

МИНИСТЕРСТВО НАУКИ И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ  
РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ  
федеральное государственное бюджетное образовательное  
учреждение высшего образования  
«КРАСНОЯРСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ  
УНИВЕРСИТЕТ им. В.П. Астафьева»

Серия Современное психолого-педагогическое образование

ТЕХНОЛОГИИ ОБЕСПЕЧЕНИЯ  
ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ЗДОРОВЬЯ  
РЕБЕНКА В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ  
ПРОСТРАНСТВЕ

*(Психолого-педагогическая технология:  
по результатам комплексного исследования  
феноменов современного детства)*

**Часть 2**

Красноярск  
2018

ББК 88  
Т 384

Печатается по решению ученого совета Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева (протокол № 7 от 27.06.2018)

**Рецензенты:**

*В.В. Игнатова, доктор педагогических наук, профессор  
(СибГУ им. акад. М.Ф. Решетнева)*

*И.О. Логинова, доктор психологических наук, профессор  
(КГМУ им. проф. В.Ф. Войно-Ясенецкого)*

**Коллектив авторов:**

*Т.Г. Авдеева, Л.В. Арамачева, О.В. Барканова, О.М. Вербианова,  
О.В. Груздева, Е.Ю. Дубовик, А.А. Дьячук, В.А. Ковалевский,  
Н.А. Мосина, М.В. Сафонова*

**Отв. редакторы:**

*О.В. Груздева, М.В. Сафонова*

Т 384 Технологии обеспечения психологического здоровья ребенка в образовательном пространстве (*Психолого-педагогическая технология: по результатам комплексного исследования феноменов современного детства*) / Краснояр. гос. пед. у-нт им. В.П. Астафьева. – Красноярск, 2018. – Ч. 2. – 156 с.

ISBN 978-5-00102-262-6

Цель настоящей работы: разработать технологию обеспечения психологического здоровья ребенка в образовательном пространстве современных условий информационной среды. В процессе научной работы проводились исследования современной семьи и развития личности ребенка (суверенности психологического пространства старшеклассников, изучение особенностей когнитивной сферы в условиях информационной среды, изучение переживания одиночества, обусловленного включенностью в виртуальное общение, исследование социальных представлений детей о школе как пространстве социализации, изучение образа ребенка на различных стадиях развития). Результаты исследований могут быть внедрены в процесс подготовки по УГСН 44.00.00 Образование и педагогические науки, 37.00.00 Психологические науки. Психолого-педагогическая технология может быть полезна психологам, педагогам, родителям и использована в деятельности психологической службы образовательных учреждений и организаций, центрах психолого-педагогической и социальной помощи населению.

ISBN 978-5-00102-262-6

ББК 88

© Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева, 2018  
© Коллектив авторов, 2018

## Содержание

Введение .....	4
1. Модель психологического здоровья личности в образовательном пространстве .....	6
2. Результаты исследований .....	9
2.1. Характеристика современной семьи с детьми дошкольного возраста. Особенности семейной микросреды и досуга современных детей дошкольного возраста как ресурса психического и физического развития (О.В. Груздева, О.М. Вербианова, В.А. Ковалевский) .....	9
2.2. Образ родительства в представлениях современных родителей как основа обеспечения психологического здоровья подрастающего поколения (на примере родителей детей дошкольного возраста) (Л.В. Арамачева, Е.Ю. Дубовик) .....	18
2.3. Особенности общения и межличностных отношений подростков, юношей и девушек в условиях современной информационной среды (М.В. Сафонова, О.К. Желонкина) .....	35
2.4. Особенности отношения детей к своему телу как фактор психологического здоровья (М.В. Сафонова) .....	52
2.5. Психологическая суверенность подростков и старшеклассников (М.В. Сафонова, Д.А. Тихонова) .....	66
2.6. Особенности переживания времени подростками в информационном пространстве (Т.Г. Авдеева) .....	91
2.7. Буллинг в образовательной среде как фактор нарушения психологического здоровья подростков (Н.А. Мосина) .....	96
2.8. Особенности социального интеллекта подростков, вовлеченных в социальные сети (А.А. Дьячук, В.Д. Окладникова) .....	103
2.9. Исследование и развитие потенциальной одаренности в школьном возрасте (О.В. Барканова) .....	122
3. Общие результаты исследования .....	142
Библиографический список .....	143

## **Введение**

Здоровье детей относится к одной из основных ценностей современного образования. Фиксируемые нарушения психологического здоровья детей объединены под общим именем – антропогеня. Векторы практической ориентации позволяют выделить два типа профессиональных задач: «психологический инжиниринг» образовательной среды и оказание квалифицированной помощи в интересах детей посредством гуманитарных практик.

Актуальное состояние возрастного развития детей в условиях современного общества определяет необходимость построения модели психологического здоровья личности на разных возрастных этапах. Это даст возможность на основе бенчмаркинга по заданным параметрам отобрать оптимальные из существующих обучающих, воспитательных, развивающих технологий, программ обучения, учебных материалов, модифицировать и дополнить и получить универсальный инвариант для образовательного пространства края. В этом есть научная новизна и преимущество данного проекта.

Технологический комплекс становления компетенций в области психологического здоровья личности всех участников образовательного процесса позволит предупредить и решить ключевые нарушения психологического здоровья личности путем организации связей и отношений ребенка с собой, социальным окружением, прежде всего – со значимыми взрослыми и сверстниками.

Цель настоящей работы: представить технологии формирования (сохранения и поддержания) психологического здоровья ребенка и взрослого в образовательном пространстве.

Задачи:

1. Изучить закономерности взросления ребенка в информационном обществе, в пространстве гаджетов, потре-

бления, в том числе в условиях школьного и домашнего обучения.

2. Исследовать образ ребенка на различных стадиях развития, в том числе со стороны педагогов и родителей.

3. Построить модель психологического здоровья личности на разных возрастных этапах.

4. Разработать технологию становления компетенций в области психологического здоровья личности всех участников образовательного процесса, включающую: 1) формирование психологической культуры участников образовательного процесса (обучающихся, педагогов, родителей) в целях формирования, сохранения и развития их психологического здоровья; 2) развитие умений и навыков оказания помощи/самопомощи в переживании и организации решения проблемных ситуаций, несущих угрозу психологическому здоровью или обусловленных выраженным нездоровьем.

# 1. МОДЕЛЬ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ЗДОРОВЬЯ ЛИЧНОСТИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ

---

Проблема психологического здоровья была поставлена выдающимися учеными гуманистической ориентации – Г. Олпортом, А. Маслоу, К. Роджерсом. Они описали и параметры психологического здоровья, которые в сложившемся понимании выглядят преимущественно как достояние зрелости.

И.В. Дубровина (2009), рассматривая психологическое здоровье детей и подростков, замечает, что основу психологического здоровья составляет развитие личностной индивидуальности, а суть психологического здоровья заключается в постепенном осознании и принятии растущим человеком особенностей своего психического развития, своей личности, своей индивидуальности.

Рассматривая понятие психологического здоровья в единстве биологического, психического и социального, В.А. Ананьев (2000) приходит к выводу, что психологическое здоровье предполагает устойчивое, адаптивное функционирование человека на витальном, социальном и экзистенциальном уровнях жизнедеятельности.

В любом случае представление о модели психологического здоровья личности на разных возрастных этапах дает для образования понимание:

1) закономерностей развития психических процессов и личностных новообразований современного ребенка;

2) задач обучения, воспитания и развития, согласно актуальным представлениям о возрасте. Это, в свою очередь, позволит скорректировать целевые ориентиры ФГОС всех ступеней обучения;

3) методов изучения и диагностики развития ребенка, его личностных достижений, образовательных результатов;

4) оптимальных технологий обучения, воспитания, развития, психологической поддержки для каждого возрастного периода и разных категорий детей;

5) ключевых направлений работы с детьми, родителями и педагогами в образовательных учреждениях.

В настоящее время определены основные критерии и показатели развития психологического здоровья для разных возрастных категорий детей: дошкольника, младшего школьника, подростка. Общие позиции модели представлены в табл. 1. Это стало возможным благодаря исследованиям особенностей возрастного развития детей в условиях современного общества и анализу особенностей современной семьи. Проведенное исследование комплексное, реализовано через призму описания компонентов и критериев психологического здоровья детей. Вместе с полученными данными о состоянии компонентов психологического здоровья детей выделены и обсуждаются психолого-педагогические технологии сопровождения развития детей в образовательном пространстве, что суммарно позволило авторам определить их как психолого-педагогическую технологию формирования (сохранения и поддержания) психологического здоровья ребенка и взрослого в образовательном пространстве.

Таблица 1

**Модель психологического здоровья детей**

Уровни психологического здоровья	Линии развития	Компетентности как критерии психологического здоровья
Витальный	Деятельность Самосознание	Компетентность здорового образа жизни Позитивное отношение к телу
Социальный (инструментальный)	Деятельность	Компетентность самообразования и саморазвития Психологическая компетентность Когнитивный компонент
		Компетентность критического и творческого продуктивного мышления
		Компетентность продуктивной деятельности
	Общение	Психологическая компетентность Коммуникативный компонент
Психологическая компетентность Опыт социального взаимодействия		
Экзистенциальный	Самосознание	Психологическая компетентность Рефлексивно-перцептивный компонент
		Психологическая компетентность Аффективный компонент
		Психологическая компетентность Самоорганизация, саморегуляция, воля
		Психологическая компетентность Ценностно-смысловой компонент
	Деятельность	Компетентность культурного обогащения



## 2. РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЙ

---

### **2.1. Характеристика современной семьи с детьми дошкольного возраста. Особенности семейной микросреды и досуга современных детей дошкольного возраста как ресурса психического и физического развития** *(О.В. Груздева, О.М. Вербианова, В.А. Ковалевский)*

В настоящее время изменяются подходы к обучению, развитию и воспитанию детей дошкольного возраста. Обеспечение психологического здоровья детей предполагает построение организованного процесса с ранних ступеней развития, с дошкольного возраста. Организованные процессы требуют участия родителей, а значит знания семейного контекста развития детей.

Исследование социодемографических и культурных характеристик семьи как контекста развития современных детей дошкольного возраста проводилось в течение 2017–2018 гг. В анкетировании участвовало 120 семей, имеющих детей дошкольного возраста, которые посещают государственные дошкольные образовательные учреждения г. Красноярска и Красноярского края. Анкета предоставлена специалистами НИУ ВШЭ. Цель опроса – составление портрета современной семьи и особенностей образа жизни семьи, имеющей ребенка дошкольного возраста.

По составу семей опрошенные представляют собой преимущественно полные семьи с одним ребенком или полные семьи с двумя детьми. Неполных семей из 120 опрошенных – 6,72 %. Семей из 5 и 6 человек по 1,68 % соответственно.

Преобладающий возраст матерей – 33–35 лет (1982, 1983 г.р.). Преобладающий возраст отцов – 35–37 лет (1980, 1977 г.р.).

Анализ занятости и профессиональной принадлежности матерей и отцов показал, что среди матерей профессионально заняты 46 %. Остальные находятся либо в длительном отпуске (8,4 %), либо в кратковременном отпуске (0,84 %) с сохранением места работы. Безработные – 5,88 % матерей. Среди отцов: 58,82 % – работающие. Преимущественно это служащие (7,56 %), руководители (управляющие, менеджеры или служащие высшей категории) (7,56 %), работники производств с хорошим опытом и стажем 7,56 %.

Образование родителей в основном высшее (мать: высшее, специалист / отец: высшее специалист (31,93 %) или смешанное (мать: высшее, специалист / отец: нет высшего (12,61 %).

Периодически повышают квалификацию половина опрошенных, из числа работающих: имеют систематическое повышение квалификации 31,93 % и не имеют его в системе 34,45 %.

В семьях есть автомобиль у 87 % опрошенных семей и у 13 % автомобиля нет. Большинство родителей не владеют иностранным языком (отмечают степень владения как неудовлетворительную).

Ежемесячный доход составляет: от 16 до 20 тыс. руб. (22,69 %), от 21 до 30 тыс. руб. (21,85 %), от 11 до 15 тыс. руб. (16,81 %), от 8 до 10 тыс. руб. (10,92 %), от 51 до 60 тыс. руб. (5,04 %), до 7 тыс. руб. (2,52 %), 71 и выше тыс. руб. (2,52 %), от 41 до 50 тыс. руб. (0,84 %). Затрудняются в определении (расчете) ежемесячного дохода семьи – 9,24 % опрошенных.

Имеют свою комнату 63,03 % детей.

В ответах 63 % опрошенных семей указали факты посещения детьми дополнительных развивающих занятий вне дошкольного образовательного учреждения. Выбор дополнительных занятий за пределами дошкольного образовательного учреждения распределился следующим образом: Спортивные занятия и секции (24,37 %), танцы (19,33 %), подготовка к школе (18,49 %), изо (11,76 %), пение (9,24 %),

плавание (7,56 %), занятия с логопедом (5,88 %), английский язык (1,68 %), технические кружки, секции (1,68 %), театральные кружки (0,84 %).

При этом 75 % опрошенных родителей считают важным и необходимым включение ребенка в дополнительные развивающиеся занятия. Желаемые виды занятий, деятельности распределились по следующим областям: бассейн (9,24 %), танцы (5,04 %), хореография (2,52 %), изо (2,52 %), техника (2,52 %), английский (1,68 %), волейбол (1,68 %), театр (1,68 %), футбол (1,68 %), хоккей (0,84 %), спорт в общем (0,84 %), дзюдо (0,84 %), спортивные танцы (0,84 %), бальные танцы (0,84 %), логопедические (0,84 %), модельные агентства (0,84 %), керамика (0,84 %), горные лыжи (0,84 %), пение (0,84 %), «Клуб путешественников» (0,84 %).

Наблюдается разница в желаемых для ребенка и фактически посещаемых занятиях. Особенно заметны различия в областях пение, подготовка к школе.

Родители считают важным и необходимым наличие обязанностей у ребенка. Так, обязанностями, по мнению родителей, являются и выделены как имеющиеся: мыть посуду (10,92 %), убирать игрушки за собой (9,24 %), уборка одежды (7,56 %), чистить зубы (2,52 %), поливать цветы (2,52 %), заправлять постель (2,52 %).

Используемые способы наказаний: словами (10,08 %), в угол (7,56 %), повышение голоса (5,04 %), не смотреть телевизор (2,52 %).

Предпочитают не наказывать детей 15,13 % родителей.

Зафиксировано постоянное пользование семьями с детьми дошкольного возраста социальными услугами (67 % опрошенных семей). Самые востребованные виды услуг: доставка готовой еды (44,54 %), доставка курьером товаров (29,41 %), услуги по уборке дома (4,2 %), доставка продуктов питания из магазина (2,52 %), услуги няни (1,68 %).

При этом в жизни семьи достаточно большое значение имеет Интернет как средство обеспечения жизнедеятель-

ности и организации досуга. Использование Интернета зафиксировано в отношении следующих занятий: покупка и заказы товаров (78,99 %), оплачивать товары (50,42 %), читать и скачивать книги (47,06 %), играть в онлайн-игры (44,54 %), смотреть видео уроки (42,86 %), решать вопросы, общаться в соц. сетях (24,37 %), жертвовать деньги на благотворительность (20,17 %), участвовать в видеоконференциях (10,08 %), подписывать петиции (8,4 %), вести интернет-дневник (6,72 %), жертвовать деньги на реализацию проектов (0,84 %).

Личный досуг организуется в местах (с помощью): парк, лес, природа (89,92 %), на даче (85,71 %), крупные торговые центры (84,03 %), гости у друзей и родственников: 80 (67,23 %), кинотеатр (65,55 %), кафе/ресторан (53,78 %), баня/сауна (52,1 %), салон красоты (47,06 %), активный отдых на улице (43,7 %), детские, развлекательные центры (38,66 %), музеи (34,45 %), зоопарки (34,45 %), концерты классической музыки/балеты (33,61 %), книжный магазин (31,09 %), спортивный клуб (26,89 %), тренинги (19,33 %), детские развивающиеся центры (18,49 %), театр (15,13 %), концерты в клубах (14,29 %), цирк (10,92 %), бильярд (5,88 %), спортивные матчи (5,04 %), реалити-квесты (5,04 %) и др.

Семьи указали как место последнего отпуска с детьми: на даче (29,41 %), в других регионах России (28,57 %), дома в пределах моего города (24,37 %), в поездках по своему краю (21,01 %), за рубежом в других странах (13,45 %), в поездках по странам СНГ (4,2 %).

Таким образом, семья в настоящее время по-прежнему является важным фактором развития ребенка, обеспечивает через свои социодемографические и культурные характеристики условия для развития детей. Через институты дополнительного образования и социокультурные учреждения компенсируются некоторые дефициты непосредственного общения родителей и детей. Зафиксированы факты раннего обучения детей и увеличение участия отцов в воспитании детей.

Следующим аспектом изучения контекста развития детей дошкольного возраста стало *изучение досуга и культуры организации семьей свободного времени*.

Культура досуга является частью общей культуры человека и отражает определенные тенденции, которые характеризуют современное общество. Интерес к содержанию и формам досуга возрастает в связи с тем, что досуг является мощным средством социализации, развития и формирования личности, выступает как средство нравственного, психического и физического развития.

Исследование отражает интерес к досугу ребенка дошкольного возраста с целью изучения современных акцентов, потенциала и дефицитов досуговой деятельности. Это позволит оценить досуг ребенка как ресурс его психического и физического развития.

Специфика досуговой деятельности ребенка дошкольника заключается в том, что ее организуют воспитывающие взрослые, которым принадлежит инициатива в выборе содержания и вида досуга. Именно родители определяют характер досуговой деятельности детей, формируют социальные запросы общества и востребованность видов детского досуга. Поэтому важно оценить, как родители понимают роль досуга в развитии ребенка, изучить их представления относительно организации детского досуга, определить родительские и детские предпочтения в проведении досуга.

Для проведения исследования была разработана анонимная анкета, состоящая из вопросов, позволяющих выделить содержание, характер и особенности досуга современных дошкольников, проживающих в городских условиях. Было опрошено 86 родителей, воспитывающих детей дошкольного возраста, из них доля отцов составила 27 %. В анкете были представлены вопросы, позволяющие выявить особенности совместного досуга, организованного для ребенка воспитывающими взрослыми, а также индивидуальных видов самостоятельной досуговой деятельности ребенка. Эм-

пирический материал обработан методами корреляционного анализа, с помощью применения программы обработки статистической информации. Анализ результатов позволяет сделать некоторые выводы.

1. Родители проявляют подлинный интерес к организации досуга детей дошкольного возраста, осознают его значимость в социализации ребенка, считают, что досуг «позволяет развивать ребенка». При этом 91 % родителей отмечают нехватку свободного времени, что прямо указывает на дефициты семейного воспитания.

2. Популярными видами общественных форм детского досуга, организованного муниципальными и частными организациями в г. Красноярске, являются: а) посещение выставок живой природы (89 %), б) детские музыкальные мероприятия, проводимые в городе (76 %); в) детские спортивные мероприятия (69 %). Посещение кинотеатров с детьми дошкольного возраста как вид семейного досуга используется в семейном воспитании, но не является популярным видом досуга (21 %). Посещение театра рассматривается родителями в качестве досуга крайне редко.

В части семей (34 %) практикуют систематические занятия детей в развивающих клубах, кружках, секциях. В последние годы доля таких семей и соответствующих заведений растет в условиях города.

3. Достаточно часто (66 %) досуг ребенка организуют прародители при условии их проживания в г. Красноярске.

4. Среди видов детского досуга можно выделить: виды досуга с участием взрослых и виды, когда ребенок самостоятельно выбирает досуговую деятельность. Определить долевое соотношение этих видов в пространстве времени не представляется возможным.

5. Анкетирование родителей позволяет дать качественную характеристику видов досуга ребенка со взрослыми. Э.В. Соколов выделил следующие виды досуга: отдых, развлечение, созерцание, праздник, творчество, просвещение. Следует осознавать, что разделение этих видов весьма ус-

ловно и все виды взаимосвязаны. Результаты позволили выделить 2 основные группы видов досуга ребенка с участием родителей. Значительная доля относится к развлечениям и праздникам (76 %), куда вошли посещение мероприятий, друзей, родственников; прогулки; спортивные занятия. Так, родители рассматривают в качестве развлечения для ребенка (да, видимо, и себя, в том числе) посещение родственников, знакомых. Этот вид досуга очень популярен среди опрошенных взрослых (39 %).

Посещение городских мероприятий, праздников (выставки, конкурсы, концерты, кино, театры) занимает долю в 27 %. Совместные прогулки, занятия спортом, совместные подвижные игры – 34 %. Последний показатель отражает современные тенденции устремленности общества к здоровью и здоровому образу жизни.

Следует уточнить, что данные пропорциональные отношения могут существенно измениться в зависимости от близости или удаленности проживания семьи от центра крупного города. Кроме того, на выбор совместного семейного досуга влияют не только культура семьи (которая тоже нередко связана с особенностями района проживания в городе). Досуговые занятия достаточно сильно регламентируются материальными и социальными возможностями семьи.

Другая группа видов досуга связана с творчеством и просвещением. К сожалению, данные виды досуга составили только 34 % от общего числа совместного со взрослым досуга ребенка. В эту группу вошли: чтение книг, совместное занятие творчеством, совместное участие в развивающих и настольно-печатных играх, посещение на регулярной основе кружков (клубов, секций) дополнительного образования.

Факты свидетельствуют, что среди видов досуга детей в пространстве семьи преобладают виды с функцией развлечения, а не просвещения и творчества. Безусловно, что даже в условиях такого досуга, как развлечение, ребенок получает возможность эмоционального развития, новых

форм социализации и усвоения социальных отношений, потенциал нравственного эстетического развития, развития коммуникативных компетенций. Тем не менее культура досуга складывается в раннем детстве под влиянием семейного воспитания, поэтому важно, чтобы родители осознавали необходимость воспитания содержательных интересов ребенка.

