, имеющие трудности в обучении и не могущие справиться с ними самостоятельно. Этот же факт подтверждается и в исследованиях зарубежных авторов. Подростки, которых травят в школе, реже достигают соответствующего своей возрастной группе уровня академической успеваемости (Rothon et al., 2011). Также причинами пропусков занятий обучающимися могут быть неблагополучная ситуация в школе, конфликтные отношения с одноклассниками, дистанцированные отношения с педагогами. К систематическим пропускам занятий в школе могут приводить индивидуальные особенности или семейные проблемы детей. Если помощь педагогов, психологической службы школы и социальных педагогов вовремя не оказана, то смысл ходить в школу пропадает. Одной из причин пропусков занятий может быть буллинг, систематическое негативное влияние на ученика его одноклассниками или группой детей. Как показано в исследованиях (Sourander et al., 2009), те, кто систематически был жертвой буллинга, получают психологическую травму и чаще лечатся в психиатрических стационарах в более взрослом возрасте.

Пример из практики. Подросток 2007 года рождения, учащийся 7 класса, периодически не посещает школу, к дистанционным урокам не подсоединялся. Проживает совместно с матерью, отца никогда не видел. Во время редких посещений школьных занятий ни с кем не коммуницирует, на уроках не отвечает. На оскорбления одноклассников по поводу внешнего вида не отвечает или поощряет их призывами: «Ну что ты мне ещё скажешь?». Иногда на теле (запястьях) видны кровоподтёки. В беседе с социальным педагогом и психологом мальчик объяснений следам на руках не даёт, учёбу считает неинтересной и ненужной. Время проводит в интернете, в социальных сетях. Исследуя его аккаунты в социальных сетях, выяснилось, что он и его мать являются администраторами групп экстремистской

направленности. Там же он познакомился с Другом (так он его называет) который, по словам Р., совершеннолетний. Иногда они встречаются на улице, беседуют и играют в игру, которая заключается в том, что Друг прячет какой-либо предмет, и по подсказкам Р. должен его найти. Если предмет не найден, то Р. будет наказан, то есть предмет будет спрятан и подсказок будет меньше. Р. говорит, что только с Другом общаться ему интересно, а больше ни с кем. В доме есть собака, которую, по словам матери, купили по просьбе Р., но он отрицает и утверждает, что собаку не хочет и боится, а хочет кого-нибудь в клетке. Мать на контакт с классным руководителем и социальным педагогом не идёт. Повесткой приглашены на заседание КДН и ЗП по поводу пропуска Р. занятий в образовательном учреждении без уважительных причин. Во время беседы с членами комиссии Р. избегал глазного контакта, монотонным голосом отвечал на поставленные вопросы. С мамой не общается, не смотрит на неё, даже дистанцируется, говорит, что ее не любит и она его. Мама на ребёнка не смотрит, отстранена, личными делами ребёнка не интересуется, о Друге ничего не знает, утверждает, что Р. из дома не выходит и встречаться ни с кем не может. Заботу о ребёнке не проявляет, он неухожен, неподстрижен, одет небрежно. Долго не соглашалась принять специалистов из Центра помощи семье и детям, в итоге приняла только психолога. В доме чисто, несмотря на наличие животных, пища приготовлена. Мама не работает более двух лет, находится под влиянием авторитарной матери, бабушки Р., которая принимает все решения относительно семьи. Проанализировав ситуацию, комиссия приняла решение направить Р. на психиатрическое обследование в Научно-практический центр психического здоровья детей и подростков им. Г.Е. Сухаревой (ГБУЗ НПЦ ПЗДП им. Г.Е. Сухаревой ДЗМ), где по результатам исследований было принято решение о принудительной госпитализации несовершеннолетнего, несмотря на возражения бабушки Р. Матери также было рекомендовано пройти обследование у специалистов ПНД, где выяснилось, что она также имеет нарушения психического здоровья.

В этом случае нарушена структура семьи, мать Р. занимает попустительскую позицию, позволяя ребёнку принимать все решения самостоятельно, сама же полностью находится под влиянием своей матери. Обычные пропуски уроков несовершеннолетним оказались сложной ситуацией и помогли комиссии выявить социально неблагополучную семью и вовремя оказать помощь. Для эффективной работы с пропусками уроков необходим системный подход, который будет включать семейную психотерапию, исследование социальных и личностных качеств учащегося и членов его семьи. Своевременное обращение за помощью к специалистам позволит уберечь ребенка от многих опасностей и проблем в будущем.

Литература

Зарецкий В.К., Смирнова Н.С., Зарецкий Ю.В., Евлашкина Н.М., Холмогорова А.Б. Три главные проблемы подростка с девиантным поведением. Почему возникают? Как помочь? М.: Форум, 2011. 208 с.

Инструкция по организации работы образовательных учреждений, подведомственных Департаменту образования города Москвы, в случаях пропусков обучающимися учебных занятий. Документ зарегистрирован № 01-03-2392/13 от 27.08.2013.

Sourander A., Ronning J., Brunstein-Klomek A. et al. Childhood bullying behavior and later psychiatric hospital and psychopharmacologic treatment: Findings from the Finnish 1981 Birth Cohort Study // Archives of General Psychiatry. 2009. Vol. 66(9). P. 1005–1012.

Rothon C., Head J., Klineberg E., Stansfeld S. Can social support protect bullied adolescents from adverse outcomes? A prospective study on the effects of bullying on the educational achievement and mental health of adolescents at secondary schools in East London // Journal of Adolescence. 2011. Vol. 34(3). P. 579–588.

Электронное научное издание

ПОДРОСТОК В МЕГАПОЛИСЕ: ДИСТАНЦИОННОЕ ВЗРОСЛЕНИЕ

Сборник трудов
XIV Международной научно-практической конференции
6–8 апреля 2021 года

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