6. Самостоятельные виды досуговой деятельности ребенка обнаруживают сходные тенденции. Так, ребенок предпочитает досуг из группы развлечений (78 %): просмотр мультфильмов, компьютерные игры, игры с игрушками и другое. Дети редко обращаются в свободное время к занятиям творческого или познавательного характера. Современные дети крайне мало рисуют, редко самостоятельно изучают книгу, не используют игры развивающего содержания. К основным причинам этого явления можно отнести то, что взрослые не приучают ребенка с детства относиться к досугу как к источнику удовлетворения своих познавательных потребностей и устремлений. Факт отсутствия содержательных интересов у ребенка не беспокоит родителей, что отразилось в их ответах.

Воспитывающим взрослым следует обратить внимание на формирование у детей интереса к содержательной стороне досуга. По мнению А.Ф. Воловик, интерес в досуговой деятельности выступает в качестве доминирующего мотива [2]. Досуговая активность или пассивность ребенка определяется только наличием или отсутствием интереса к ней.

7. Анализ результатов анкетирования показал расхождение ответов родителей относительно интересов ребенка и его самостоятельными занятиями в свободное время. Этот факт показывает, что родители не связывают интересы ребенка с его досугом. С одной стороны, это может свидетельствовать о низкой осведомленности родителей относительно интересов ребенка. С другой стороны, уместно предположение, что у ребенка в семье отсутствуют условия для реализации его интересов в досуговой деятельности.



Очевидно, что родителям следует более внимательно относиться к изучению интересов детей, способствовать их развитию посредством обеспечения необходимых условий.

8. Родители высказывают пожелания разнообразить досуг ребенка, но при этом свои пожелания обращают к тем или иным социальным учреждениям. Тем самым, родители перекладывают ответственность за организацию досуга ребенка на муниципальные органы и образовательные организации. Резервов внутри семейного воспитания относительно досуга ребенка не видят. Так, например, родители не осознают возможности использования бытового совместного труда в качестве досуговой деятельности детей. Хорошо известно, что дети проявляют огромный интерес в таких видах домашних дел, как рукоделие, кулинария, дизайн интерьера, но практически никто из родителей не указал на эти виды занятий ребенка в свободное время.

9. Дефициты в организации досуговой деятельности детей дошкольного возраста более всего проявляются в семьях, воспитывающих мальчиков. Об этом свидетельствует: недостаточное участие отцов в досуговой деятельности, скудность содержательных интересов в досуге мальчиков, низкая представленность занятий, связанных с мужскими видами деятельности. Так, деятельность конструирования, творческие поделки не встречаются в досуге мальчиков. В целом родители нивелируют гендерные особенности мальчиков при организации досуга.

Результаты исследования позволили, опираясь на мнение родителей, отметить дефициты в организации общественных форм детского досуга:

а) недостаточное количество спортивных и игровых площадок для детей дошкольного возраста, неудобный режим для посещения с детьми дошкольного возраста, низкое качество услуг в части подготовленности специалистов для работы с детьми дошкольного возраста, необустроенность сооружений для маленьких детей;

б) нехватка детских мероприятий городского, районного масштаба;

в) слабая реклама, анонсирующая мероприятия для детей, проводимых на муниципальном уровне. Родители указывают, что они узнают о мероприятиях из средств массовой информации уже после их проведения и не имеют предварительной информации.

Выявленные пожелания родителей могут оптимизировать работу органов власти, образовательных организаций, центров развития детей в вопросах организации досуга населения, улучшить характер взаимодействия социальных институтов в воспитании подрастающего поколения.

## **2.2. Образ родительства в представлениях современных родителей как основа обеспечения психологического здоровья подрастающего поколения**

**(на примере родителей детей дошкольного возраста)**

*(Л.В. Арамачева, Е.Ю. Дубовик)*

В дошкольном возрасте закладываются основы психологического благополучия ребенка. Семья является первым и главным инструментом социализации ребенка, где в отношениях со взрослыми происходит формирование личности.

Большое значение для ребенка имеет доброжелательная атмосфера, в которой он воспитывается. В процессе воспитания для родителей важно единство взглядов на воспитание и развитие ребенка. Для сохранения психологического здоровья ребенка родителям необходимо уделять внимание его внутреннему миру: проблемам и переживаниям, уверенности или неуверенности в себе, в своих силах, интересах, способностях; его отношению к людям [5].

В последнее время наметились новые тенденции в развитии института семьи и отношения к родительству.

Перечислим совокупность предпосылок, способствующих изменению феномена родительства: увеличение продолжительности жизни; увеличение периода детства, появление периода *emerging adulthood*; появление свободного времени и развитой индустрии развлечений; снижение детской смертности; ресурсоемкость воспитания ребенка в современном мире; возможность управлять репродуктивным поведением; упрощение быта за счет внедрения бытовой техники, что существенно сокращает время на рутинные процедуры ухода за ребенком; доступность дошкольных организаций, что позволяет совмещать родительство с профессиональной деятельностью, в том числе при отсутствии помощи со стороны прародителей [9; 13].

Заметим, что психология родительства – очень молодое направление в науке, которое сотрудничает с рядом разных научных сфер (имеет междисциплинарную направленность) и характеризуется системностью подхода. Ряд теоретических вопросов психологии родительства еще не до конца прояснен. Эта ситуация усложняется бурным развитием и некоторой нестабильностью в научно-психологической парадигме в целом. Несмотря на существующий спрос, на практике психология родительства находится на первичных стадиях развития, не все практические методы работы еще окончательно объяснены с точки зрения теории.

На сегодняшний день родительство рассматривается как процесс содействия прогрессивному развитию ребенка и достижению им автономии в доброжелательной, безопасной и психологически комфортной среде, создаваемой поведением родителя.

Основной целью родительства является обеспечение условий оптимального умственного и личностного развития ребенка. Родительство представляет собой длительный многолетний процесс развития системы компетен-

ций в сфере воспитания ребенка. Родительское поведение изменяется по мере взросления ребенка и развития самого родителя. На различных возрастных этапах для развития ребенка необходимы паттерны родительского поведения.

Родительство – двусторонний процесс взаимодействия, в который и родитель и ребенок вносят свой значимый вклад. Качество родительства определяет будущее психологическое благополучие обеих взаимодействующих сторон. Каждый родитель потенциально может стать хорошим родителем, однако реализация этого потенциала зависит как от истории отношений в семье, так и от актуальных событий. Составляющими родительства являются: забота (удовлетворение витальных, социальных, эмоциональных потребностей ребенка и защита от болезней, вредностей, ущерба, отвержения, насилия и пр.); контроль (определение и выстраивание границ поведения и деятельности); развитие (содействие в реализации потенциала ребенка в различных сферах) [15].

Эффективность родителя определяется такими характеристиками, как: знание, информированность, компетентность (в удовлетворении потребностей ребенка, потенциале и возможностях развития ребенка, интерпретации и понимании особенностей ключевых моментов поведения ребенка, осведомленность об источниках угрозы и факторах риска); мотивация (наличие потребностей, удовлетворение которых обуславливает поведение родителя); ресурсы (материальные и личностные); возможности (время и место для общения и взаимодействия с ребенком) [1; 2; 7].

В настоящее время актуальными и наиболее болезненными вопросами для родителей являются: каким должен быть родитель? как стать успешным родителем? Для ответов необходимо уточнение феномена родительства и изучения образа родительства в контексте представлений современных родителей.

Исследование представлений современных родителей о феномене родительства в некоторой степени связано с необходимостью самораскрытия респондентов на интимно-личностном уровне, что возможно лишь в процессе доверительного общения. Опросные методы не предполагают такого рода общения, поскольку, с одной стороны, срабатывают механизмы психологической защиты: респондент начинает испытывать чувство тревоги из-за необходимости давать ответы о себе, с другой – проявляется тенденция к социальной желательности ответов. Для минимизации этих проявлений в исследовании использовался проективный метод.

Определяя специфику проективного метода, Л. Франк (2000) отмечает, что это прием исследования личности, с помощью которого испытуемого помещают в ситуацию, реакцию на которую он осуществляет в зависимости от значения для него этой ситуации, его мыслей и чувств.

Ассоциативный эксперимент является разновидностью проективных методик исследования личности. Он опирается на понятия стимула (S) и реакции (R): стимул – это слово, предъявляемое испытуемому экспериментатором, реакция – слово, которым испытуемый отвечает на указанный раздражитель (Ф. Гальтон, 1879). Процедура ассоциативного эксперимента заключается в том, что испытуемый должен ответить на слово-стимул первым пришедшим на ум словом-реакцией. На основе ассоциативного теста разработана проективная методика «Незавершенные предложения» (А. Пейн (1928), А. Тендлер (1930)).

Применение методики «Незавершенные предложения» в контексте представленного исследования, на наш взгляд, дает возможность выявить глубинный, неосознаваемый, автоматизированный уровень репрезентации респондентами образа родительства.

В исследовании приняли участие 110 человек – родители, воспитывающие детей от 3 до 7 лет, в том числе

86 матерей (78 %) и 24 отца (22 %). Возрастной состав выборки: 15 родителей – в возрасте 21–30 лет (13,6 %); 85 респондентов – в возрасте 31–40 лет (77,3 %) и 10 респондентов – в возрасте 41–50 лет (9,1 %) [3].

Исследование осуществлялось на базах дошкольных образовательных учреждений г. Красноярска.

В качестве стимульных для испытуемых были сконструированы фразы, предполагающие следующую направленность ответов:

- представления о родительстве;
- представления о ребенке, отношении к нему;
- особенности восприятия и оценки взаимоотношений с ребенком.

Контент-анализ текстовой информации, полученной методом ассоциативного эксперимента, состоял из нескольких этапов обобщения: ассоциации отдельных респондентов ранжировались по частоте встречаемости; выделялись «неслучайные» ассоциации, составляющие семантическую универсалию стимула для данной группы; ассоциативные семантические универсалии стимулов анализировались качественно.

В результате этого процесса изучаемая социальная реальность обращалась в определенное количество категорий, которые были подвергнуты дальнейшему описанию, анализу и интерпретации.

Приведем анализ высказываний респондентов в ответ на стимульную фразу «Что Вы думаете о родительстве?» (табл. 1).

В результате сбора информации было получено 1725 ассоциаций. В ходе обработки данных установлено:

1. Наибольшее количество (удельный вес) ассоциаций получено на стимулы (вопросы, утверждения), связанные с образом «абстрактного родителя»: респонденты имеют достаточно четкие представления, каким «Должен быть» хороший родитель (это в определенной степени является

следствием усвоения общественного стереотипа – образа «положительного» родителя и модели его поведения, транслируемого СМИ, кино, художественной литературой, и являющегося отражением современных тенденций в представлении о родительстве).

При этом, согласно мнению респондентов, основное «предназначение» родителей – эмоциональная поддержка ребенка (в семантическую универсалию входят чаще эмоции и чувства (любовь, доброта, ласка, уважение и т.п.).

2. Значительно меньший удельный вес имеют ассоциации, связанные с осмыслением собственного опыта родительства («Как родитель я...», «Считаю, что родители...»). При этом можно отметить определенный диссонанс между представлениями о том, «каким должен быть родитель» и о том, «какой я родитель»:

*Родители не должны:* унижать – 25 (0,25); подавлять – 22 (0,22); бить – 13 (0,13).

*Родители имеют право:* запрещать – 15 (0,23); наказывать – 12 (0,19); контролировать – 11 (0,17).

3. Наименьшее число ассоциаций (50 из 1725) получено на стимул «Я был(а) бы лучшим родителем, если...», что демонстрирует: с одной стороны, затруднения родителей в поиске способов оптимизации взаимоотношений с ребенком, с другой – отрицание проблем (наибольший удельный вес у ассоциации – «Я – и так хороший родитель» – 14 (0,28)).

Проанализируем высказывания респондентов в ответ на стимульную фразу «Что Вы думаете о своем ребенке?» (табл. 2).

**Анализ высказываний респондентов в ответ  
на стимульную фразу «Что Вы думаете о родительстве?»**

Вопросы	Количество ассоциаций (S 1725)	Мера	«Неслучайные» ассоциации (семантическая универсалия)		
В детях нужно воспитывать	200	0,11	Ответственность 33 (0,17)	Доброту 28 (0,14)	Уважение к взрослым 26 (0,13)
Мать должна	192	0,11	Любить 47 (0,24)	Окружать заботой 25 (0,13)	Быть ласковой 19 (0,10)
Родители должны	189	0,11	Воспитывать 25 (0,13)	Любить 23 (0,12)	–
Быть родителям	185	0,1	Ответственность 63 (0,34)	Счастье 25 (0,14)	–
Главная задача родителей	172	0,1	Воспитать порядочного (хорошего) человека 36 (0,21)	Любить 24 (0,14)	Вырастить 22 (0,13)
Родителям важно	136	0,07	Принимать ребенка 29 (0,22)	Слышать ребенка 24 (0,18)	–



Родители не должны	102	0,06	Унижать 25 (0,25)	Подавлять 22 (0,22)	Бить 13 (0,13)	–
Отец должен	98	0,05	Воспитывать 21 (0,22)	Быть сильным 16 (0,17)	Обеспечивать (материально) 14 (0,15)	Заботиться 11 (0,12)
Родители не могут	92	0,05	Бить 18 (0,20)	Не любить 16 (0,18)	Навязывать интересы 11 (0,12)	–
Как родитель я	88	0,05	Старюсь 16 (0,19)	Переживаю, что неправильно воспитываю 12 (0,14)	Защищаю ребенка 12 (0,14)	–
Родители могут	83	0,04	Помогать 18 (0,22)	Защищать 12 (0,15)	Наказывать 11 (0,14)	Быть примером 10 (0,12)
Считаю, что родители	73	0,04	Должны быть примером 15 (0,21)	Должны учиться жизни 13 (0,18)	Должны быть друзьями с ребенком 10 (0,14)	Должны заботиться 10 (0,14)
Родители имеют право	65	0,03	Запрещать 15 (0,23)	Наказывать 12 (0,19)	Контролировать 11 (0,17)	–
Я был(а) бы лучшим родителем, если	50	0,02	Я – хороший родитель 14 (0,28)	Имел больше времени 11 (0,22)	Больше знал о детской психологии 11 (0,22)	–

**Анализ высказываний респондентов в ответ на стимульную фразу  
«Что Вы думаете о своем ребенке?»**

Вопросы	Количество ассоциаций (S 1260)	Мера	«Неслучайные» ассоциации (семантическая универсалия)			
			Самый лучший	Умный	Добрый	Красивый
Мой сын (дочь)	163	0,14	42 (0,26)	38 (0,23)	30 (0,18)	18 (0,11)
Самое главное в характере моего сына (моей дочери)	147	0,12	Доброта 37 (0,25)	Отзывчивость 26 (0,18)	Ответственность 20 (0,14)	–
Я хочу, чтобы мой сын (моя дочь)	132	0,11	Был счастливым 46 (0,31)	Был здоровым 22 (0,15)	–	–
Я всегда мечтаю о том, что мой сын (моя дочь)	129	0,11	Был счастливым 34 (0,26)	Был успешный 32 (0,25)	–	–

Мой сын (дочь) должен	123	0,1	Добиться успехов 36 (0,29)	Слушаться 24 (0,20)	Стараться 18 (0,15)	–
В будущем я вижу своего сына (дочь)	120	0,1	Успешным 42 (0,35)	Хорошим человеком 22 (0,18)	Продолжением себя 13 (0,11)	–
Я жду от своего сына (дочери)	107	0,09	Успешности 21 (0,2)	Понимания 14 (0,13)	Хорошего отношения к себе 12 (0,12)	–
Думаю, ему (ей) мешает	105	0,09	Моя занятость 20 (0,19)	Лень 16 (0,16)	Ничего 15 (0,15)	–
Мой сын (моя дочь) силен (сильна)	104	0,09	Интеллект 32 (0,31)	Творчество (танцы, рисование, музыка и т.п.) 18 (0,18)	–	–
Мой сын (моя дочь) достаточно способен (способна), чтобы	92	0,08	Учиться 26 (0,29)	–	–	–

Анализ данных показал:

1. Наибольший удельный вес ассоциаций приходится на стимулы, отражающие представления родителей о будущих достижениях ребенка, акцент сделан на то, что ребенок «ДОЛЖЕН». При этом «лидирует» ассоциация, входящая в смысловое подгнездо «успешность ребенка»:

*Я всегда мечтаю о том, что мой ребенок:* был успешный – 32 (0,25).

*Мой ребенок должен:* добиться успехов – 36 (0,29).

*В будущем я вижу своего ребенка:* успешным – 42 (0,35).

*Я жду от своего ребенка:* успешности – 21 (0,2).

2. Меньший удельный вес имеют ассоциации, связанные с реальным образом собственного ребенка (в настоящем времени): «Мой ребенок силен в...», «Думаю, ему мешает...», «Мой ребенок способен, чтобы...»).

Следует отметить, что на стимульную фразу «*Мой ребенок способен, чтобы...*» получена лишь одна «неслучайная» ассоциация: учиться – 26 (0,29).

Это позволяет предположить, что «путь» к успешности ребенка для родителей тесно связан с необходимостью учиться: «...чтобы стать успешным, нужно хорошо учиться!».

Отсюда – стремление родителей с раннего возраста обучать ребенка чему-либо (иностранному языку, ментальной арифметике, модным видам спорта), что не всегда соответствует возрасту и интересам самого ребенка.

Рассмотрим высказывания респондентов в ответ на стимульную фразу «Ваши размышления о Вашем ребенке и о Вас...» (табл. 3).

Таблица 3

**Анализ высказываний респондентов в ответ на стимульную фразу  
«Ваши размышления о Вашем ребенке и о Вас...»**

Вопросы	Кол-во ассоциаций (S 1222)	Мера	«Неслучайные» ассоциации (семантическая универсалия)			
По сравнению с другими детьми его возраста мой ребенок	131	0,11	Умный 33 (0,25)	Сообразительный 21 (0,16)	Воспитанный 16 (0,12)	–
Когда я думаю о своем ребенке, то	126	0,1	Улыбаюсь 20 (0,16)	Тревожусь 18 (0,14)	Люблю 15 (0,12)	–
Я люблю, когда ребенок	124	0,1	Радуется 18 (0,15)	Помогает мне 15 (0,12)	Смеется 14 (0,11)	Спит со мной 12 (0,10)
Мне нравится в моем ребенке	124	0,1	Все 17 (0,14)	Упорство 14 (0,11)	Доброта 12 (0,10)	–
Мы с ребенком чаще всего	113	0,09	Играем 30 (0,24)	Разговариваем 25 (0,2)	Гуляем 13 (0,1)	–
Наши отношения с ребенком	85	0,08	Хорошие 21 (0,25)	Дружеские 19 (0,22)	Доверительные 11 (0,13)	–
Мне приятно, когда мы с ребенком	72	0,07	Проводим время вместе 20 (0,16)	Общаемся 18 (0,15)	Играем 15 (0,12)	–
Мне хотелось бы, чтобы мой ребенок больше внимания уделял	56	0,05	Полезным занятиям 16 (0,29)	Книгам 12 (0,22)	Спорту 11 (0,2)	–

Я сильно раздражаюсь, когда	48	0,05	Не слушается 12 (0,25)	Не делает то, что я говорю 10 (0,21)	Много играет в компьютер 10 (0,21)	-
Мне не нравится	42	0,05	Когда грубит мне 12 (0,29)	Когда плохо себя ведет 12 (0,29)	Когда играет в компьютер (планшет) 10 (0,24)	-
Я боюсь, что	41	0,05	Его обидят 11 (0,27)	Я буду ему не нужен 11 (0,27)	Я плохой родитель 10 (0,25)	-
Меня беспокоит в ре-бенке	40	0,05	Торопливость 12 (0,3)	Раннимость 12 (0,3)	-	-
Мне бы хотелось, чтобы	39	0,05	У ребенка все было хорошо 10 (0,26)	Ребенок был успешным 8 (0,21)	-	-
Мне трудно понять моего ребенка, когда	36	0,04	Злится 10 (0,28)	Я злюсь 10 (0,28)	-	-
В общении с ребенком я	35	0,04	Добрый 11 (0,32)	Спокойный 11 (0,32)	Стараюсь быть другом 10 (0,29)	-
Мне было бы легче общаться с ребенком, если бы я знал (а)	33	0,04	Его лучше 13 (0,4)	О чем думает 12 (0,37)	-	-
Мне было бы полезно научиться	33	0,04	Быть терпеливым 13 (0,4)	Заинтересовать ребенка 11 (0,34)	-	-
Думаю, я лучше бы понимал(а) ребенка, если	32	0,03	И так хорошо понимаю 12 (0,38)	Был более сдержан 10 (0,32)	-	-
Когда у нас с ребенком размова	27	0,03	Переживаю 12 (0,45)	Стараюсь наладить отношения 10 (0,37)	-	-
Я был(а) бы рад(а), если бы	23	0,02	Мы не ссорились 10 (0,44)	В будущем хорошо учился 10 (0,44)	-	-

Полученные данные показали:

1. Бóльшее количество ассоциаций получено на стимул *«По сравнению с другими детьми его возраста мой ребенок...»*, при этом наибольший удельный вес имеет ассоциация умный (33 из 131), что соотносится с результатами исследования по предыдущему разделу: *«...Мой ребенок – умный, значит, он способен хорошо учиться и в будущем стать успешным...»*.

2. Следует отметить, что в семантическую универсалию, характеризующую представления родителей *о взаимоотношениях со своим ребенком*, вошли ассоциации, связанные в основном с проявлением эмоций, как со стороны ребенка:

*Я люблю, когда ребенок:* радуется – 18 (0,15); смеется – 14 (0,11), – так и со стороны родителей:

*Когда я думаю о своем ребенке, то:* улыбаюсь – 20 (0,16); тревожусь – 18 (0,14); люблю – 15 (0,12).

3. Значительно меньшее число ассоциаций получено на стимулы, связанные с размышлениями родителей о трудностях во взаимоотношениях с детьми:

*Я боюсь, что:* его обидят – 11 (0,27); я буду ему не нужен – 11 (0,27); я – плохой родитель – 10 (0,25).

*Мне трудно понять моего ребенка, когда:* он злится – 10 (0,28); я злюсь – 10 (0,28),

*Когда у нас с ребенком размолвка:* переживаю – 12 (0,45); стараюсь наладить отношения – 10 (0,37), – что демонстрирует: с одной стороны, нежелание большинства респондентов «видеть» имеющиеся проблемы, с другой, – неуверенность родителей в правильности собственной тактики воспитания.

Резюмируя полученные результаты, констатируем:

1. В целом данные исследования показывают тенденцию к выраженности в родительском отношении современных родителей когнитивного и эмоционального компонентов, поведенческий компонент, характеризующийся конкретными способами общения и взаимодействия с ребенком, является слабовыраженным.

2. Дошкольный возраст воспринимается родителями как возраст ребенка, когда он больше нуждается в эмоциональном общении с родителями (образ, транслируемый в СМИ – «детей надо любить!»), в то время, как ведущим видом деятельности дошкольника является игра, следовательно, содержанием общения со взрослым должно быть преимущественно взаимодействие (в основе – совместная игровая деятельность).

В то же время акцент на «эмоции» можно объяснить гендерным составом выборки: женщины (78 %) более эмоциональны, чем мужчины (22 %). Также данный феномен можно объяснить особенностями проявления материнской любви (она проявляется в большей степени через эмоции и чувства, в отличие от отцовской «действенной» любви).

Некоторую «осторожность» респондентов в осмыслении имеющихся проблем во взаимоотношениях с ребенком можно объяснить неуверенностью родителей в правильности собственной воспитательной стратегии [3].

Полученные в ходе исследования данные свидетельствуют о том, что современные условия жизни ставят родителей перед нелегким самостоятельным выбором индивидуального образовательного маршрута для своего ребенка с целью формирования творческой, социально активной, успешной личности и, соответственно, – приоритетов и стиля семейного воспитания [12].

Чтобы сделать подобный выбор, родители, как правило, активно используют различные информационные источники, число которых стремительно растет, но предлагаемая информация достаточно хаотична, и отделить полезную от бесполезной, даже вредной, практически невозможно.

В связи с этим возникает необходимость в создании грамотных лицензированных программ психолого-педагогического просвещения родителей.

Правительство Российской Федерации почти год назад утвердило Федеральную целевую программу развития образования на 2016–2020 гг., целью которой является создание



условий для эффективного развития российского образования. Одним из механизмов предусмотрено и вовлечение в образовательный университет родителей. В частности, создание «Родительского университета» [10].

«Родительский университет» – это, по сути, функциональный модуль дистанционного психолого-педагогического просвещения родителей, который должен действовать на постоянной основе с целью информирования, просвещения и обучения родителей.

Сотрудничество с семьей является одним из важнейших условий организации образовательного процесса в дошкольной образовательной организации (ДОО). Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования говорит о том, что «...родители – это не только социальные заказчики, но и активные социальные партнеры, заинтересованные участники образовательного процесса» [11].

«Родительский университет» может стать одной из современных форм сотрудничества с родителями в ДОО, позволяющей определить систему работы с родителями, установить эффективное и целенаправленное взаимодействие и обеспечить для них психологически комфортную среду.

В работе «Родительского университета» используются современные формы работы: игровые встречи, тематические гостиные, семинары, мастер-классы, образовательные и оздоровительные события, викторины, клубы по интересам, конкурсы, «Вечера вопросов и ответов», квесты. Эти формы работы позволяют родителям расширить свои психолого-педагогические знания, применить их на практике, поделиться своим опытом, обсудить с другими родителями вопросы развития и воспитания детей.

Таким образом, организация «Родительского университета» в условиях дошкольной образовательной организации предоставляет возможности для самореализации каждого родителя и взаимообогащения опыта всех участников. Педагогический рост родителей происходит в непосредствен-

ном общении, взаимодействии и сотрудничестве с другими участниками.

Нами определены приоритетные задачи психолого-педагогической работы с родителями в рамках «Родительского университета»:

1. Повысить психолого-педагогическую компетентность родителей в области психического, физического, социально-коммуникативного и художественно-эстетического развития ребенка с учетом возрастных и индивидуальных особенностей.

2. Организовать эффективное взаимодействие с родителями, направленное на обеспечение физического, психологического и психического здоровья детей.

3. Повысить родительскую активность и инициативность в отношении образовательного процесса ДОО.

Деятельность по работе с родителями должна осуществляться на различных уровнях (уровне детского сада, группы, индивидуально-семейном) и реализовываться через следующие этапы.

Организационный этап – предполагает изучение представлений современных родителей о феномене «родительство», а также запроса на освещение актуальных проблем и вопросов воспитания и развития ребенка, выбор тем встреч, разработку содержания, подготовку методического обеспечения.

Практический этап – заключается в организации и проведении встреч с родителями и разнообразных мероприятий «Родительского университета».

Аналитический этап предусматривает подведение итогов встреч, сбор отзывов, анализ результативности.

Таким образом, психолого-педагогическое сопровождение семьи специалистами ДОО в рамках «Родительского университета» на основе анализа образа родительства в представлениях родителей и приоритетов семейного воспитания содействует формированию адекватной родительской позиции, созданию благоприятного психологического климата в семье, изменению стиля воспитания, что способствует психологическому здоровью подрастающего поколения.

### **2.3. Особенности общения и межличностных отношений подростков, юношей и девушек в условиях современной информационной среды** *(М.В. Сафонова, О.К. Желонкина)*

Интересным с научной точки зрения является ответ на вопрос, переживают ли состояние одиночества дети, вовлеченные в виртуальное пространство? И что значит быть вовлеченным в виртуальное общение? Может ли современный человек избежать одиночества, порождаемого чрезмерным использованием Интернета и социальных сетей?

Актуальность исследования обусловлена интенсивным развитием информационных и сетевых технологий, проникновением их во все сферы жизни человека, активным использованием социальных сетей. Юношеский возраст – период самоопределения, выстраивания жизненных планов, проявления интереса ко всему новому, в т.ч. к информационно-коммуникационным технологиям. Включение в виртуальное общение происходит по разным причинам. Эти причины как субъективного характера, связанные с интересами, мотивами, личностными характеристиками человека, так и связанные с внешними условиями, требованиями социальной среды, в т.ч. требованиями, складывающимися в образовании. В юности наряду с формированием самоидентичности встает проблема возникающего чувства одиночества в условиях интенсивного виртуального общения.

Е.Е. Рогова считает, что глобальная сеть Интернет является инструментом преодоления одиночества в условиях современности, когда количественные характеристики сети Интернет перешли в качественные, связанные с возникновением большого числа самоорганизующихся интернет-сообществ, носящих конструктивный характер и нацеленных на освоение Интернет-пространства. А.Е. Баранов в книге «Интернет-психология» пишет, что общение с информационным пространством в Интернете можно сравнить с уединением (одной из сторон одиночества). Сама сеть Интернет,

созданная для объединения людей и обмена информацией между ними, способствует уединению (одиночеству) этих людей. Реальность, опосредованная развитием компьютерных технологий, представляет собой альтернативу сложившегося, устойчивого социального мира. В этой новой реальности формируются свои особенности выстраивания идентичности человека при его взаимодействии с сетью Интернет (Е.П. Белинская, Л.В. Баева, Е.М. Куликов, О.В. Тихонов, А.Г. Черемисин).

Виртуальное пространство, социальные сети дают возможности для общения, не имеющего географических границ, для самовыражения личности, складывается культура виртуальной коммуникации, происходит становление сетевой идентичности (А.Е. Войскунский, Э.А. Игнатьева, Л.Д. Александрова, Т.А. Фленина). Современные исследования виртуального пространства (О.В. Лутовинова, Е.Ю. Крылов, Е.В. Смышляева, А.Е. Жичкина, Э.А. Игнатьева.) раскрывают лингвокультурологические характеристики виртуального дискурса, особенности самопрезентации человека в виртуальной среде и организации виртуального общения молодежи, особенности конструирования виртуальной личности, чрезмерное увлечение виртуальным общением, приводящего к интернет-зависимости, а также формирование коммуникативных умений виртуального общения современной молодежи. Зарубежные авторы рассматривают предикторы чрезмерного использования сети Интернет (E. Hardie, M.Y. Tee, 2007), способы мышления, формируемые в Интернет-пространстве (A.N. Markham, S. Turkle, 2011), возможности виртуальной среды для проведения психологических исследований (C.J. Wilson, A. Soranzo, 2015, S.D. Gosling, W. Mason, 2015).

Исследования виртуального пространства обращены и к проблеме общения, и к проблеме одиночества, а современные исследования феномена одиночества все чаще связаны с изучением взаимодействия людей посредством сети Интернет, виртуальной реальности, а также изучением особен-

ностей личности в условиях информационного общества (О.В. Каштанова, Д.Н. Москаленко, Т.Р. Рашидова, Е.Е. Попова, J. Kim, P. LaRose, W. Peng; Вc. YanLing, Bhagchandai, Manago; H. Odacı, M. Kalkan; I. Stepanikova, N. Nie, X. He; A. Seyhan, E. Seyhan; Y. Demir, M. Kutlu).

Различные, в т.ч. противоречивые взгляды на проблему виртуального общения во всемирной паутине и его влияния на эмоциональное состояние и поведение детей и подростков, переживаемое ими чувство одиночества, подтверждают актуальность и недостаточную разработанность данной темы.

В исследовании приняли участие 200 респондентов: юноши и девушки от 16 до 21 года (старшеклассники 16–18 лет (Енисейский район), студенты педагогического колледжа (г. Енисейск) и колледжа культуры и искусства (г. Минусинск) (18–21 год). Из 200 респондентов девушек – 161, юношей – 39.

Для проведения опроса была разработана анкета, включающая 64 вопроса, которые условно разделены на 6 групп по следующим параметрам: активность респондентов в сети, особенности индивидуального понимания виртуальной дружбы, виртуального общения, особенности формирования коммуникативных качеств при виртуальном общении, отношение молодых людей к виртуальному общению как способу преодоления одиночества, субъективное отношение юношей и девушек к виртуальному общению.

В качестве конкретных психодиагностических методик исследования были использованы: дифференциальный опросник переживания одиночества (Е.Н. Осин и Д.А. Леонтьев), опросник для определения вида одиночества (С.Г. Корчагина), методика субъективного ощущения одиночества (Д. Рассел и М. Фергюсон), методика диагностики межличностных отношений Т. Лири, тест Р. Кеттела. Для обработки данных, полученных с помощью указанных методик изучения взаимосвязей между психологическими характеристиками, проведен корреляционный анализ по

методу Пирсона, использовалась программа SPSS Statistics v.17.0 и программа Excel.

*Результаты ассоциативного эксперимента по уточнению понятий «виртуальное общение», «виртуальный друг», «одиночество»*

В рамках исследования был проведен ассоциативный эксперимент, в котором приняли участие 100 юношей и девушек в возрасте от 16 до 21 года. Им было предложено написать ассоциации к понятиям «друг» и «виртуальный друг».

К понятию «друг» получено всего 136 ассоциации: 43 слова и словосочетания, 14 из которых встречаются более двух раз, 18 единичных ассоциаций и 11 ассоциаций, повторившихся по два раза. При обработке результатов были выписаны ассоциации вместе с частотой (весом) их встречаемости и ранжированы по частоте встречаемости: «человек, в котором можно найти поддержку» – 20 (0,2), «близкий, можно доверить тайну» – 11 (0,11) «доверие» – 10 (0,1), «взаимопомощь» – 9 (0,09), «верный» – 8 (0,08), «опора» – 6 (0,06), «общение», «веселье» – 5 (0,05), «всегда рядом», «верность», «надежный», «можно положиться» – 4 (0,04), «такой же, как я», «брат» – 3 (0,03), «хороший знакомый», «семья», «много общего», «товарищ», «детство», «дружба», «родственная душа», «собака», «понимающий меня», «взаимопонимание», «не оставит в беде» – 2 (0,02). Вызывают интерес ассоциации, повторившиеся по 2 раза: «родственная душа», «детство», «брат».

К понятию «виртуальный друг» ассоциаций было получено 105 – это 35 слов и словосочетаний, 11 из которых встречаются более двух раз, 21 единичная ассоциация и 3 ассоциации, повторившиеся по два раза. Ассоциации ранжированы по частоте встречаемости следующим образом: «можно пообщаться, общение» – 21 (0,21), «переписка» – 10 (0,1), «друг только через сеть» – 8 (0,08), «друг на расстоянии», «несуществующий, ненастоящий друг» – 7 (0,07), «общие темы, интересы», «общение в сети» – 5 (0,05), «про-

сто знакомый», «провести время», «человек по ту сторону экрана» – 4 (0,04), «никаких ассоциаций» – 3 (0,03), «глупо», «только название, а не друг», «помощь советом» – 2 (0,02).

В данной группе с учетом единичных ассоциаций с понятием «виртуальный друг» были названы 12 ассоциаций из 43, имеющих негативный оттенок, например, «скрытность», «рулетка», «обман», «пустота» и др.

Если в группе из 20–30 человек ассоциация при описании какого-либо стимула использована тремя или большим количеством человек, то она использована неслучайно, и может быть включена в ассоциативную семантическую универсалию стимула для данной группы. Набор неслучайных ассоциаций на определенное слово (стимул) для данной группы называется ассоциативной семантической универсалией стимула для данной группы. Ассоциативные семантические универсалии стимулов анализируются лишь качественно.

В нашем эксперименте в ассоциативную семантическую универсалию понятия «друг» для данной выборки можно включить 14 ассоциаций, а для понятия «виртуальный друг» – 11.

Сопоставление универсалий позволяет обсуждать совокупности совпадающих и несовпадающих признаков, возможные причины совпадений и расхождений.

При сравнении ассоциаций двух рассматриваемых понятий нами определена их мера семантической близости. Семантическая близость выявляется через совпадение (пересечение) ассоциаций на разные стимулы, она определяется отношением количества совпадающих ассоциаций к общему количеству ассоциаций на оба стимула.

Сравнивая ассоциации понятий «друг» и «виртуальный друг», обнаружены только 4 совпадающие ассоциации (включая единичные): «общение», «общие темы, интересы», «помощь советом», «всегда рядом». Таким образом, мера семантической близости понятий «друг» и «виртуальный друг» вычисляется как  $4/(136+105)$  и равна 0,0166.

Обработка результатов ассоциативного эксперимента позволяет интерпретировать полученные ассоциации как отражение тех или иных признаков исследуемых понятий. Малое количество совпадений, соответственно, низкое значение меры семантической близости, указывает на то, что для юношей и девушек понятие «друг» (друзья) в виртуальном пространстве имеет совершенно другое значение, чем в реальной жизни. И это значение имеет также и негативный оттенок.

Более половины (59,8 %) опрошенных имеют в сети виртуальных друзей от 100 до 300 и более. На вопрос: «С какой частью виртуальных друзей вы знакомы лично?», – чаще всего указываются от 40 до 70 %. Таким образом, от 30 до 60 % людей, добавленных в «друзья», юноши и девушки называют виртуальными друзьями, т.е. это малознакомые или незнакомые в реальной жизни люди. В ходе исследования респонденты отмечали, что с виртуальным другом не обязательно знакомиться лично, можно просто общаться в сети, приводились примеры, когда познакомившись с виртуальным другом, интерес к нему (к ней) пропадал, и не хотелось общаться ни лично, ни в сети. Виртуальный друг, с которым долгое время идет переписка в сети, необходим как кто-то, готовый поддержать, когда нужно выговориться или спросить совета, а также просто провести время.

Социальные сети, являясь неотъемлемой частью жизни современных молодых людей, открывают новые стороны и возможности общения. Виртуальный друг, с одной стороны – это тот, с кем можно обсуждать интересные темы, просто пообщаться, если рядом никого нет, а с другой стороны, – это «несуществующий друг», который ассоциируется с пустотой, роботом, обманом.

В юности сильнее проявляется потребность в уединении. Коммуникативное уединение представляет собой общение с неким идеальным партнером, со своим Я, с представляемыми лицами. В уединении юноши и девушки проигрывают роли, которые им недоступны в реальной жизни. Они



делают это в играх-грезам и в мечтах, по преимуществу рефлексивных и социальных. Виртуальный друг в этом случае и может играть роль идеального партнера для общения, который необходим время от времени. «В виртуальном пространстве можно, создав свой образ, почувствовать то, чего нет в реальном общении», – отмечают 25 % респондентов и 73 % опрошенных считают, что виртуальным друзьям следует доверять не всегда.

*Ассоциации к понятию «виртуальное общение»*

К понятию «виртуальное общение» получено всего 132 ассоциации: 45 слов и словосочетаний, 10 из которых встречаются более двух раз, 26 единичных ассоциаций и 9 ассоциаций, повторившиеся по два раза. При обработке результатов были выписаны ассоциации вместе с частотой (весом) их встречаемости и ранжированы по частоте встречаемости: «социальные сети» – 29 (0,29), «общение на расстоянии» – 20 (0,2), «переписка» – 7 (0,07), «Интернет» – 6 (0,006), «негатив» – 6 (0,006), «общение вслепую» – 6 (0,06), «невидимое общение» – 5 (0,05), «анонимное общение», «неживое общение», «обман» – 3 (0,03), «два компьютера», «дружеское общение», «искусственное общение», «скайп», «скрытность», «не разговор», «новая информация», «без контакта» – 2 (0,03).

Также респондентам было предложено выбрать, чем для них является виртуальное общение: «возможность занять время, ведь время в сети летит незаметно» выбрали 51 % опрошенных, «место для высказывания своего мнения, о котором узнают много людей» – 7,2 %, «возможность через фотоальбом показать лучшие стороны своей жизни» – 10,5 %, «возможность профессионального самоопределения» – 7,8 %, «возможность преодолеть одиночество» – 23,5 %.

*Ассоциации к понятию «одиночество»*

К понятию «одиночество» получено всего 168 ассоциаций: 44 слова и словосочетания, 16 из которых встречаются более двух раз, 22 единичных ассоциации и 6 ассоциаций, повторившиеся по два раза. При обработке результатов

были выписаны ассоциации вместе с частотой (весом) их встречаемости и ранжированы по частоте встречаемости: «грусть» – 27 (0,27), «один» – 16 (0,16), «скука» – 14 (0,14), «тоска» – 14 (0,14), «не с кем поговорить» – 11 (0,11), «нет реальных друзей» – 9 (0,09), «пустота» – 8 (0,08), «печаль» – 6 (0,06), «ненужность» – 5 (0,05), «отстраненность», «нет близких», «необходимость» – 4 (0,04), «замкнутость в себе», «сам с собой», «прекрасная вещь», «свободное время» – 3 (0,03), «тишина», «боль», «душа», «молчание», «пустой дом», «никто не вспомнит» – 2 (0,02).

В понятие «одинокость» респонденты вкладывают больше негативный смысл. Но есть и позитивный в словах «свободное время», «прекрасная вещь», «необходимость».

Анализируя полученные данные, можно отметить: более двух часов в день и в течение дня всегда в online 84 % респондентов. Юноши и девушки активно используют для общения социальные сети. 38,5 % опрошенных имеет в сети от 100 до 300 виртуальных друзей, при этом 89,2 % опрошенных имеют в реальности друга или подругу. Но данные корреляционного анализа показали, что реальный друг есть у тех респондентов, которые позже завели страницу и стали общаться в сети. Те, кто отмечает, что нет друга (подруги), начали общаться в сети раньше подросткового возраста.

Социальные сети стали для молодых людей необходимой реальностью. Если в реальной жизни нет друга или подруги, молодые люди стремятся к расширению круга общения в социальных сетях. Надо отметить, большая часть респондентов имеют друга (подругу) в реальной жизни (93,5 %), удовлетворены своим положением среди знакомых противоположного пола (85,5 %), влюблены и хотят продолжать отношения (63,0 %). Это то, что характеризует юношеский возраст. Те респонденты, которые не имеют друга и не удовлетворены своим положением среди знакомых противоположного пола (15,0 %), стремятся компенсировать это, общаясь в сети.

В социальной сети нужно каждый день заявлять о себе (выставлять фото, менять статус, ставить лайки, писать со-

общения, отправлять открытки и подарки), чтобы о вас не забыли. 70 % респондентов это утомляет, 30 % – нравится. Юношей, которые отмечают, что их это утомляет, 82 %, а девушек – 67 %. Большая часть респондентов (74,4 %) считают, что в виртуальном пространстве все хотят казаться лучше, чем они есть на самом деле. Для создания более привлекательного образа молодые люди создают себе новый образ, размещая на странице не свою фотографию (53,5 %).

На современном этапе развития общества в условиях технологизации социального пространства мнение о том, что проблема одиночества и установления контактов решается с помощью социальных сетей и виртуального общения является, на наш взгляд, спорным. Это подтверждают данные нашего исследования. «Виртуальное общение никак не способствует развитию общительности и коммуникабельности, а, наоборот, человек может «уйти в себя» и перестать общаться в реальном мире» – считают 66,5 % опрошенных (в выборке девушек – 70,8 %, юношей – 48,7 %). «Общение в социальных сетях помогает и в жизни быть более активным» – отмечают 34,5 % респондентов.

67,0 % опрошенных испытывали чувство одиночества, при этом доля в выборке юношей больше (74,4 %), чем у девушек (65,2 %). То, что виртуальное общение помогает только на время забыть о состоянии одиночества, одинаково считают и юноши, и девушки, а доля по общей выборке – 84,5 %.

Человеку, испытывающему чувство одиночества, трудно спонтанно выражать свои мысли и при общении в сети. 38 % респондентов выбрали, что при виртуальном общении, когда пишут сообщения, они тщательно подбирают слова, меняют несколько раз формулировки, стирают и пишут снова. Именно этот выбор коррелирует с общим переживанием одиночества (Е.Н. Осин и Д.А. Леонтьев) ( $p=0,152$ ) и субъективным переживанием одиночества (Д. Рассел и М. Фергюсон) ( $p=0,175$ ).

Результаты корреляционного анализа показали, что юношам больше свойственно добавлять в друзья всех, кто их

об этом просят ( $p=0,172$ ), также именно юноши считают, что при виртуальном общении можно понять, что нравишься виртуальному другу противоположного пола ( $p=0,147$ ). Юноши считают, что виртуальное общение способствует развитию общительности и коммуникабельности ( $p=0,246$ ), а вот девушки отмечают, что виртуальное общение никак не способствует развитию общительности, а, наоборот, человек может «уйти в себя» и перестать общаться в реальном мире ( $p=0,185$ ). Юношам больше свойственно при виртуальном общении писать быстро, что пришло в голову, не задумываясь о стиле речи ( $p=0,161$ ), девушки более тщательно подбирают слова, несколько раз меняют формулировки, стирают и пишут снова.

Юношам больше свойственен, с одной стороны, агрессивный тип отношений к окружающим ( $p=0,245$ ), с другой стороны, альтруистический тип отношений ( $p=0,149$ ) (методика Т. Лири).

Девушкам больше, чем юношам свойственны принципиальность, соблюдение правил поведения, морали ( $p=0,164$ ), а также мягкость, зависимость, чувствительность, мечтательность, непрактичность ( $p=0,216$ ) (тест Кеттелла).

Юноши и девушки, которые больше времени проводят в сети или всегда в online, имеют больше виртуальных друзей (от 100 до 300) ( $p=0,153$ ) и считают, что общение в социальных сетях помогает и в жизни быть более активными ( $p=0,224$ ), но это скорее, иллюзия, т.к. именно им свойственен конформизм, зависимость от группы, следование общественному мнению ( $p=0,145$ ).

О наличии друга в реальной жизни отмечают юноши и девушки, которые в более позднем возрасте завели страницу в социальных сетях и стали общаться виртуально ( $p=0,191$ ). Можно предположить, что друзья в реальной жизни уже были, и они остаются. А если друга не было, например, в младшем школьном возрасте, заведя страницу в социальных сетях, в реальной жизни друг (подруга) к

юности так и не появляется, т.к. реальных контактов становится меньше.

Респонденты, которые неудовлетворены своим положением среди сверстников противоположного пола ( $p=0,211$ ), отвечают, что им проще высказать свое несогласие с человеком через социальную сеть, и знакомиться им проще также в сети ( $p=0,208$ ). Но эти знакомства не приводят к отношениям, и на момент опроса респонденты не влюблены и нет человека, с которым бы хотелось развивать отношения ( $p=0,153$ ). Эти юноши и девушки также считают, что виртуальное общение помогает и в жизни быть более активными ( $0,206$ ), но при этом все же объяснить в своих чувствах человеку противоположного пола предпочтут через сеть ( $p=0,181$ ). Из этого можно понять, что активности в жизни не добавляется. Тип отношений у этих респондентов подчиняемый ( $p=0,157$ ), такие люди скромные, робкие, застенчивые, склонны уступать всем и во всем (методика Т. Лири), обладают эмоциональной неустойчивостью ( $p=0,194$ ), им присущи робость, осторожность, сдержанность ( $p=0,233$ ) и в то же время хитрость, расчетливость, проницательность ( $p=0,259$ ) (тест Кеттла). На момент опроса переживают чувство одиночества ( $p=0,184$ ).

Предпочтут объясниться в своих чувствах через сеть и те респонденты, которые считают, что в сети все хотят казаться лучше, чем есть на самом деле ( $p=0,151$ ). У этих респондентов складывается подозрительный ( $p=0,183$ ) и зависимый ( $p=0,167$ ) тип отношений. И они при этом переживают позитивный тип одиночества ( $p=0,163$ ).

Все участники исследования испытывают тот или иной вид одиночества, один и тот же респондент может испытывать несколько видов одиночества: по результатам корреляционного анализа только позитивное одиночество не имеет связей с другими типами, тогда как негативные типы одиночества связаны между собой. Так, диссоции-

рованное одиночество имеет положительную связь с общим переживанием одиночества ( $r=0,352$ ), диффузным ( $r=0,327$ ) и отчуждающим одиночеством ( $r=0,508$ ). Большинство респондентов связывают ощущение одиночества с неумением быть одному, с дискомфортом, когда человек вынужден быть один и ему не с кем общаться. Такое отношение к одиночеству в период юности вызвано высокой потребностью в общении со сверстниками, а также с необходимостью строить жизненные планы, определяться с профессией, находить свое место в социальном окружении среди взрослых людей и своих сверстников. В исследовании выявлено, что доля юношей, переживающих негативные виды одиночества, больше, чем доля в выборке девушек, а среди переживающих позитивное одиночество и зависимость от общения больше доля респондентов-девушек (табл. 1).

Переживание негативных типов одиночества (общее, диффузное, отчуждающее, диссоциированное) связано у юношей и девушек с неконструктивными стилями взаимоотношений с окружающими: подозрительным и подчиняемым. Можно предположить, что такие стили отношений обусловлены трудностями процессов идентификации, нарушением баланса между идентификацией и обособлением в пользу обособления. Отдельно отметим, что по результатам исследования подозрительный и подчиняемый типы отношений наиболее распространенные в выборке юношей и девушек, что требует дополнительного изучения обнаруженного феномена.

Поведение в виртуальном пространстве у молодых людей, испытывающих негативные виды одиночества, преимущественно повторяет поведение в повседневной реальной жизни, в этом смысле виртуальное общение не выполняет ожидаемую компенсаторную функцию, и переживание одиночества только усиливается.

Таблица 1

**Виды одиночества, переживаемого юношами  
и девушками, увлеченными виртуальным общением**

№	Вид одиночества	Доля респондентов, переживающих чувство одиночества		
		общая выборка (200 чел.)	юноши (39)	девушки (161)
1.	Общее одиночество	27 %	35,9 %	24,9 %
2.	Диффузное одиночество	38 %	35,9 %	34 %
3.	Отчуждающее одиночество	36 %	41 %	34,8 %
4.	Диссоциированное одиночество	46 %	69 %	40,4 %
5.	Зависимость от общения	36 %	30,8 %	37,3 %
6.	Позитивное одиночество	45 %	41 %	46 %
7.	Субъективно-позитивный вид одиночества	33 %	28,2 %	34 %

Для молодых людей, переживающий такой вид одиночества, как зависимость от общения, характерны дружелюбный и альтруистический типы отношений, они испытывают значительную потребность в контактах, и виртуальное пространство позволяет ее в определенной степени удовлетворить, выступая в качестве дополнительного источника социальных отношений. Можно предположить, что процесс идентификации у них преобладает над процессом обособления, поэтому так сложно переживать даже кратковременное состояние одиночества.

Молодые люди, переживающие позитивное одиночество, характеризуются сбалансированностью процессов идентификации и обособления, поэтому избирательны в виртуальном общении, не рассматривают его в качестве ведущего источника социальных контактов, отмечая, что такое общение ведет к сокращению реальных контактов.

Выявленные в ходе исследования связи позволяют заключить, что ведущую роль в переживании одиночества юношами и девушками играют особенности построения отношений с собой и окружающими, закономерно отражающие и особенности социальной среды, в которых эти отношения формируются. Несмотря на усиление роли виртуального общения в жизни современных юношей и девушек, по их собственному мнению, такое общение не способствует в большинстве случаев преодолению чувства одиночества. Для развития способности выстраивать гармоничные, удовлетворяющие межличностные отношения необходимы психологическое сопровождение подростков и юношей в период идентификации и самоидентификации, помощь в преодолении внутриличностных конфликтов, формировании позитивного отношения к себе и окружающим.

Задачей воспитателей, педагогов, родителей должен стать поиск оптимальных способов вхождения ребенка в виртуальную среду. Сопровождение ребенка в виртуальном пространстве необходимо с целью предупреждения негативных последствий, будь то зависимость от социальных сетей, одиночество, или влияние асоциальных сетевых сообществ. Наше исследование показало, что активность в виртуальном пространстве юношей и девушек различна, но все, кто принял участие в исследовании, вовлечены в виртуальное общение и также все переживают чувство одиночества, разные его виды, в зависимости от личностных характеристик, типов складывающихся отношений. Одиночество – это внутреннее состояние человека, которое внешне не всегда заметно и распознаваемо, а уход в социальные сети, расширение сетевых контактов – это, как показало исследование, является у многих юношей и девушек попыткой преодолеть одиночество.

*Рекомендации по созданию психолого-педагогических условий для предупреждения одиночества обучающихся на этапе активного использования в образовательном процессе информационно-коммуникационных технологий*



Процесс информатизации общества, в т.ч. образования, а также развития сетевых технологий является частью мировых процессов глобализации и интеграции. Большие объемы информации и обновляющихся знаний требуют от человека умений, составляющих информационно-коммуникационную компетентность. Умениям, связанным с обработкой, поиском, передачей информации, в т.ч. с помощью информационных технологий и сетей, необходимо обучать уже в школе. Местом, где сконцентрированы информационные технологии, сетевые сервисы, средства коммуникации и т.д., является Интернет, так называемое виртуальное пространство. Тенденции развития образования сегодня предполагают перевод в виртуальную среду многих видов деятельности: учебную, исследовательскую, проектную и др. Общение также переходит в эту среду, заменяется виртуальным общением.

Информационные и сетевые технологии необходимо воспринимать как средства для той или иной деятельности человека. И если в учебной деятельности используются такие средства, то они не должны заменять полностью межличностное общение, живое, интересное слово учителя, игровые и дискуссионные способы общения, творческие проекты по преобразованию окружающей среды реальной, а не виртуальной.

Важно сформировать у детей навыки межличностного общения, научить дружить до того, как они приобщатся к виртуальному пространству, и в нем будут осваивать приемы общения и поиск виртуальных друзей. Эта задача родителей и педагогов дошкольных образовательных организаций, т.к. уже в раннем детстве в жизнь современных детей входят информационные технологии.

Интернет и социальные сети должны быть средством, помогающим человеку жить в реальности и использовать их для саморазвития, самоопределения, освобождения времени для различных видов деятельности. В этом случае необходимо создавать условия, чтобы таких реальных видов деятель-

ности было больше. Ответы юношей и девушек о том, что они общаются в социальных сетях, чтобы занять время, ведь время в сети «летит» незаметно, указывают на то, что недостаточно мест, где бы они могли себя проявить, и не сформировано умение находить для себя интересное дело.

Чувство одиночества возникает при активном виртуальном общении у молодых людей, которые не удовлетворены своим положением среди сверстников и сверстников противоположного пола. Именно поэтому они включаются в виртуальное общение и ищут там способы приблизить свое реальное Я к идеальному Я. В сети можно создать такой образ, какой себе придумал.

Принятие человеком самого себя реального, не придуманного, формируется в детстве, в семье и, конечно, в кругу людей, которые его принимают таким, какой он есть. Педагогическое общение как важная составляющая образовательного процесса должно обеспечить условия для удовлетворения у учащихся потребности в признании, принятии.

Молодые люди, активно использующие социальные сети для общения, считают, что такое общение не способствует развитию общительности и коммуникабельности, а наоборот, может уменьшить количество реальных контактов и привести к одиночеству. Это подтверждают и данные исследования. Развитие общительности и коммуникабельности происходит в реальной совместной деятельности. Приобщать учащихся к сетевым способам общения, к сетевым проектам нужно тогда, когда у них уже сложился опыт совместных реальных дел. Тогда сеть расширяет возможности и позволяет привлечь опять же к совместной реальной деятельности людей, находящихся на расстоянии.

Популярными становятся дистанционные формы обучения. Такое обучение требует особых подходов к структурированию материала, формулировки заданий, целесообразному их использованию. Общение в дистанционном курсе педагога и обучающегося отличается от общения личного. От того как будет понято задание, сможет ли правильно

сформулировать вопрос обучающийся, зависит его выполнение, самооценка и оценка учителя, который проверяя задание, не может быть уверен, что оно выполнено учащимся самостоятельно. Создание дистанционных курсов требует от учителя новых подходов и компетенций. Дистанционное обучение, призванное обеспечить обучение на расстоянии, когда обучающийся не может быть непосредственно в аудитории, должно вводиться постепенно по мере формирования навыков учебной деятельности. Перевод обучения в виртуальное пространство может породить новые виды одиночества, когда человек наедине с самим собой осваивает знания. Дистанционные формы, применяемые в школьном обучении, не должны заменять дискуссии, обсуждения, объяснение учителя.

Человек, переживающий одиночество и в реальности, и при виртуальном общении, не может быстро формулировать мысль, переходить от одной темы к другой. На это должны обратить внимание учителя и родители и помочь в формировании коммуникативных качеств, чтобы чувство одиночества не усугублялось.

Обобщая результаты исследования, можно сформулировать правила по созданию условий для профилактики одиночества при активном виртуальном общении.

1. Включение в виртуальное общение должно быть в возрасте, когда уже сформировался навык межличностного общения, сложились приятельские и дружеские отношения со сверстниками.

2. Привлечению учащихся к обсуждению тем в сетевых форумах и чатах должны предшествовать реальные обсуждения, дискуссии, диалоги.

3. Удовлетворение потребности в принятии и признании учащихся должно осуществляться в совместных видах деятельности, что будет влиять и на адекватную самооценку.

4. Привлечение сетевых технологий в образовательный процесс должно быть целесообразным, когда действительно, без них нельзя обойтись.

5. Привлечение родителей к проблеме приобщения детей в виртуальное пространство поможет в выработке единого понимания проблемы и единых подходов к ее решению.

6. Дистанционные формы обучения необходимо вводить в образовательный процесс с учетом возрастных особенностей, постепенно, после отработки основных приемов учебной деятельности, которые формируются в тесном сотрудничестве с педагогами.

7. Организация видов деятельности, которые отвечают интересам и запросам современных детей в соответствии с их возрастными особенностями, должно выступать альтернативой чрезмерному виртуальному общению.

8. Организация обсуждений и дискуссий с учащимися по вопросу «Социальные сети в жизни современного общества: плюсы и минусы» поможет в понимании и использовании положительной стороны сетевого общения и минимизации его негативного влияния.

## **2.4. Особенности отношения детей к своему телу как фактор психологического здоровья (М.В. Сафонова)**

На сегодняшний день изучение телесности проводится в самых разных научных областях. Анатомия и физиология, антропология и биомеханика, философия и психология накопили огромный массив теоретических и эмпирических данных о теле как биологическом феномене, как природной основе физического и личностного развития человека. Значимая роль телесных феноменов в понимании психического функционирования, характер связи тела с сознанием человека и его эмоциональной жизнью все более признается в таких научных дисциплинах, как психофизиология, психосоматика, психофармакология. Значительная научная база создана в тех сферах деятельности, где телесность выступает в качестве предмета особого интереса. Заметное место тело и образ телесного Я занимают и в гносеологических исследованиях, поскольку именно телесное Я человека яв-

ляется носителем непосредственных ощущений, связывающих сознание и психику человека с внешней действительностью. В этом плане психология познавательной активности также не может обойти стороной обсуждение вопросов, так или иначе относящихся к сфере психологии телесности.

Само понятие «образ тела» ввел П. Шильдер, определив его как «субъективное переживание человеком своего тела», т.е. как психический пространственный образ, который, по его мнению, складывается в межличностном взаимодействии. Это своеобразная система представлений человека о физической стороне собственного Я, о своем теле – телесно-психологическая «карта». При этом «образ тела» не является пассивным и «застывшим», раз и навсегда заданным. Напротив, он динамичен и субъективен, так как формируется самим человеком в процессе активной деятельности. «Образ тела» конструируется им из отдельных фрагментов – различных проявлений телесного осознания в разнообразных жизненных ситуациях. Образ тела у человека начинает формироваться чрезвычайно рано и играет важную роль в дальнейшей жизни. Он включает в себя и ощущение своего тела, и его оценку. Е.М. Черепанова отмечает, что образ тела и его восприятие редко бывают связаны с реальными параметрами. По ее мнению, образ тела самым тесным образом связан с ядром Я и также является составляющей базовых характеристик личности. Патология, касающаяся оценки своей внешности, преимущественно характерна для подросткового возраста.

Цель исследования – изучить особенности отношения детей подросткового возраста к своему телу как одному из факторов психологического здоровья, проследить половозрастные различия, выявить взаимосвязи между структурными компонентами отношения к телу и компонентами самоотношения.

И.В. Дубровина (2009), рассматривая психологическое здоровье детей и подростков, замечает, что основу психологического здоровья составляет развитие личностной

индивидуальности, а суть психологического здоровья заключается в постепенном осознании и принятии растущим человеком особенностей своего психического развития, своей личности, своей индивидуальности. Рассматривая понятие психологического здоровья в единстве биологического, психического и социального, В.А. Ананьев (2000) приходит к выводу, что психологическое здоровье предполагает устойчивое, адаптивное функционирование человека на витальном, социальном и экзистенциальном уровнях жизнедеятельности. Психологическое здоровье на витальном уровне жизнедеятельности включает осознанное, активное, ответственное отношение человека к потребностям своего тела: заботу о здоровье, чистоте, красоте своего тела, осознание своих привычных движений, жестов, зажимов, исследование своего отношения к собственному телу.

Анализ научных публикаций по проблеме образа тела, удовлетворенности телом, отношения к телу показывает, что в течение последних двух десятилетий произошло увеличение числа исследований, касающихся образа тела и отношения к телу у подростков. Так, показано, что в период полового созревания отрицательные переживания, связанные с телом, способствуют более высокой распространенности депрессивной симптоматики и снижению самооценки, самоуважения (Siegel, et al., 1999, Ackard, et al., 2003, Brausch, Muehlenkamp, 2007), создают риск развития негативного образа тела и нарушений пищевого поведения (Stice, Shaw, 2002, Ackard, et al., 2003, Smolak, 2004), возникновения депрессии во взрослой жизни (Smolak, 2004), проявлений социофобии (Izgiç, et al., 2004), суицидального поведения (Ackard, et al., 2003, Brausch, Muehlenkamp, 2007). В числе факторов, влияющих на формирование образа тела и отношения к телу у подростков, исследователи отмечают роль родителей (Зиновьева, Никонова, 2013), в том числе комментариев, связанных с

внешним видом, образом тела (Herbozo, Thompson, 2006). Особое внимание уделяется воздействию СМИ, пропагандирующих нереалистичные социальные идеалы красоты (Hargreaves, Tiggemann, 2004, Dakanalis, et al., 2015), что влечет негативные последствия как для девочек (Тихонова, 2015), так и для мальчиков (Barlett, et al., 2008), формируя физический перфекционизм и неудовлетворенность своим телом (Тарханова, Холмогорова, 2011).

В исследовании приняли участие 176 подростков Красноярска, Дивногорска, Назарово, 90 мальчиков и 86 девочек в возрасте 14–16 лет. В ходе исследования применялись «Опросник образа собственного тела» (ООСТ), «Шкала удовлетворенности собственным телом (ШУСТ)» О.А. Скугаревского, методика исследования самооотношения С.Р. Пантелеева (МИС), «Опросник уверенности в себе» Рейзаса, «Опросник межличностных отношений» Т. Лири, социометрия. Для математической обработки полученных данных применялись: первичная описательная статистика (среднее арифметическое значение), критерий U-Манна–Уитни, корреляционный анализ по Пирсону.

По результатам методики ООСТ 11,4 % подростков неудовлетворены своим телом (60 % девочек, 40 % мальчиков, в целом по группе 60 % в возрасте 14 лет), 10,2 % подростков имеют адекватное отношение к телу (55,5 % девочек, 44,4 % мальчиков, в целом по группе 77,7 % в возрасте 16 лет), большинство подростков имеют легкую неудовлетворенность телом в большей или меньшей степени выраженности (46,4 % девочек, 53,6 % мальчиков).

Между группами подростков, разделенных по степени удовлетворенности телом, существуют значимые различия по всем компонентам отношения к телу: глобальная оценка тела; эмоции и чувства по поводу внешности; когнитивный аспект (убеждения в отношении внешности, схема тела); поведение, связанное с телом. Подростки с адекватным отношением к телу значимо выше удовлетво-

рены головой (лицо, глаза, нос, уши, зубы, челюсть, волосы, кожа), чем подростки с легкой неудовлетворенностью телом, и значимо выше удовлетворены туловищем (шея, грудная клетка, грудь, спина, живот, руки, кисть), чем подростки, неудовлетворенные телом. В отношении удовлетворенности нижней частью тела (ягодицы, таз, бедро, колени, нога, ступня) значимых различий не выявлено.

Мальчики 14 лет значимо меньше удовлетворены когнитивным аспектом отношения к телу ( $U=45,5$ ,  $p < 0,01$ ) в сравнении с девочками-сверстницами и мальчиками 15–16 лет.

Девочки с адекватным отношением к телу в большей степени испытывают глобальную удовлетворенность телом (весом, формой тела, специфическими его частями), чем мальчики этой же группы ( $U=1,5$ ,  $p < 0,05$ ).

При сравнении средних значений по шкалам методики исследования самооотношения значимые различия выявлены между подростками с низкой удовлетворенностью телом и с легкой неудовлетворенностью телом по шкалам «Саморуководство» ( $U=127,5$ ,  $p < 0,01$ ), «Самопринятие» ( $U=123$ ,  $p < 0,01$ ), «Самообвинение» ( $U=154$ ,  $p < 0,01$ ), «Отраженное самооотношение» ( $U=178,5$ ,  $p < 0,05$ ), «Внутренняя конфликтность» ( $U=173$ ,  $p < 0,05$ ).



Таблица 1  
**Средние значения по шкалам отношения к телу в группах подростков, разделенных по уровням удовлетворенности телом**

Группы	Показатели отношения к телу							
	Удовлетворен- ность весом, формой тела, специфическими его частями	Эмоции и чув- ства по поводу внешности	Убеждения в отношении внеш- ности	Поведение (избе- гание смотреть на себя в зеркало, взвешиваясь, посещать трена- жерные залы)	Общая удовлет- воренность телом	Удовлетворен- ность головой	Удовлетворен- ность туловищем	Удовлетворен- ность нижней частью тела
Низкая удовлетворен- ность телом	5,6	4,4	4,7	4,3	19,1	2,1	1,3	2
Легкая неудовлетворен- ность телом	2,86	3,06	2,48	2,20	10,62	2,12	1,70	2,06
Значение U	11**	138**	49**	105**	0**	284,5	208,5	281,5
Легкая неудовлетворен- ность телом	2,86	3,06	2,48	2,20	10,62	2,12	1,70	2,06
Адекватное отношение к телу	1,44	1,22	1,67	0,78	5,11	2,56	1,89	1,67
Значение U	94,5**	51,5**	138*	1,5**	0**	155,5*	204,5	181,5
Низкая удовлетворен- ность телом	5,6	4,4	4,7	4,3	19,1	2,1	1,3	2
Адекватное отношение к телу	1,44	1,22	1,67	0,78	5,11	2,56	1,89	1,67
Значение U	0**	3**	0,5**	1,5**	0**	32	18,5*	31,5

\*\* – различия значимы при  $p < 0,01$  \* – различия значимы при  $p < 0,05$

Между подростками с низкой удовлетворенностью телом и адекватным отношением к телу выявлены значимые различия по шкалам «Саморуководство» ( $U=12,5$ ,  $p < 0,01$ ), «Самообвинение» ( $U=20$ ,  $p < 0,05$ ).

Между подростками с легкой неудовлетворенностью телом и адекватным отношением к телу значимых различий в самоотношении не обнаружено.

Девочки с легкой неудовлетворенностью телом в большей степени ощущают свою самооценку, чем мальчики этой же группы ( $U=446$ ,  $p < 0,05$ ).

По мере роста удовлетворенности телом повышается уверенность в себе, различия между группами подростков, разделенных по степени удовлетворенности телом, достоверны при  $p < 0,01$ .

В табл. 2 представлены корреляционные связи показателей самоотношения и отношения к телу.

Для общей выборки выявлены значимые корреляционные связи глобальной удовлетворенности телом практически со всеми компонентами самоотношения, положительные связи убеждений и поведения в отношении тела с таким компонентом самоотношения, как саморуководство, и отрицательные – с внутренней конфликтностью и самообвинением. Эмоции и чувства по поводу внешности не связаны с компонентами самоотношения, но обнаруживают положительную связь с уверенностью в себе. Также обнаружены связи общей удовлетворенности телом и удовлетворенности туловищем с компонентами самоотношения.

Таблица 2

**Взаимосвязи показателей  
самоотношения и отношения к телу (=r)**

Компоненты самоотношения	Компоненты отношения к телу						Удовлетворенность туловищем
	Глобальная удовлетворенность телом	Эмоции и чувства по поводу внешности	Убеждения в отношении внешности, схема тела	Поведение, связанное с телом	Общая удовлетворенность телом	Удовлетворенность туловищем	
Самоуверенность	0,241*	–	–	–	–	–	0,224*
Саморукводство	0,386*	–	0,262*	0,419**	0,331**	–	–
Отраженное самоотношение	–	–	–	–	–	–	0,214*
Самопринятие	0,231*	–	0,244*	–	0,226*	–	0,218*
Самопривязанность	–0,263*	–	–	–	–0,254*	–	–0,214*
Внутренняя конфликтность	–0,253*	–	–0,270*	–0,213*	–0,328**	–	–0,234*
Самообвинение	–0,276*	–	–0,310**	–0,242*	–0,334**	–	–
Уверенность в себе	0,603**	0,635**	0,508**	0,587**	–	–	0,224*

\*\* – уровень значимости при  $p < 0,01$  \* – уровень значимости при  $p < 0,05$

В целом следует отметить, что проблемы, связанные с самоотношением, испытывают подростки с неудовлетворенностью телом. Для них характерен общий негативный фон восприятия себя, склонность к излишне критичному отношению к себе, тогда как симпатия к себе выражена недостаточно и проявляется эпизодически. Для этой группы подростков свойственно избирательное восприятие отношения окружающих к себе. По их мнению, положительное отношение окружающих распространяется лишь на определенные качества, тогда как другие личностные проявления способны вызывать раздражение и неприятие. При этом такие подростки склонны отрицать свои проблемы и поверхностно воспринимать себя, обнаруживают тенденцию к отрицанию собственной вины в конфликтных ситуациях. Защищают собственное Я преимущественно путем обвинения других, перенесением ответственности на окружающих, поисками в них источников неприятностей и бед. Механизмы саморегуляции ослаблены, волевой контроль недостаточен для преодоления внешних и внутренних препятствий на пути к достижению цели. Основным источником происходящего с ними признаются внешние обстоятельства. Причины, заключающиеся в себе, или отрицаются, или вытесняются в подсознание, переживания относительно собственного Я сопровождаются внутренним напряжением. В целом полученные результаты совпадают с данными Siegel (1999), Askard (2003), Brausch, Muehlenkamp (2007).

Наиболее уязвимыми в этом отношении являются подростки 14 лет, находящиеся в острой фазе пубертатного периода и еще не способные критично воспринимать воздействия СМИ, формирующие представления об идеальном теле. Неслучайно у подростков 14 лет, особенно мальчиков, в наименьшей степени благополучен когнитивный компонент отношения к телу (схема тела, убеждения, связанные с телом).

Развитию позитивного самоотношения подростков способствует общая удовлетворенность телом, наибольшее зна-

чение имеет удовлетворенность туловищем, что может быть связано с активным изменением параметров туловища в период полового созревания.

В подростковом возрасте убеждения и поведение, связанные с телом, обнаруживают взаимосвязи со способностью к самопринятию и саморуководству, положительным фоном отношения к себе, признанием своих достоинств, стремлением к саморазвитию и самосовершенствованию, что делает перспективным применение когнитивно-бихевиорального подхода в работе с подростками, неудовлетворенными телом.

При анализе особенностей общения у мальчиков и у девочек с разными уровнями принятия своего тела в отдельности мы заметили следующее.

Таблица 3

**Средние значения по октантам методики Лири  
в группах подростков, разделенных  
по уровню отношения к телу**

Уровень принятия тела	Группа	авторитарный	эгоистичный	агрессивный	подозрительный	подчиняемый	зависимый	дружелюбный	альтруистический
Адекватное отношение к телу	мальчики	8,4	7,1	6,3	5	6	6,1	7,2	6,5
	девочки	8,2	6,8	6,6	7,4	9,2	9	10,2	9,4
	Общая выборка	7,8	6,6	6,3	6,3	7,5	6,5	7,6	6,5
Легкая неудовлетворенность телом	мальчики	9	8,6	8	6,7	7,9	7,7	9	10
	девочки	8,1	6,5	6,3	5,9	6,1	7,9	9	8,1
	Общая выборка	8,1	7,1	6,9	5,9	6,1	7,7	9	8,5
Низкая удовлетворенность телом	мальчики	6	9,5	9,5	4,5	6,5	8	12	11
	девочки	7	6,5	4	1,5	3	6,5	7,5	5
	Общая выборка	11,5	10,8	9,3	5,3	7	9	12,3	10,8

Девочки с низкой удовлетворенностью телом менее авторитарные, менее агрессивные, менее подозрительные, менее подчиняемые, менее зависимые, менее дружелюбные и

альтруистичные. Причем по параметрам подозрительности и подчиняемости можем говорить о неадаптивных показателях. Очень доверяют другим, но не умеют принять нормы и правила, бунтуют, но без агрессии.

Девочки с легкой неудовлетворенностью телом, в сравнении с девочками, обладающими адекватным отношением к телу, менее подозрительные и подчиняемые, в адаптивном варианте зависимые, дружелюбные и альтруистичные. Можно сказать, что девочки с легкой неудовлетворенностью телом демонстрируют более адаптивный стиль отношений с окружающими.

Девочки с адекватным отношением к телу более зависимы, подчиняемы, дружелюбны и альтруистичны, стремятся дружить со всеми, быть услужливыми и хорошими, при этом показатели свидетельствуют о значениях, превышающих адаптивный уровень. Можно предположить, что осознание своей привлекательности делает девочек излишне зависимыми от мнения и отношений окружающих.

Стремятся к абсолютной власти мальчики с легкой неудовлетворенностью телом и адекватным отношением к телу, с низкой удовлетворенностью телом – имеют балловый показатель 6, что говорит о демократическом стиле взаимодействия, но показатель эгоистичности у них имеет выраженность 9,5 баллов. По параметрам подчинения и зависимости мальчики показывают следующие результаты: стремятся к подчиняемости ученики с легкой неудовлетворенностью телом, а выбирают зависимый стиль поведения мальчики с низкой неудовлетворенностью. Мальчики с низкой удовлетворенностью и с легкой неудовлетворенностью телом стремятся к активному выражению агрессивных эмоций (9,5 и 8 соответственно).

Подводя итог по методике Т. Лири, социометрии и результатам изучения отношения к своему телу, заметим следующее. Подростки с низкой удовлетворенностью телом имеют социометрический статус изолированных и пренебрегаемых – в среде сверстников не пользуются популярностью;

по типу взаимодействия имеют положительное значение по параметру дружелюбия и по параметру доминирования, выбирают неэффективные стили поведения: робки, конформны, критичны к себе и окружающим.

Обучающиеся с адекватным отношением к телу имеют разный социометрический статус: лидеры, предпочитаемые, пренебрегаемые. Нацелены дружелюбно выстраивать контакты, отстаивают свое мнение, занимая в каких-то областях лидирующие позиции, у них отсутствуют тревожность и страхи по отношению к собственному телу, что проявляется и во взаимодействии с окружающими.

Подростки с легкой неудовлетворенностью телом также имеют разный социометрический статус: лидеры, предпочитаемые, пренебрегаемые. Стремятся к доминирующим и дружелюбным стилям взаимодействия, проявляют адаптивное поведение: дружелюбны к окружающим, готовы прийти на помощь, но в некоторых ситуациях прибегают к неэффективным средствам общения, установления контакта. Например, гиперответственны, приветливы со всеми, стремятся «быть хорошими».

Полученные результаты свидетельствуют о необходимости коррекционной работы с подростками, имеющими трудности с принятием тела, в том числе, в целях улучшения их взаимодействия с окружающими.

Образ тела подростков формируется через положительный телесный опыт, адекватные представления о своем теле, позитивные установки на восприятие своего тела, положительное эмоционально-ценностное отношение к отдельным частям тела и телу в целом.

Оптимальной формой работы с подростками являются групповые занятия. Такая организация позволяет создать условия, в которых они будут чувствовать себя позитивно, активно взаимодействовать и интенсивно включаться в работу. Благодаря просветительской работе подростки узнают особенности тела на данном возрастном этапе, научатся любить свое тело и жить в согласии со своей конституцией.

Оптимальной, на наш взгляд, будет работа в развивающих группах, их довольно часто используют в психологической практике образования. Предметом работы в таких группах являются психологические и эмоциональные вопросы, а цель, задачи и содержание занятий задаются самим психологом.

Нами были апробированы такие варианты работы в группах, как психологический тренинг, групповые психологические консультации, психологическая гостиная.

Предлагаем использовать комплекс методов для развития адекватного отношения подростков к своему телу.

Применение метода *танцевально-двигательной терапии* решает сразу несколько задач: снятие эмоционального напряжения, развитие коммуникативных навыков учащихся, испытывающих проблемы в общении, снятие мышечного напряжения, развитие праксии, пластики, крупной моторики, а также развитие творческой активности. Посредством танцетерапии подростки учатся чувствовать и понимать свое тело, выражать свое состояние или проблему.

Основная задача танце-двигательной терапии – обретение чувствования и осознанности собственного Я. И еще важнейшее отличие танце-двигательной терапии от различных подходов работы с телом состоит в том, что здесь клиент сам исследует себя (принцип активности клиента), свои движения и развивается по собственному пути, а терапевт следует за ним, больше интересуется тем, как движение чувствуется, чем тем, как оно выглядит.

В школе элементы танце-двигательной терапии можно применять на уроках ритмики, физической культуры, динамических переменах, динамических паузах на уроке, на психологическом тренинге.

Формирование положительного отношения к телу происходит, когда подросток активно занимается *спортом*. Двигательные упражнения эффективны тем, что способствуют возврату к примитивному эмоциональному состоянию, первичной природе человека, позволяют снять мышечные за-



жимы в различных сегментах тела, осознать телесные ощущения, лучше познакомиться со своим телом.

Использование рисования оказывает дополнительную помощь в диагностике подростковых проблем, в их разрешении. Для *изотерапии* подходят все виды художественных материалов, причем можно организовывать как активную, так и пассивную работу – рисовать самому или анализировать образы готовых произведений. Пользуются популярностью техника медитативного рисунка – мандала, техника направленной визуализации.

*Сказкотерапия* – метод, использующий сказочную форму для интеграции личности, развития творческих способностей, расширения сознания, совершенствования взаимодействия с окружающим миром. Э. Фромм, Э. Берн, М. Осорина писали о высокой эффективности использования сказок в работе с детьми и подростками, ведь в них в доступной детскому мировосприятию форме содержится информация о том, как устроен мир, как выстроены отношения между людьми, сказка формирует «нравственный иммунитет».

Сравнительно новый метод работы в психологии – *фототерапия* – может применяться для коррекции самооценки. Варианты использования фотографий разнообразны: работу можно выстраивать как с готовыми фотографиями, так и создавая новые, фотоколлажи, автопортреты, упражнения с фотографиями. Как отмечают А.И. Копытин и Дж. Платтс (2010), по своей природе фотография социальна: она связана с контактами между людьми и передачей значимых для них чувств и представлений. Ее можно рассматривать как своего рода ритуал, обеспечивающий социализацию и формирование идентичности, включение в разные группы людей с характерной для них системой ценностей, а также ролевое развитие и трансформацию.

Наряду с вышеперечисленными методами активно используется метод *эмоционально-образной терапии (ЭОТ)* в качестве формирования позитивного отношения к собственному телу. Н.Д. Линде, основатель данного метода, считает,

что эмоциональные состояния человека лежат в основе всех его проблем. Эмоциональные и соматические переживания могут быть выражены через обонятельный, зрительный, двигательный образ. Психолог работает именно с этими образами, изменив их, можно изменить эмоциональные состояния. Каждая эмоция находит телесное выражение (например, гнев, агрессия – сжатие кулаков). Невыраженные в телесной оболочке негативные эмоции, застревают в теле, формируют мышечные зажимы, физиологические заболевания. Задача ЭОТ: найти исходные негативные эмоции и изменить ее на позитивную или нейтральную путем трансформации исходного образа данной эмоции.

Таким образом, вышеперечисленные методы работы способствуют формированию «здорового» образа тела, стабилизации самооценки и развитию личности подростков.

## **2.5. Психологическая суверенность подростков и старшеклассников** *(М.В. Сафонова, Д.А. Тихонова)*

Рост социальной городской окружающей среды, прогресс научно-технического и информационного характера, способствующий увеличению социальных связей, где человек независимо от собственного желания находится во взаимодействии практически постоянно, обусловили актуальность исследования. Границы психологического пространства личности постоянно терпят вмешательство извне, людям трудно своевременно их регулировать, а подросткам в силу кризисных проявлений это сделать еще сложнее. Острым становится вопрос о психологической суверенности личности – «способности человека контролировать и развивать свое личностное пространство путем успешного автономного поведения» (Нартова-Бочавер, 2008).

Некоторые феномены, оказывающие влияние на формирование психологической суверенности: социальная

ситуация развития, в которой ребенок воспитывался в детстве, детско-родительские отношения, тип родительского воспитания, то есть психологическое пространство семьи, обоснованы Ю.В. Живаевой, Д.Б. Иркиным, М.А. Ишковой, Н.А. Кондратовой, М.Д. Ктениду, О.А. Шамшиковой, Н.С. Дмитриевой, J. Hoffman, рассмотрена домашняя среда как ресурс психологического благополучия и аутентичности подростков, с акцентом на формировании психологической суверенности внутри собственного жилища, его пространственного оформления. Л.В. Скоровой формулируются первые попытки рассмотрения школьной среды в качестве одной из формирующих психологическую суверенность подростков, но школа прослеживается лишь как место объединения родительского потенциала, акцент смещен на семейную среду. О.Г. Беленко отмечает динамику становления суверенности старших подростков в специально организованной образовательной среде. Вместе с тем недостаточно изучены ресурсы психологического пространства школы в развитии суверенности психологического пространства личности, механизмы развития суверенности психологического пространства и самоосуществления личности подростка.

Таким образом, фиксируем противоречие между особенностями социальной среды, давящей на границы психологического пространства личности подростка, неизменностью условий психологического пространства школьной среды, которая не соответствует реалиям отношений с социальной средой современного подростка, но в то же время оказывает влияние на суверенность, а значит, и самоосуществление личности, и потребностями подростка в психологической суверенности, являющейся условием его развития и самоосуществления.

Диагностический пакет состоит из 6 методик: опросник «Суверенность психологического пространства-2010» С.К. Нартова-Бочавер, методика У. Шварца для изучения ценностей личности (в варианте В.Н. Карандашева), мето-

дика диагностики социально-психологической адаптации К. Роджерса и Р. Даймонда (в адаптации В.И. Осницкого), опросник «Удовлетворенность жизнью» Н.Н. Мельниковой, шкала субъективного благополучия (в адаптации М.В. Соколовой), 16-факторный опросник Кеттела (форма С). Для математической обработки полученных данных применялись: первичная описательная статистика (среднее арифметическое значение), U-критерий Манна–Уитни.

Выборку исследования составляют подростки 14–15 лет, обучающиеся в средних общеобразовательных школах г. Красноярск. В исследовании приняло участие 250 испытуемых, поровну мальчиков и девочек.

Таблица 1

**Распределение респондентов по уровням психологической суверенности**

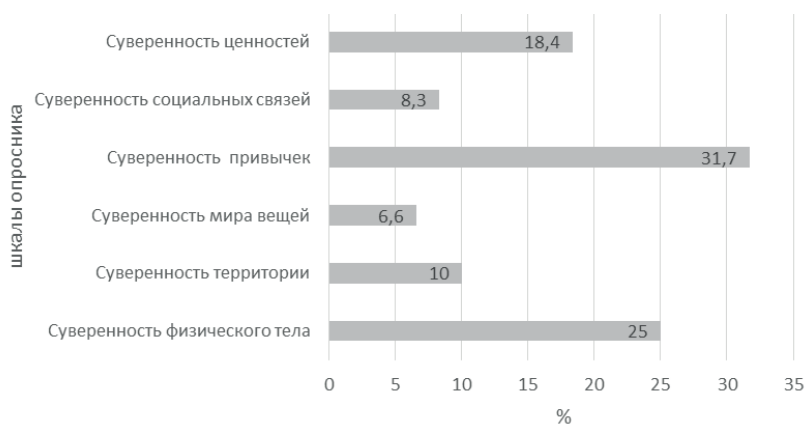
Уровень суверенности	Количество респондентов		
	общая выборка	мальчики	девочки
	%	%	%
Травмированность	2,6	0	5,3
Депривированность	16,3	20,0	12,6
Нормальная суверенность	65,3	63,2	67,4
Сверхсуверенность	15,8	16,8	14,7

Как видим из данных, представленных в таблице, около двух третей подростков (65,3 %) обладают нормальной суверенностью, что говорит о вполне гармоничном взаимодействии с собой и миром, аутентичности бытия, уверенности в том, что они действуют согласно своим желаниям и убеждениям.

Сверхсуверенный уровень как компенсаторная реакция на внешнее воздействие с усилением различных видов агрессии отмечается у 15,8 % подростков, в равной степени у мальчиков и девочек. Это можно рассматривать как вполне закономерный ответ на давление взрослых и сверстников, воспринимаемое как стремление подчинить лич-

ность. Депривированность соотносится с жизнью, подчиняющейся логике обстоятельств и воле других людей (16,3 % подростков, мальчиков несколько больше (20 %), чем девочек (12,6 %)), а травмированность означает полное пренебрежение потребностями личности (2,6 % подростков, все – девушки (5 % от женской выборки)). На последних двух уровнях личностной суверенности подростки не протестуют против плохого отношения к себе, принимают его, утрачивая отношение к себе как творцу собственной жизни, что впоследствии может негативно сказаться на развитии личности и ее отношений с окружающими и требует мер психологической помощи таким подросткам.

Анализируя отдельные параметры суверенности психологического пространства старшеклассников, можно отметить, что по шкалам «Суверенность физического тела» (СФТ), «Суверенность привычек» (СП) и «Суверенность ценностей» (СЦ) преобладают высокие значения: старшеклассники самостоятельно могут контролировать пространство физического тела, формировать комфортный для себя распорядок, а также имеет свободу вкуса и мировоззрения.



*Рис. 1. Показатели (%) степени выраженности суверенности измерений психологического пространства старшеклассников*

Далее отметим, по шкалам «Суверенность личных вещей» (Св), «Суверенность территории» (Ст) и «Суверенность социальных связей» выявлены низкие значения: респонденты испытывают ограничения в выборе личных вещей, предметов, которыми пользуются в быту, имеются переживания физического (с точки зрения территории, места нахождения) дискомфорта.

Показатели степени выраженности суверенности измерений психологического пространства старшеклассников позволяют констатировать следующее.

1. Характерен высокий уровень суверенности физического тела, что выражается в удовлетворении основных физиологических потребностей, они реже сталкиваются с переживанием физического дискомфорта.

2. Выражена большая суверенность измерений, в частности, подросткам свойственна высокая суверенность при вычек, ценностей, что выражается в возможности самостоятельно формировать комфортный для себя распорядок, также их характеризует свобода вкуса и мировоззрения. Они могут и умеют отстаивать свои ценностные установки.

3. Характерен низкий уровень суверенности территории, и старшеклассники сталкиваются с переживанием физического (с точки зрения территории, места нахождения) дискомфорта; низкий уровень суверенности личных вещей, следовательно, старшеклассников отличают ограничения в выборе личных вещей, предметов, которыми пользуются в быту.

4. Свойственна низкая суверенность социальных связей. Старшеклассников отличает вынужденный круг общения, возможно отсутствие друзей и личных контактов. Они имеют трудности в установлении контактов с референтной для них группой людей, самостоятельном формировании комфортного для себя социального окружения.

Обобщая и интерпретируя результаты эмпирического исследования психологических особенностей подростков с различными уровнями психологической суверенности, мы

составили психологические портреты для каждой из групп и в соответствии с ними определили ряд частных рекомендаций для каждой из групп по психолого-педагогическому сопровождению подростков и созданию психологического дизайна школьной среды, который оптимально дополнит существующий недостаток на сегодняшний день. Также составлены общие рекомендации для всех групп подростков.

*Психологический портрет подростков-девочек с уровнем травмированности.*

Численность этой группы не велика (2,6 %), однако результаты исследования позволили достоверно и обоснованно описать их особенности. Уровня травмированности среди выборки мальчиков мы не зафиксировали, зато выявили случаи сильной фрустрации потребностей у девочек, видимо, их легче подавить внешне. Все показатели суверенности у этих подростков снижены, можно предполагать деформацию суверенности с младенчества, когда только формировалось отношение к миру через свое тело, затем вещи и территорию, и далее – через социальные связи, привычки и ценности. Особое вмешательство в привычки, режимные моменты, чрезмерный контроль распорядка дня, ощущение себя «под чужими взглядами» привело суверенность к уровню травмированности. Эти подростки низко оценивают качество взаимодействия себя с жизнью, соответственно, они не удовлетворены своей жизнью в целом. Они не идут на протест против окружения, а спокойно принимают все то, что с ними происходит, то давление, из-за которого приходится меняться, теряя свою индивидуальность и принадлежность самому себе.

Низкая суверенность привычек у девочек способствует усталости от жизни, которая проявляется на физиологическом уровне в перепадах настроения, истощении, хронических болезнях, ощущении тревоги. Также этой группе свойственны разочарование в жизни как несовпадение желаемого с действительным, рассогласование планов и идей на жизнь. Беспокойство о будущем носит тревожный отте-

нок, так как неясно, кем они являются сами для себя, кто они в окружающем мире и как этот мир будет относиться к ним в будущем. При таких пессимистичных выводах девочки слабо включены в жизнь, скорее находятся в уединении с собой и своими проблемами. Они могут брать ответственность на себя за происходящее с ними, в то же время учитывают внешний контроль больше остальных групп, что объясняется состоянием их границ, но стараются чаще уходить от проблем, нежели их решать. Для травмированных подростков характерно субъективное переживание тяжести выполняемой работы, взаимодействие с другими не вызывает особого желания, выражены потребность в уединении, переживание скуки в повседневной деятельности. Их беспокоят психосоматические расстройства, сопровождающиеся нарушением сна, переживанием чувства беспредметного беспокойства, чрезмерной остротой реакций на незначительные препятствия и неудачи и усилением рассеянности. Такие зоны дискомфорта могут быть объяснимы отчужденностью от окружения. Можно предположить, что нарушение психологического пространства подростков-девочек из этой группы повлекло за собой формирование некоторых эмоциональных «устойчивых привычек»: быть одному, везде искать уединения, полагаться на себя, искать утешения в общении с собой.

Травмированные подростки предпочитают свои интересы, стремятся проявлять свою самостоятельность, отрицая любовь к людям, общие традиции и универсализм, равноправие, потому что они не верят в справедливость. Значимые ценности на уровне индивидуальных приоритетов – самостоятельность, гедонизм и конформность. Травмированные девочки чувствуют свою подавленность и отчужденность, сравнивают себя с другими и понимают, что таких же как они не так много, поэтому ценность универсальности отвергается. В конкретном поведении они себя ограничивают в нанесении вреда другим и нарушении социальных норм и ожиданий, что, тем не менее, не является их



собственным убеждением. Получается, что они или боятся, или по какой-то другой причине (скорее социальное давление) поступают именно так, а не как хотелось бы. В целом эти девочки спокойные, стеснительные, обособленные и нуждаются в психологической помощи.

*Рекомендации по организации психологической работы.* Доказано, что суверенность является основанием психологического здоровья, таким образом, формирование более высокого уровня суверенности позволит оказать влияние на психологическое здоровье подростков. Мы выявили, что особо уязвлен компонент «суверенность привычек», который снижает общий уровень суверенности до травмы. Психологу следует обратить внимание на режимные моменты, способы отстаивания и формирование подростками собственных привычек, определить круг привычек, на которые оказывается давление, и кем именно. Методы компенсации через усиление суверенности слабого компонента за счет сильных в данном случае не действуют, так как все компоненты в той или иной степени уязвлены, однако после работы с привычками следует переходить к другим компонентам. Актуальны будут методики тайм-менеджмента для работы с режимными компонентами суверенности, методы арт-терапии для проработки других компонентов в безопасной форме. Также необходимо консультировать родителей и педагогов школы по данной проблеме.

Понимая общее негативное эмоциональное состояние, психолог может простроить работу на поиске сильных качеств личности подростка, что будет способствовать оптимизации его представлений о себе. Также важно простроить перспективы на будущее, а для этого определить место в настоящем, в решении этой задачи помогут системные расстановки на песке, рисование, метафорические карты.

Подросткам ценно быть независимыми, поэтому важно дать им почувствовать собственную свободу и возможность получить удовольствие от этого переживания, с этой целью можно использовать лепку или конструирование, а

также организацию походов в естественные природные условия.

Так как у травмированных подростков отмечаются психосоматические расстройства, необходимо использовать техники расслабления и медитации, направленные на снятие стресса и тревоги, определение телесных зажимов, которые беспокоят и осознание вместе с консультантом причин, последствий и профилактики.

*Рекомендации по созданию дизайна школьного психологического пространства.* Поскольку у группы травмированных подростков существует проблема с суверенностью привычек, и родители не способствуют ее разрешению, значит, необходимо организовать пространство в школе. Подросток может сам выбирать определенное время для своих занятий и записывать в собственном блокноте, который можно ввести в школе. Важно создать комфортный временной распорядок для таких подростков – возможно, чтобы он совпадал с их биологическими часами, либо другими потребностями.

Отстаивание своего распорядка дня снижает уровень неопределенности среды, связанный с нарушением разграничения сфер территориального влияния по времени, разграничения права пользоваться одними и теми же вещами по времени, фрустрациями, вызванными незавершенностью действия, поэтому в школе важно соблюдать определенность действий и давать возможность подросткам доделать до конца начатое, устанавливать временные рамки пользования общими предметами.

Можно отпускать подростков на перекусы, когда им это необходимо, выстраивать факультативы и кружковые занятия от запросов по времени самих подростков. Важно привлекать подростков к общественной активности, связанной с воплощением их мыслей и идей в реальность. Сильная сторона – внутренний контроль и ответственность за происходящее – могут быть использованы при определении поручений при возможности свободного, самостоятельного их выполнения.

### *Психологический портрет подростков с уровнем депривированности.*

Численность данной группы составляет 16,3 % от общей выборки, количество мальчиков внутри группы (20 %) превосходит количество девочек (12,6 %). Уровень суверенности этих подростков снижен до депривированности, что обуславливает их чувство отрешенности от мира и себя. Они живут под контролем внешних обстоятельств и других окружающих, что сказывается на внутреннем состоянии непонимания себя, ощущении «лишенности прав на жизнь». Депривированные подростки также, как и травмированные, не протестуют против чужого вмешательства, не показывают своего Я, но в большей степени способны бороться с миром за свои привычки, для них по силам отстаивать свой распорядок дня, тем самым снижать неопределенность среды.

В исследованиях Л.В. Скоровой обнаружено преобладание авторитарного стиля воспитания у подростков, имеющих депривированное психологическое пространство. Родители ограничивают самостоятельность подростка, не считают нужным как-то обосновывать свои требования, сопровождая их жестким контролем, суровыми запретами, физическими наказаниями (Скорова, 2013). В нашем исследовании в группах мальчиков и девочек с депривированной суверенностью у мальчиков отмечаются более высокие показатели по суверенности физического тела ( $U=67, p \leq 0,05$ ), у девочек – более высокие показатели суверенности ценностей ( $U=65,5, p \leq 0,05$ ). Следовательно, в группе девочек остро переживается депривация физического тела – дискомфорт, вызываемый прикосновениями, запахами, принуждением в поведении, связанном с телом, в группе мальчиков – депривация ценностей, означающая насильственное принятие неблизких ценностей. Можно предположить, что испытывая сложности с саморегуляцией своей жизнедеятельности, депривированные мальчики могут быть менее благополучны во взаимодействии с социальной средой, тог-

да как депривированные девочки затрудняются в овладении собственным телом.

Депривированные подростки, воспринимающие жизнь как подчиняющуюся логике обстоятельств и воле других людей, также преимущественно отмечают общий уровень удовлетворенности жизни как «ниже среднего», при этом депривированные девочки несколько больше удовлетворены жизнью. Для мальчиков характерно беспокойство о будущем, у девочек – беспокойство о будущем и усталость от жизни, переживаемой как истощение, физическая слабость, а также сопутствующие им пассивность, апатия, ощущения разбитости и отсутствия желаний. Однако для мальчиков важнее понимание своих перспектив в будущем, чем для девочек.

У мальчиков из этой группы особо уязвлены ценности и территория – компоненты суверенности, способствующие ее снижению до уровня депривации. Для девочек значимы социальные связи, физическое тело, территория, привычки и вещи.

Отмечается меньшая потребность в общении, взаимодействии с другими в группе депривированных, так проявляется страх оказания влияния извне, боятся за свои границы. Для подростков свойственны подавленность, угнетенность, вялость как проявления внутреннего эмоционального состояния. В отношениях с другими депривированные подростки стремятся доминировать, возможно, потому, что не боятся нарушать свободы другого человека, чтобы как-то сохранять свою личность, компенсировать свои утраченные границы.

Мальчики и девочки из этой группы достоверно менее принимают себя, чем сверхсуверенные подростки. Воспитание в авторитарной семье, недостаточное проявление тепла и любви со стороны родителей нашли отражение в отношении к себе.

Группа депривированных подростков в целом имеет больший эмоциональный комфорт, чем группа с уров-

нем нормальной суверенности, можно сказать, что уровень депривации обеспечивает определенное нейтральное равнодушие ко всему, другие же уровни суверенности не останавливают эмоциональных переживаний. Можно предположить, что депривированные подростки вынуждены в целях самосохранения отстраняться от собственных переживаний, иначе под давлением извне личность может просто разрушиться.

Депривированные подростки утомляемы, возможны проявления нарушений сна, общего самочувствия, частых хронических заболеваний.

Депривированные мальчики достоверно более благополучны депривированных девочек ( $U=66.5$ ,  $p\leq 0,05$ ), также они менее напряжены и чувствительны ( $U=68.5$ ,  $p\leq 0,05$ ) и более удовлетворены своей деятельностью ( $U=69$ ,  $p\leq 0,05$ ), менее изменчивы в настроении ( $U=41.5$ ,  $p\leq 0,01$ ). Благодаря имеющимся эмпирическим исследованиям половых различий проявления суверенизации мы можем объяснить выявленные различия, депривированные мальчики способны находить больше вариантов для подтверждения принадлежности самому себе, не исключением являются асоциальное и девиантное поведение. Они находят способы компенсации проблемных компонентов суверенности гораздо быстрее чем девочки, таким образом, эмоциональный фон у них более подвижен, что обеспечивает меньшую глубину эмоционального дискомфорта, а значит риск депрессивных состояний снижается.

Депривированные девочки менее переживают за свое здоровье, нежели девушки с уровнем нормы и уровнем сверхсуверенности. Видимо, первично для них не собственное тело, а проблемы, связанные с взаимоотношением с окружающими, трансляция себя, отвоение собственных вещей и территории.

Для депривированных девочек характерен фокус мыслей на построении взаимоотношений с другими, презентации себя, отстаивание своей территории и вещей, а собственное

тело эмоционального дискомфорта не вызывает. Меньше всех испытывают эмоциональный дискомфорт депривированные мальчики. Складывается ощущение, что их фокус направлен на удовольствие, получение от жизни наслаждения и также на деятельности.

На уровне ценностей для депривированных подростков значимы доброта, самостоятельность и безопасность, менее значимы – традиции, власть, стимуляция на уровне убеждений. Они хотят измениться, но боятся за свою безопасность, в этом смысле причиной выступает насильственное вмешательство в их психологическое пространство извне. При этом ценности доброты отвечают за самоопределение, то есть подростки пытаются найти себя, понять, кем они являются в мире, в группе. Депривированные подростки в равной степени выражают и интересы группы, и индивидуальные интересы, для них не свойственно самовозвышение. В поведении не проявляют заботы о своей и чужой безопасности, не выступают за социальный порядок, так как не верят в него. Заметим, что в конкретных действиях подростки пытаются совершать успех, стремятся к новому, не хотят быть как все, не приемлют власть, значит, скорее всего, в классе будут игнорировать лидерство, скрывать свою истинную индивидуальность.

*Рекомендации по организации психологической работы с подростками из этой группы.*

Понимая психологическое состояние угнетенности и подавленности, которое напрямую связано с авторитарным стилем воспитания родителями и их взаимоотношениями, психолог в процессе работы должен давать подросткам возможность выбора, самоконтроля.

При работе с мальчиками важно уделить внимание суверенности их территории и ценностей, определить причины, по которым произошло снижение данных компонентов, раскрыть потенциал возможностей, обеспечить компенсацию через сильные компоненты суверенности, строить консультирование на подчеркивании сильных сторон личности и

умении контролировать физическое тело, привычки, вещи, социальные связи. При работе с суверенностью территории можно использовать расстановки на песке, тренинги. При работе с ценностями важно выяснить личные ценности подростков, подкрепить их написанием эссе, где выражаются именно собственные мысли, обучать приемлемым способам реализации ценностей в поведении.

При работе с девочками важно уделить внимание всем компонентам суверенности, так как они уязвлены примерно в одинаковой степени. Работу можно строить, акцентируя внимание на суверенности ценностей, за счет этого возможна компенсация других компонентов, формирование саморегуляции. Можно использовать метафорические карты, притчи, психологические упражнения, деловые игры, имитационные игры, психологический театр. Важным моментом в работе будет обсуждение будущего подростков, построение планов, целей, что будет способствовать большей удовлетворенности жизнью.

В процессе работы психолог может столкнуться с девиантным, асоциальным поведением подростков, понимая, что таким образом они отстаивают права на себя. Использование метафор, обучение ролевому поведению может быть полезным при формировании просоциальных моделей поведения.

Также будет актуальной работа по самопринятию и принятию других, депривированные подростки ищут в себе недостатки, недовольны другими, может быть полезным включение их в групповые занятия с элементами телесных техник.

*Рекомендации по созданию дизайна психологического пространства школы.*

Важно создание условий для расстановки маркеров на территорию школы. Это может быть собственный шкафчик в классе, своя парта, лаунж-зона для общения с товарищами. Можно разрешить ученикам приносить свои вещи и найти им место в классе или в школе, например у подростка

есть собственная кружка, из которой он может в свободное время выпить чаю.

Важно, чтобы стиль учителя не был авторитарным, иначе он будет вызывать протест. Учитель может быть мягче и лояльнее с подростками, при этом показывать мальчикам, что уважает их ценности, а по отношению к девочкам быть внимательным к их физическому телу, вещам и территории. Можно рассаживать подростков на уроке так, как им комфортно, привлекать их к конструированию пространства класса и школы. Необходимо отслеживать общий информационный поток в школе, использовать смягченные варианты запретов, исключить навязывание ценностей и чужих установок, традиций и обычаев группы, так как у депривированных подростков это отвергаемая ценность. Гораздо полезнее будут различные варианты групповых дискуссий, позволяющие в процессе обсуждения принять другое мнение, скорректировать свое.

*Психологический портрет подростков с уровнем нормальной суверенности.*

Эта группа самая многочисленная – 65,3 % от общей выборки, их характеризует вполне гармоничное взаимодействие с собой и миром, аутентичность бытия, уверенность в том, что они действуют согласно своим желаниям и убеждениям.

Мы можем отметить у мальчиков более высокий уровень суверенности физического тела ( $U=1263,5, p \leq 0,01$ ), территории ( $U=1227, p \leq 0,01$ ), мира вещей ( $U=1463,5, p \leq 0,05$ ), социальных связей ( $U=1451, p \leq 0,05$ ), это заложено эволюцией, ведь мальчики стремятся не допустить попыток нарушения их соматического благополучия, активно отстаивают свою территорию, охраняют ее, как и свою личную собственность, а также защищают свое право иметь друзей и знакомых, которые могут не одобряться близкими. Девочки с нормальной суверенностью тоже отстаивают свои границы в этих сферах, но, можно предположить, в силу действующих гендерных стереотипов делают это менее активно,



иногда соглашаясь на компромисс или уступая внешним воздействиям.

По шкале «Суверенность ценностей» у девочек, напротив, показатели выше, чем у мальчиков ( $U=1466$ ,  $p\leq 0,05$ ), т.е. девочки более самостоятельны в определении собственных ценностей, собственных взглядов, установок на мир. Способность и возможность отстаивать суверенность своих вкусов и ценностей обеспечивает подросткам определенный уровень экзистенциальной уверенности (свободы, осмысленности бытия), креативного отношения к собственной жизни и критичности к внешним воздействиям, личной ответственности, что в целом создает предпосылки для развития способности к самоорганизации своей жизни. Девочки с нормальной суверенностью более успешны в осмысленности своей жизни, критичны к внешним влияниям. Можно предположить, что в подростковом возрасте мальчики в большей степени реализованы как индивиды, девочкам это дается сложнее, возможно в силу социокультурных предписаний быть более терпеливыми и гибкими, учитывать желания других, зато в плане жизнеосуществления девочки более успешны.

Казалось бы, у подростков с нормальной суверенностью должны быть выше показатели благополучия в удовлетворенности жизнью, однако проведенное исследование говорит об обратном.

К сожалению, результаты исследования показали, что уровень нормы суверенности не гарантирует даже среднего уровня удовлетворенности жизнью ни у мальчиков, ни у девочек. В группе с уровнем нормальной суверенности мальчики более благополучны девочек ( $U=1254.5$ ,  $p\leq 0,01$ ), менее чувствительны и напряжены ( $U=1207.5$ ,  $p\leq 0,01$ ), менее переживают по поводу своей физической формы ( $U=1038.5$ ,  $p\leq 0,01$ ). Различия в способах приватизации и персонализации в окружающем пространстве позволяют объяснять различия в эмоциональном благополучии девочек и мальчиков. Девочки более тревожны и эмоционально созависис-

мы, проявляя свою индивидуальность, расставляя собственные маркеры на территории, они думают о свободе других. Мальчики же в большинстве своем более рациональны и нацелены на эффективное вторжение вовне, с целью присвоения пространства, эмоциям, как правило, нет места.

Мальчики оказались более благополучны в удовлетворенности жизнью, они менее переживают разочарование в жизни, досаду, обиду, ощущение несправедливости из-за расхождения желаемого с действительным, когда прилагаемые усилия не достигают цели, также они реже испытывают ощущение отсутствия результатов, невозможность реализации планов, отсутствие перспектив, им менее свойственны пассивность, апатия, ощущение разбитости и отсутствия желаний.

Можно заключить, что уровень нормальной суверенности более благоприятно переживается мальчиками, девочки с таким уровнем суверенности ощущают меньшую удовлетворенность жизнью.

Адаптированы лучше мальчики, нежели девочки. Они более принимают себя, принимают других, стабильны в эмоциях, менее чувствительны и напряжены, менее переживают по поводу своей физической формы. Группу с нормальной суверенностью отличают частные проблемы с психологической симптоматикой, зона дискомфорта проходит в области деятельностных характеристик, фиксируется недовольство своей деятельностью, возможно, поиск себя, общая напряженность и чувствительность к происходящему.

В структуре динамических отношений замечен конфликт ценностей самовозвышения и самоотрансцендентности, в это же время наблюдается тенденция к самоизменению. Для подростков с уровнем нормальной суверенности на уровне убеждений были определены значимые типы ценностей – гедонизм, доброта и самостоятельность, а также отвергаемые – традиции, власть и универсализм. Выделяя отвергаемые типы ценностей, мы замечаем проявление независимости от группы, равенство в собственных

уставах, нормах поведения. Подростки с нормальной суверенностью не терпят власти над собой и чрезмерного внешнего контроля. Считают, что люди не равны, видят индивидуальность в каждом и не хотят, чтобы их сравнивали с кем-либо.

Можно заметить, что подростков из этой группы отличают явные проявления возрастного кризиса: демонстрация своих убеждений, презентация себя. В то время как травмированные и депривированные подростки по причине нарушения границ и давления извне стараются не выделять себя из толпы. В поведении подростки с нормальной суверенностью выделяют стимуляцию как проявление чего-то нового в их жизни, появление ярких эмоций, стимулирующих к активности. Безопасность становится менее значимой, что обосновывается благополучием личности, умением держать личностное пространство под контролем. Динамическая структура ценностей характеризуется непротиворечивыми отношениями, связанными с желанием аффективно-приятного возбуждения, стремлением к позитивному переживанию.

*Рекомендации по организации психологической работы.*

Понимая особенности этой группы, заключающиеся в недостаточной удовлетворенности жизнью и невысоком уровне адаптации, следует уделить этому особое внимание. Подростки нацелены на получение удовольствия от жизни, они хорошо регулируют свои границы, но несколько потребительское отношение к миру затрудняет их приспособление к новым условиям. Необходимо расширить их представление о жизни и отношении к ней, уточнить свои права и обязанности, рассмотреть потребности и ожидания.

Работая с компонентами суверенности физического тела, территории, мира вещей, социальных связей, удастся скорректировать поведение подростков и их внутренние мотивы. Можно использовать песочную терапию, арт-терапию при работе с проблемами, в постановке целей на будущее подойдет ведение дневника, долговременное планирование.

*Рекомендации по созданию дизайна психологического пространства школы.*

Важно пространством школы не оказывать давления на сформированную суверенность. Подростки с нормальной суверенностью достаточно хорошо проявляют самоуправление, и в школе это следует подкреплять. Важно не оказывать физического насилия в виде излишних прикосновений, запахов, позволять маркировать территорию своими подделками, вещами, принесенными из дома, а самое главное – давать возможность налаживать социальные связи. Для этого стоит организовывать клубы общения по интересам, лаунж-зоны, соответствующую обстановку в библиотеке и местах общего пользования. Важно создавать возможности для общения на уроке, на перемене, обсуждения общих идей. Больше стоит планировать выходы класса в новые места, приглашать новых людей. Для самопринятия будет хорошо проведение танцевально-двигательных мероприятий, кинотренинга.

*Психологический портрет подростков с уровнем сверхсуверенности.*

Численность данной группы составляет 15,8 % от общей выборки испытуемых. Проявление данного уровня суверенности связано с высоким давлением на подростков и их ответным протестом. Они не дают подчинить себя обстоятельствам и другому человеку. Собственно поэтому очень не терпят власть во всех проявлениях ни мальчики, ни девочки.

В группах сверхсуверенных мальчиков и девочек различий по шкалам психологической суверенности не выявлено. Следует отметить, что в этой группе наблюдаются четыре случая, близких к квазисуверенности (у трех девочек и мальчика).

Заметим, что в обеих группах показатель суверенности физического тела фиксируется на уровне нормальной суверенности, это говорит о том, что даже сверхсуверенные подростки адекватно контролируют свое соматическое бла-

гополучие. Общий показатель сверхсуверенности складывается из других шкал.

Мальчики и девочки в этой группе оберегают свои вещи, не доверяют их другим, боятся за их утрату или потерю. Как указывает Нартова-Бочавер, одна из функций вещей – это маркер личной территории, по которому подростки отслеживают свое пространство. Другая функция вещей – средство самопрезентации, коммуникативное послание, средство поддержания личной и социальной идентичности, то есть за счет вещей сверхсуверенные подростки демонстрируют себя, лишиться вещей означает лишиться возможности соответствовать какой-то роли, статусу в обществе, в группе. Еще одна функция вещей – орудие деятельности, можно предположить, что для сверхсуверенных подростков возможность деятельности напрямую связана с этапом персонализации в ходе формирования суверенности.

Высокие показатели суверенности привычек могут означать отсутствие уважения к привычкам подростков со стороны других. В этом возрасте появляется желание независимости, самостоятельности, а если подростки видят, что другие неуважительно к ним относятся, проявляется сверхсуверенность, подростки становятся избыточно агрессивными и нередко покидают родительский дом, как только могут себе это позволить (Скорова, 2013). Если интерпретировать полученные результаты, соотнося с функцией суверенности привычек – предсказуемость (снижение уровня неопределенности среды), можно предположить, что подросток испытывает чувство гордости и самодостаточности, если сам контролирует свою жизнь и все ситуации, в которые он попадает. Однако если родители начинают за него решать эти ситуации, то мир становится не интересен, то есть «живость, импульсивность» мира пропадает. Вероятно, подростки рассматриваемой группы лишены способности самим определять предсказуемость своей жизни, что способствует активному отстаиванию суверенности привычек.

По суверенности социальных связей у мальчиков показатель на уровне сверхсуверенности, а у девочек – на грани нормы. Это говорит о том, что юноши в установлении психологической интимности более независимы от других людей, способны отстаивать, оспаривать свой выбор друга, однако не всегда способны принимать личную ответственность за отношения с людьми. В этом смысле девушки более гибки, способны прислушаться к другим при определении круга общения, возможно, они понимают, какую ответственность несут за отношения с другими.

Высокая суверенность ценностей в этой группе логично подтверждает высокий уровень суверенности по другим шкалам.

Среди сверхсуверенных подростков почти половина отмечает средний уровень удовлетворенности жизнью, девочки в два раза чаще указывают на уровень «выше среднего» (21,4 %). Жизненная включенность, переживаемая как ощущение насыщенности и полноты жизни, активность, желание что-то делать, выраженность таких позитивных состояний, как радость, удовольствие, отмечается на уровне выше среднего почти у четвертой части группы (23,3 %), но девочки в целом оценивают уровень своей включенности ниже, чем мальчики. В этой группе подростки связывают низкий уровень удовлетворенности с усталостью от жизни (46,6 %), в меньшей степени обеспокоены будущим или переживают разочарование в жизни. Можно предположить, что сверхсуверенных подростков, независимо от пола, их плотные границы от постороннего мира делают немного счастливее.

Таким образом, можно говорить о том, что сверхсуверенность способствует переживанию удовлетворенности жизнью, что может быть связано с реакцией эмансипации подростков.

Результаты изучения психологической суверенности у мальчиков подтвердили, что она базируется на сверхсуверенности привычек, социальных связей и ценностей, а у

девочек – на сверхсуверенности привычек и вещей. Таким образом, можно предположить, что залогом благополучия в удовлетворенности жизнью для подростков являются самостоятельность, суверенность, автономность, подвластность самому себе в привычках, для девочек очень значимы личные вещи, а для мальчиков – полная управляемость своим социальным окружением и суверенность ценностей. Возможно, признание этих компонентов суверенности личности окружающими будет способствовать оптимальной внутренней адаптированности подростка, его удовлетворенности жизнью.

Опасность событий, которые будут в жизни восприниматься адекватно, тревожность, контролируются и управляемы. У мальчиков в большей степени присутствуют астенические состояния, это сопровождается усталостью, истощением, но на общий уровень удовлетворенности жизнью особого влияния не оказывает, вероятно, мальчики могут справляться со своей физической усталостью. Девочки менее разочарованы жизнью, не испытывают особой обиды и досады. Мальчики благополучнее по фактору «жизненная включенность», они более чувствуют вкус жизни, радость, желание что-то делать.

Сверхсуверенность является фактором успешности в адаптивности, так как самый высокий показатель у этой группы. Деадаптивность достоверно ниже у сверхсуверенных подростков, чем у подростков с нормальной суверенностью ( $U=128, p \leq 0,05$ ) и депривированностью ( $U=16, p \leq 0,05$ ). Это говорит о большей зрелости сверхсуверенных подростков и меньшей дисгармонии в принятии решений. Также сверхсуверенные подростки имеют показатели достоверно ниже, чем депривированные и с уровнем нормы по шкале «Неприятие себя» ( $U=15, p \leq 0,05$  и  $U=143,5, p \leq 0,05$  соответственно), что указывает на меньшую степень недовольства собой. Это говорит о большей зрелости сверхсуверенных подростков и меньшей дисгармонии в принятии решений. Также они более остальных довольны собой.

Заметим, что в группе сверхсуверенных девочек по всем показателям адаптированности наивысший результат в общей выборке девочек и практически наивысший результат в общей выборке мальчиков, за исключением показателя принятия других у сверхсуверенных мальчиков (мальчики – 63,3 %, девочки – 59 %). Наивысший результат у сверхсуверенных девочек по шкалам «Интернальность» (73,5 %) и «Самовосприятие» (72,5 %) как в выборке сверхсуверенных девочек и мальчиков, так и на всей выборке, если определять превосходство по показателям адаптации. Также хотелось бы отметить некую особенность, характерную для группы сверхсуверенных девушек: они отрицают свои недостатки, возможно, отсутствует самокритика, они не допускают внешний контроль к себе, будут его игнорировать.

В группе сверхсуверенных мальчиков самые высокие показатели по шкале «Принятие других» (63,3 %), «Самовосприятие» (61,2 %), на выборке сверхсуверенных мальчиков и на всей выборке мальчиков.

Таким образом, описана картина самых лучших групп по адаптации и высоких баллов по шкалам, то есть группы сверхсуверенных мальчиков и девочек. Уровень сверхсуверенности определяется для мальчиков – сверхсуверенность привычек, социальных связей и ценностей, а для девочек – сверхсуверенностью привычек и вещей. Таким образом, можно предположить, основываясь на исследовании К.Ю. Крищенко, И.А. Мозговой, что фактором успешной адаптации для подростков является некая закрытость указанных сфер от других (К.Ю. Крищенко, И.А. Мозговая, 2016).

Проблемы психосоматического плана на первом месте замечены у сверхсуверенных подростков. Возможно, их четко очерченное психологическое пространство не позволяет выразить свои накопленные эмоции вовне, как положительные, так и отрицательные. От внутреннего напряжения, переизбытка негативных переживаний возникают проблемы на физическом уровне. Также зоной дискомфорта



является удовлетворенность деятельностью. Отличительным признаком этой группы является значимость социального окружения. Подростков волнуют вопросы совместного решения проблем, отношений с семьей и друзьями, так как слишком плотные границы психологического пространства не способствуют расширению круга общения. Установлено, что слишком плотные границы психологического пространства и для мальчиков, и для девочек в некоторых характеристиках, например, социально-психологическая адаптация, оказывают положительное влияние, а в некоторых – отрицательное, как, например, в проявлении эмоций. Люди с таким уровнем суверенности стараются в большей степени сохранять свои переживания в тайне от других. Большое спокойствие мальчиков можно объяснить рациональностью мышления и самостоятельностью, предоставленной родительской семьей, в то время как девочек родители оберегают больше, стараются контролировать. Умение девочек находиться с самой собой, стремление «беречь очаг» объясняет меньшее переживание по поводу одиночества, чем у мальчиков.

Описывая сверхсуверенных подростков, отметим значимые типы ценностей на уровне убеждений – самостоятельность, гедонизм и доброта, отвергаемые – власть, стимуляция и универсализм. Мотивационные цели – самостоятельность мышления и выбор способа действий, в творческой и исследовательской активности, получение чувственного удовольствия и сохранение благополучия людей, с которыми находятся в контакте, обусловлены состоянием плотных границ. Подростки достаточно уединены, что дает им возможность проявлять самостоятельность, они свободны внутри своего мира, следовательно, могут радоваться жизни. Проявляют благосклонность к людям, но при этом независимы от них. Сверхсуверенные подростки категорически отвергают внешнее управление собой за счет своей автономности. В некоторой степени боятся новизны и ценят индивидуальные особенности. В динамической структуре ценностей замечен конфликт ценностей само-

трансцендентности и самовозвышения, стремление к изменениям. Фиксируются в большей степени ценности индивида, чем группы. На уровне конкретных действий для подростков значимы достижение, гедонизм и стимуляция, в то же время неважны традиции, власть, конформность. Заметно рассогласование ценностей на двух уровнях.

*Рекомендации по организации психологической работы.*

Понимая особенности этих подростков, психологу важно постепенно, вызывая доверие, проникать в их психологическое пространство, спокойно реагировать на протесты подростков. Можно помочь определить способы отстаивания привычек, социальных связей, ценностей и вещей, для того, чтобы попытаться их оптимизировать с помощью репетиции поведения.

Девочек из этой группы стоит чаще включать в активные виды деятельности, чтобы они почувствовали себя значимыми для других. Так как они беспокоятся о своей деятельности, актуальными будут психологические клубы и встречи, направленные на обсуждение хобби, учебной деятельности, межличностного общения. Мальчики испытывают тревогу за свое здоровье, поэтому важно освоить медитативные, релаксационные, активизирующие техники, позволяющие регулировать свое состояние. Психолог может осуществить работу, связанную с формированием представлений о себе и своем теле, использовать телесные техники.

Сверхсуверенные подростки достаточно креативны, но их идеи распространяются в очень тесных кругах, поэтому возможно проведение тренингов раскрепощения, самопрезентации.

*Рекомендации по дизайну психологического пространства школы.*

Для сверхсуверенных подростков важно поддерживать свой временной режим, круг социального взаимодействия, личные вещи и ценности. В школе можно отталкиваться при составлении расписания от запросов подростков, можно давать им право выбора на посещение элективных курсов или других дополнительных занятий. Учителя по возможности

должны ценить время подростков, не ограничивая их большим количеством дополнительных заданий, лишними консультациями и проведением времени в школе.

Для них также можно организовать лаунж-зоны, места для комфортного чтения и занятий в библиотеке или компьютерном зале. Также определить место и пространство для реализации креативности этих подростков, где бы они могли сотворить что-то творческое и определить пространство, возможно создание мастерской. В этом направлении будет актуальна организация театрально-психологической гостиной.

*Общие рекомендации для всех групп подростков.*

Во-первых, необходимо транслировать информацию об особенностях проявления суверенности для педагогов, родителей и самих подростков в форме круглого стола, презентаций, лекций и практических занятий.

Во-вторых, приложить усилия по изменению школьного дизайна. Следует определить свободу в выборе парт для занятий, собственного места в классе, собственного шкафчика в раздевалке, свободной зоны для общения. Также необходимо фильтровать поток информации, транслируемой в школе, по общим телевизорам в фойе, на уроках и переменах учителями.

В-третьих, мы предполагаем, что такая форма группового консультирования, как театрально-психологическая гостиная, проверенная и обоснованная нами на выборке подростков при формировании субъективного благополучия, будет актуальна в организации психологического сопровождения подростков.

## **2.6. Особенности переживания времени подростками в информационном пространстве (Т.Г. Авдеева)**

Вопрос времени, один из самых древних и интересных вопросов, не утратил своей актуальности и сегодня. Он по-прежнему привлекает внимание не только философов, но и специалистов самых различных областей гуманитарного и естественнонаучного знания.

Исследование времени является все более актуальным в современной психологии. Это связано с тем, что психологическое время выполняет существенную функцию в регуляции сознания и поведения, выступает важной детерминантой самоосуществления человека. Возрастание темпов жизни, ускорение общественных преобразований актуализируют необходимость нового научного понимания того, как человек осмысливает и воспринимает время собственной жизни, и как результаты этого переживания влияют на жизненный выбор, организацию и осуществление деятельности. Именно поэтому изучение проблемы времени привлекает внимание как отечественных, так и зарубежных авторов.

Особый интерес в исследовании проблемы времени жизни представляет подростковый возраст, когда начинается сознательное формирование отношения к будущему. Переживание времени связано с личностным и профессиональным самоопределением, формированием жизненных планов; в процессе обучения оно служит значимым фактором отношения к учебе, влияет на постановку целей и мотивацию учения.

Объектом нашего исследования выступает переживание времени. Проблему переживания времени рассматривали многие известные психологи. К.А. Абульханова-Славская выдела четыре основных аспекта рассмотрения переживания времени: отражение объективного времени, временные характеристики, способность психики к регуляции времени движений, личностная организация времени жизни и деятельности. К. Левин установил взаимосвязь между прошлым, настоящим и будущим; он подчеркивал, что когда человек воспринимает, переживает свое теперешнее положение, то оно неминуемо связано с его ожиданиями, желаниями, представлениями о будущем и прошлом.

В эмпирическом исследовании принимали участие обучающиеся образовательных учреждений г. Красноярска. Выборка составила 132 обучающихся 8–10 классов в возрасте 14–16 лет: 85 девушек и 47 юношей.

Для исследования личностных вариаций в профилях временной перспективы и специфических темпоральных склонностей (предубеждений) был выбран «Опросник временной перспективы Зимбардо (ZPTI)». Для определения когнитивных и эмоциональных компонентов в субъективном восприятии личностью своего психологического времени – методика семантического дифференциала времени». Для исследования временной перспективы личности был выбран «Графический тест Коттла (Тест кругов Коттла)».

По результатам диагностики временной перспективы Зимбардо у обучающихся преобладает «Позитивное Прошлое» (30 %), «Будущее» составляет (16 %), «Гедонистическое Настоящее» (29 %), «Негативное Прошлое» (14 %) и «Фаталистическое Настоящее» (11 %). Данные свидетельствуют о том, что большинство старших подростков ориентированы на теплые, положительные воспоминания прошлого времени и на свое будущее время – стремление к поставленным целям, ожидание вознаграждения за это в будущем.

По данным, полученным в результате диагностики семантического дифференциала настоящего времени, мы можем констатировать следующее: показатель «Эмоциональная окраска времени» выявлен у 32 %, «Величина времени» у 17 %, «Ощущаемость времени» у 24 %, наименьшие показатели имеют «Активность времени» 15 % и «Структура времени» 12 %. Респонденты выражают удовлетворенность своим оцениваемым временем, при этом настоящее время кажется им ярким, позитивным, радостным. Фактор «Величины времени» показывает мотивационный потенциал и внутреннее эмоциональное состояние обучающихся, интуитивное представление, где время воспринимается длительным, большим, объемным, широким, глубоким; фактор «Ощущаемости времени» показывает, насколько близко, реально и открыто психологическое время обучающегося. Низкий показатель «активности времени» говорит о том, что настоящее время воспринимается подростками как пас-

сивное, постоянное, связанное с непонятностью, неритмичностью и необратимостью психологического времени. Исходя из полученных данных диагностики семантического дифференциала будущего времени можно сказать, что наиболее выражены показатели «Величина времени» (34 %) и «Эмоциональная окраска» времени (31 %). Менее выражены показатели «Ощущаемость времени» (19 %) и «Структура времени» (16 %). Обучающимся свойственно интуитивное представление о времени, его глубине, длительности, также удовлетворенность оцениваемым временем: время кажется ярким и положительным.

Результаты по методике «Тест кругов Коттла» показывают, что у большинства обучающихся прошлое, настоящее и будущее делимо и неполноценно, в рисунках были связаны лишь два круга из трех. У 29 % обучающихся все три круга пересекаются. Можно выделить группу подростков (19 %), у которых на рисунке все три круга нарисованы отдельно: подростки видят несущественным свое прошлое и далеким свое будущее. Только у 9 % подростков прошлое, настоящее и будущее едины, неделимы и полноценны.

Наибольший процент имеет «приоритет будущему» (47 %). Средний показатель имеют варианты «приоритет настоящему» (21 %), «равнозначны» (13 %) и «приоритет прошлому и будущему» (13 %). Самый низкий показатель имеют «приоритет прошлому и настоящему» (3 %) и «приоритет настоящему и будущему» (3 %). Подростки ориентированы на будущее время, в своих рисунках они отразили будущее самым большим по размеру кругом. «Приоритет настоящему» показывает, что часть подростков ориентированы на настоящее время, другие нарисовали круги одинаковых размеров, что говорит о равнозначности прошлого, настоящего и будущего, а «приоритет прошлому и будущему» говорит о том, что подростки нарисовали круги прошлого и будущего больше, чем круг настоящего, что означает, настоящее время для них незначительно, серо и неинтересно. Показатель «приоритета прошлому и настоя-

щему» (3 %) показывает, что наименьшее число подростков ориентированы на прошлое и настоящее, они не имеют целей и стремлений в будущем, а «приоритет настоящему и будущему» (3 %), показывает, что подростки не считаются со своим прошлым, считая его скучным, несущественным и неинтересным.

Таким образом, подростки, с одной стороны, имеют позитивное мнение о своем прошлом, ориентированы на приятные воспоминания, с другой, настроены на будущее, что означает постановку целей и ожидание вознаграждения в будущем. Также рискованно относятся ко времени и жизни, живут в свое удовольствие, они не беспокоятся о будущем и своем настоящем. Большинство ориентированы на прошлое время, но с будущим связаны большие надежды и цели.

Старшие подростки в большинстве случаев удовлетворены своим настоящим временем, для них оно кажется позитивным и радостным, обладают мотивационным потенциалом, удовлетворительны внутренним эмоциональным состоянием, что касается настоящего времени. Психологическое время «настоящего времени» для подростков кажется близким, реальным и открытым. Прошлое, настоящее и будущее для подростков делимы, в большинстве случаев взаимосвязаны только два аспекта из трех: либо прошлое кажется совсем незначительным, либо будущее слишком далеким.

Профилактическая работа должна быть направлена на определение жизненных планов у старших подростков, прояснения временной перспективы будущего для продвижения в плане своего личностного развития, самоопределения, в обретении собственной идентичности.

Педагогам-психологам образовательных организаций важно оказывать помощь старшим подросткам в осознании значимости определения собственных жизненных целей; развивать способность формулировать собственные цели и желания, получать опыт оценивания собственных возможностей в достижении конкретных жизненных целей и развивать навык планирования собственного времени.

## **2.7. Буллинг в образовательной среде как фактор нарушения психологического здоровья подростков** (Н.А. Мосина)

В настоящее время проблема детской жестокости в образовательной среде является актуальной. Предпосылкой любого проявления насилия является отсутствие уважения к личности. Практически в каждом классе есть ученики, которые становятся объектами насмешек и открытых издевательств. Школьная травля не является чем-то уходящим – приходящим: боль и унижения часто продолжаются по несколько лет, а то и до окончания школы. Самое главное, что в группе риска может оказаться практически любой.

О травле в образовательных, казенных, закрытых и иных детских учреждениях, по мнению И.С. Бердышева, было известно давно в разных странах, включая Россию. Достаточно, к примеру, вспомнить «Очерки бурсы» Помяловского или автобиографию князя Кропоткина, родоначальника российского анархизма. Описание жестоких нравов, царивших во времена обучения Кропоткина в Пажеском корпусе, прямо напоминают современную дедовщину в нашей армии. Кстати, народная школа для крестьянских детей в Ясной Поляне, организованная Львом Толстым, основывалась на духе ненасилия. Тем не менее реальное изучение буллинга началось лишь в конце XX в. Первыми исследователями буллинга явилась группа норвежских специалистов: Дан Олвеус, Пикас и Роланд. Затем статьи и исследования по данной теме появились в Швеции, Финляндии и Дании. В России реальное осознание этой проблемы пришло значительно позже, после распада СССР. В Советском Союзе эта проблема, хорошо известная, отраженная в художественной литературе и кинематографе – вспомним хотя бы знаменитые фильмы «Пацаны» Динары Асановой и «Чучело» Ролана Быкова, – официально не существовала [2].

Необходимо исследовать сам феномен детской жестокости в образовательной среде, его истоки, формы и причины,



поскольку это явление способно разрушать безопасность образовательной среды и негативным образом сказываться на построении межличностных отношений между субъектами образовательного процесса и развитии личности обучающегося (И.А. Баева, В.В. Рубцов, В.И. Слободчиков и др.) [1].

В современной психологической литературе проявления детской и подростковой жестокости охарактеризовали термином «буллинг». Нельзя сказать, что буллинг – что то новое, неизвестное ранее. Под этим термином понимают школьную травлю или школьное насилие, как физическое, так и психологическое, моральное. Проблема проявления буллинга в классном коллективе серьезно тревожит педагогов разных стран мира.

Для исследования уровня и форм проявления буллинга школьниками нами были использованы следующие методики: опросник «Ситуация буллинга в школе», методика незаконченных предложений для подростков Сакса–Сиднея, социометрическая методика (Дж. Морено). Эксперимент проводился на базе МБОУ СШ № 5 г. Красноярск. Принимали участие 50 детей восьмых классов.

Анализ результатов опросника показал, что проблема насилия в школе существует, так ответили 34 человека (68 %). При этом большинство реципиентов считают, что инициаторами насилия в школе в большей степени являются старшие ученики (40 %), либо ровесники (35 %). Чаще всего насилие происходит во время перемены или после уроков.

74 % реципиентов указало, что чувство безопасности в школе зависит от обстоятельств, таких как агрессивная школьная среда, несоответствие подростковой активности в школе ожиданиям родителей и учителей, высокая интеллектуальная активность школьника и отрицательное отношение его к школе или наоборот, низкая интеллектуальная активность подростка и его отрицательное отношение к школе. Все перечисленные обстоятельства являются следствием неумения взаимодействовать со сверстниками и отсутствие опыта жизни в коллективе.

Таким образом, с помощью опросника мы подтвердили, что буллинг существует в школьной среде и ситуация достаточно тревожная.

Анализ методики незаконченных предложений для подростков Сакса–Сиднея позволил выделить личностные особенности подростков, входящих в группу риска, ощущающих себя потенциальными жертвами:

1. 24 % реципиентов, попавших в группу риска, испытывают эмоциональный конфликт в отношении товарищей и одноклассников. Они не доверчивы к окружающим, одиноки, ждут одобрения от окружающих.

2. 20 % подростков испытывают страх самоутверждения, одиночество, страх непонимания со стороны друзей, неуверенность в себе, тревогу в школе и в классе. Эти подростки транслируют своим поведением, через бравирование, развязность, нарушение дисциплины исключительно с целью показать свою независимость. У таких детей чаще прослеживается низкая самооценка. В случае неудач они замыкаются в себе. При этом чувствуют грусть, печаль, обиду.

Для определения статуса в коллективе учащихся, входящих в группу риска, мы провели социометрическую методику (Дж. Морено), по результатам которой можно говорить о большей выраженности статуса «пренебрегаемые», то есть тех, кто получил наибольшее число отрицательных выборов. И слабой выраженности статуса «изолированные», то есть тех, кто получил только отрицательные выборы.

Подростки группы риска достаточно застенчивы, робки, немного замкнуты в себе, не активны, чаще с плохой успеваемостью в обучении. Также они не всегда следуют общепринятым правилам. Важно сказать, что между учащимися группы риска и остальными учащимися часто вспыхивают конфликты, что приводит к дополнительной напряженной обстановке в коллективе. С «отверженными» общение сведено к минимуму. Между собой «отверженные» тоже общаются только на формальном уровне. Они не могут влиться

в коллектив, их не уважают, ни во что не ставят. Часто их даже не замечают, они неинтересны. Рядом с ними неприятно находиться, они раздражают. Такие подростки все время одни, не стремятся себя показать.

Таким образом, результаты исследования говорят о напряженном социально-психологическом климате в коллективе подростков, имеющих группу риска:

- класс в целом нельзя назвать сплоченным, а климат «здоровым». Класс разделен на микрогруппы. Микрогруппа представляет собой компанию друзей, имеющих общие интересы;

- принадлежность к группе риска начинает проявлять в дошкольном детстве, в детском саду. При поступлении в начальную школу и при переходе в среднюю школу трудности, связанные с процессом обучения, накладывают негативный отпечаток на личность подростка, на отношения с одноклассниками и учителем, что еще усугубляется и подростковым кризисом;

- школьное насилие оказывает на личность подростка прямое и косвенное влияние. Во-первых, длительные школьные издевки сказываются на собственном Я ребенка. Падает самооценка, он чувствует себя затравленным. Такой ребенок в дальнейшем пытается избегать отношений с другими людьми. Часто бывает и наоборот – другие дети избегают дружбы с жертвами насилия, поскольку боятся, что сами станут жертвами, следуя старой учительской логике: «...Каков твой друг – таков и ты». В результате этого формирование дружеских отношений может стать проблемой для жертвы, а отверженность в школе нередко экстраполируется и на другие сферы социальных отношений. Такой ребенок и в дальнейшем может жить по «программе неудачника».

Во-вторых, попадание в роль жертвы является причиной низкого статуса в группе, проблем в учебе и поведении. У таких детей высок риск развития нервно-психических и поведенческих расстройств. Для жертв школьного насилия чаще характерны невротические расстройства, депрессия,

нарушения сна и аппетита, в худшем случае возможно формирование посттравматического синдрома.

В-третьих, у подростков школьное насилие вызывает нарушения в развитии идентичности. Длительный стресс порождает чувство безнадежности и безысходности, что, в свою очередь, является благоприятной почвой для возникновения мыслей о суициде.

Все вышесказанное обуславливает необходимость организации психолого-педагогической среды, направленной на работу с подростками, попавшими в группу риска.

Исходя из результатов констатирующего эксперимента, была выделена группа детей, нуждающихся в личностной коррекции и выработке новых способов взаимодействия с одноклассниками, учителями и родителями.

Оптимальной формой работы, на наш взгляд, с подростками являются групповые занятия. Такая форма работы позволяет создать благоприятную атмосферу для формирования представлений о себе, развития умения понимать и контролировать свое эмоциональное состояние, развитие способностей к эффективной коммуникации, позитивного настроения и активного вовлечения в работу каждого из участников.

Нами предложена программа групповых занятий на основе социально-психологического тренинга, апробированная в процессе исследования.

Психолого-педагогическая коррекционная работа должна в итоге быть направлена не на избавление от агрессивности, а на устранение причин, ведущих к ее проявлению, расширение активного используемого инструментария в поведении ребенка.

На первом этапе составления программы мы определили ее цель и задачи.

Цель тренинга: психологическая коррекция агрессивных тенденций в поведении подростков путем обучения навыкам адаптивного поведения.

Задачи тренинга:

– обучение агрессивных детей способам выражения гнева в социально приемлемой форме;

– обучение детей приемам саморегуляции и умениям владеть собой, отработка навыков общения в возможных конфликтных ситуациях;

– формирование таких личностных качеств подростков, как эмпатия и доверие к людям (эффективным способом реализации этого направления является метод индукции несовместимых реакций, к которому относятся юмор и смех, а также ориентация на состояние других людей).

Создание положительного эмоционального фона в различных видах деятельности учащихся, снятие эмоционального напряжения во взаимодействии между собой.

Данная программа должна основываться на следующих психолого-педагогических принципах:

– системность коррекционных, профилактических и развивающих задач;

– единство коррекции и диагностики;

– приоритетность коррекции каузального типа;

– учет возрастно-психологических и индивидуальных особенностей клиента;

– комплексность методов психологического воздействия;

– активное привлечение ближайшего социального окружения к участию в коррекционной программе.

#### *Три направления программы*

1. Работа с родителями, которая включает 10 встреч, где просматриваются эпизоды фильмов («Чучело», «Все умрут, а я останусь», «Класс», «Куколка», «Повелитель мух») и затем происходит обсуждение их. Также беседы и лекции, посвященные насилию в семье, в школе.

2. Работа с учителями предусматривает 10 встреч. Проводятся педагогические советы, лекции, на которых обсуждаются причины буллинга, его возможности преодоления, возрастные особенности подростков и т.д.

3. Работа с подростками. Цикл состоит из 12 занятий по 40 минут каждое, количество встреч в неделю с интервалом в 2–3 дня.

Блок	Название	Занятие	Применяемые техники
1	2	3	4
1	Развитие умения понимать и контролировать свое эмоциональное состояние	1. Знакомство с миром эмоций 2. Мои эмоции	Введение правил группы. Упражнения «Расскажи об эмоциях», «Сказка», «Назови эмоцию», «Страна настроения» (общий рисунок), релаксация «Летний дождь», упражнения «Пара противоположностей», «Избавление от плохих эмоций», «Маски», релаксация, «Дирижер»
2	Создание положительного эмоционального фона	3. Повышение самооценки, уверенности	Упражнения «Автопортрет», «Комплимент», «Ладощка», «Мне сегодня», релаксация, упражнения «Групповое животное», «Мне сегодня», релаксация.
		4. Снижение уровня тревожности	
		5. Снижение страха социальных контактов	Упражнения «Все у кого», «Путаница», «Слепец и поводырь», «Пантомима», релаксация, упражнения «Дождик», «Лучики солнышка», «Эмоции», игра «Это я. Узнай меня!», релаксация «Пообщаться руками», организация конкурса рисунков на тему «Простим друг друга»
		6. Эмоциональное благополучие	
3	Обучение приемлемым способам использования гнева	7. Выражаем гнев правильно	Беседа-лекция на тему «Эффективные методы и способы выражения гнева», упражнения «Крепость», «Выражение чувств», «Мешочек с криком», «Рвакля», релаксация, упражнения «Коробочка с предложениями», «Галерея негативных портретов», «Рисование гнева», ввод правил борьбы с гневом, релаксация, дыхательная техника
		8. Я владею собой	
		9. Как разрешить конфликт?	Упражнения «Поссорились», «Нахал», ролевая игра «Непредвиденные ситуации», просмотр фильма, конструктивное поведение в конфликтных ситуациях», релаксация

1	2	3	4
4	Развитие коммуникативных навыков	10. Эффективная коммуникация	Упражнение «Хочу сказать приятное другому человеку», видеofilm «Правила эффективного общения», упражнение «Блиц-опрос», «Испорченный телефон», релаксация «Росток»
		11. Уверенное поведение	Упражнения «Стираем белье», «Я сильный – Я слабый», «Подиум», «Молодец!», релаксация «Горы»
		12. Я и другие. Завершение занятий	Упражнения «Походки», «Растопи круг», «Танец с листком», «Я тебя помню...», «Волшебная подушка», релаксация «Подъем на гору»

Таким образом, в процессе коррекции агрессивного поведения учащегося целесообразно освоение модели изменения поведения, позволяющей:

- развить осознание и принятие ребенком себя, своих потребностей, эмоциональных состояний;
- принять эмоции и потребности других людей в сочетании с развитием навыков выражения негативных эмоций и удовлетворения потребностей в социально приемлемых формах.

## **2.8. Особенности социального интеллекта подростков, вовлеченных в социальные сети (А.А. Дьячук, В.Д. Окладникова)**

Социальные сети становятся частью жизненного пространства все большего количества пользователей. По данным отчета группы Mail.ru, за 2015 г. ежемесячная аудитория социальной сети ВКонтакте составляет 87 млн. человек. По результатам исследования холдинга «Ромиор», количество пользователей социальными сетями увеличилось с 80 в конце 2012 года до 91 % в апреле 2015 г., а в «молодежной аудитории» этот показатель составил 98 %.

Особенности виртуальной среды приводят к изменению социального развития подростков, трансформации коммуникативных процессов, увеличению управляемой самопрезентации, изменению социоролевого опыта (Белинская, 2014), взаимодействия, в том числе и межпоколенческого (Солдатова, Рассказова, 2016). В связи с чем изменяются и способности восприятия другого, социальных явлений, прогнозирования межличностных ситуаций, формы и средства коммуникации и интеракции, которые являются составляющими социального интеллекта (Чеснокова, Субботский, 2010).

В подростковом возрасте складываются субъективные и объективные предпосылки для активного развития социального интеллекта (Панова, 2011), развивается умение предвосхищать поступки людей на основе анализа реальных ситуаций общения, вербального содержания, не всегда учитывая сопровождающие их невербальные реакции, что может приводить к напряженности в ситуации взаимодействия при неожиданном, нетипичном поведении других людей (Доржиева, 2016). Социальные сети с возможностью ролевого экспериментирования, предъявления разных форм самопрезентации могут выступать ресурсом развития социального интеллекта подростков, понимания разных моделей поведения.

Изучение социального интеллекта началось с работ Э.Л. Торндайка, который видел в социальном интеллекте способность к пониманию людей, способность поступать мудро в межличностном общении. Многие ученые (Г. Олпорт, Г. Айзенк, Ф. Вернон, Р. Стренберг, Ю.Н. Емельянов, Д.В. Ушаков, Д.В. Люсин и др.) связывали социальный интеллект со способностью выстраивать взаимодействие с другими, понимание особенностей их поведения, умения понять и проникнуться настроением других людей, их личностными особенностями. Расхождение в понимании социального интеллекта состоит в отнесении его к определенной группе явлений: как отдельный вид интеллекта, компонент



в структуре общего интеллекта, как способности, как знания и навыки, приобретаемые в течение жизни, либо как личностное свойство.

Социальный интеллект определяется как способность ориентироваться на существенные характеристики коммуникативной ситуации, не доступные непосредственному наблюдению (мысли, чувства и намерения партнеров по общению, социальные позиции в системе отношений), и умение на основе этой ориентировки прогнозировать взаимозависимые действия себя и партнера, намечать возможные способы опосредствованного достижения своих или общих целей в проблемных условиях, когда прямые способы достижения этих целей невозможны (О.Б. Чеснокова).

В подростковом возрасте складываются субъективные и объективные предпосылки для активного развития социального интеллекта (Панова, 2011), общение становится не только каналом обмена информацией, решением общих задач, но и средством познания себя и других, отношений с другими. При этом роль общения со взрослыми и сверстниками неодинакова. Если в общении со взрослыми подросток усваивает общественно значимые критерии оценок, цели и мотивы поведения, способы анализа окружающей действительности и способы действий, то общение с ровесниками является своеобразным испытанием себя в личностной сфере (Южанинова, 1988).

Изучением специфики социального интеллекта в подростковом возрасте занимались И.И. Юдина, В.В. Доржиев, Н.В. Панова, Е.В. Гребенникова, И.Л. Шелехов, Д.А. Нечаева, И.И. Лялина, результаты исследований которых показали, что в подростковом возрасте развивается умение предвосхищать поступки людей на основе анализа реальных ситуаций общения, вербального содержания, не всегда учитывая сопровождающие их невербальные реакции, что может приводить к напряженности в ситуации взаимодействия при неожиданном, нетипичном поведении других людей, трудностям в анализе ситуаций межличностного вза-

имодействия, понимании внутренних мотивов поведения людей.

Социальные сети с возможностью ролевого экспериментирования, предъявления разных форм самопрезентации могут выступать ресурсом развития социального интеллекта подростков, понимания разных моделей поведения. Общение в информационной среде обладает рядом особенностей, что оказывает влияние на коммуникативные процессы, межличностное восприятие, использование компьютерного языка для эмоционального наполнения текста, возможности самопрезентации, социоролевого экспериментирования за счет возможности создания разнообразных аккаунтов, анонимности и пр. (О.Н. Арестова, Л.Н. Бабанин, А.Е. Войскунский, А.Е. Жичкина, Е.П. Белинская).

Пребывание в социальных сетях становится продолжительным, порождает определенные эмоциональные переживания, особенности поведения. В связи с чем рассматриваются негативные стороны пребывания в интернет-среде, например, интернет-аддикция. Однако сходное внешне поведение может быть связано с иным психологическим состоянием – вовлеченности, которое с зависимостью не имеет непосредственной связи, т.к. отличается особенностями внутренней мотивации и осуществлением поведения согласно принятым в обществе нормам (Ван, Войскунский, Митина, Карпухина, 2011).

Термин «вовлеченность» был впервые представлен в рамках менеджмента В. Каном, К. Томсоном, Ж.-Ж. Ламбеном, А. Астином, которые изучали вовлеченность сотрудников в работу как понимание и принятие сотрудниками ценностей организации, внимательность, сосредоточенность на работе, позитивных переживаниях во время осуществления трудовых задач.

Расширение представления о вовлеченности было сделано М. Чиксентмихайи при изучении психологии счастья, переживания потока, возникающее при сосредоточенности на занятии, «растворении» в предмете, целостное ощущение

ние, которое испытывают люди, когда полностью отдаются своей деятельности (Чиксентмихайи, 2018).

С. Мадди, рассматривая вовлеченность как компонент жизнестойкости, определял ее как то, что дает силу и мотивирует к реализации, дает возможность чувствовать себя значимым и достаточно ценным, чтобы полностью включаться в решение задач, несмотря на наличие стрессогенных факторов и изменений, «убежденность в том, что происходящее дает максимальный шанс найти нечто стоящее и интересное для личности» (Леонтьев, Рассказова, 2006).

Вовлеченность может быть рассмотрена относительно любой активности, в том числе и активности в социальных сетях. Феномен вовлеченности в социальные сети исследовался такими учеными, как Е.В. Тихомирова, А.А. Селютин, Н.С. Козлова, И.Р. Сушков, Е.Е. Черная.

Н.С. Козлова и Е.Е. Черная, исследуя специфику вовлеченности подростков в социальные сети, выделили семь факторов, имеющих определенное отношение и степень вовлеченности в социальные сети на основе совокупности взаимосвязанных характеристик, относящихся к определенному типу личности.

1. Самопрезентация в социальной сети в целях общения. Для подростков характерна высокая степень общительности, количество коммуникативных связей, что определяет и высокую вовлеченность в социальные сети.

2. Нахождение в социальной сети как атрибут имиджа подростка. Подростки данного типа пользуются социальной сетью ради присутствия данного явления в его образе, имеют небольшое количество друзей в социальной сети, причем друзья из реальной жизни в ней не присутствуют. Отсутствует ярко выраженная вовлеченность, активность внутри самой социальной сети.

3. Использование социальных сетей для удовлетворения потребности в общении. Социальные сети используются для цели поиска.

4. Стремление к участию в общественной жизни. Данные

пользователи зарегистрировались в социальных сетях из-за собственного любопытства и ради развлечения, стремления принимать участие в общественной жизни.

5. Самопрезентация как самоцель, которая реализуется путем включения в социальные.

6. Самоутверждение за счет демонстрации количества «друзей» в социальной сети как компенсация отсутствия их в реальной жизни. Основная активность в социальной сети осуществляется такими пользователями днем, при отсутствии возможности зайти в сеть испытывает печаль.

7. Наличие проблем с Я-концепцией личности. Подростки пользуются социальными сетями ради развлечения, в основном медиаматериалом (Козлова, Черная, 2015).

На основании разделения А.А. Селютиним коммуникаторов на пассивных, основной целью которых является получение информации, и активных, выполняющих функции и создателя (автора) информации, Е.В. Тихомирова выделяет пассивную и активную вовлеченность пользователей социальных сетей (Тихомирова, 2015).

К активно вовлеченным пользователям относят тех, кто зарегистрирован в трех и более интернет-сообществах, посещают их более полутора лет от одного до нескольких раз в день, имеют не менее пятидесяти друзей (фолловеров), придающие большое значение собственному статусу в сети. Им нравится не только получать нужную информацию, но и активно обмениваться ею, предпочитают в виртуальных сообществах играть в приложения, просматривать фильмы и прослушивать музыку, что в состоянии стрессового напряжения, возможно, помогает им отвлечься.

Для исследования вовлеченности подростков в социальные сети нами на основе критериев вовлеченности, выделенных Е.В. Тихомировой, была разработана анкета «Я и социальные сети».

Анкета состоит из двух частей. Первый блок вопросов посвящен специфике пользования социальными сетями. В него вошли вопросы об используемых и предпочитаемых

респондентами социальных сетях, количестве времени регистрации в социальных сетях, причинах регистрации в социальных сетях и целях их использования, частоте посещения и обновления информации на своей странице, частота превышения запланированного времени, пренебрежения делами ради посещения социальных сетей, возникающего недовольства окружающих от использования социальных сетей. Также в анкете имеются вопросы о количестве друзей в социальных сетях и кого обычно добавляют в друзья, сообществ, в которые входит респондент, и о том, какая форма общения легче всего дается респонденту.

Второй блок вопросов направлен на изучение поведения в социальных сетях. Вопросы были направлены на то, как подростки в затруднительных и потенциально опасных ситуациях ведут себя. К таковым ситуациям были отнесены: общение с незнакомыми людьми, отношение к разглашению, открытию конфиденциальной информации в сетях, использование незнакомых информационных ресурсов. Отдельно был выделен феномен троллинга как речевой провокации с целью эскалации коммуникативного конфликта, проявляющаяся в виде дискредитации предмета речи в контексте события, безаргументативной негативной оценки предмета речи в целом (Воронцова, 2016). Был проведен анализ эмоций, способов реагирования и поведение подростков в ситуации троллинга.

С целью выявления особенностей социального интеллекта подростков, вовлеченных в социальные сети, было проведено эмпирическое исследование подростков ( $N=86$ ) в возрасте от 13 до 15 лет.

На первом этапе на основе результатов анкеты «Я и социальные сети» была выделена группа вовлеченных в социальные сети подростков. В результате было выделено 42 вовлеченных в социальные сети пользователя и 44 невовлеченных подростков. В группе вовлеченных пользователей девочки составляют 64,2 % ( $n=27$ ), в группе невовлеченных

распределение по полу примерно одинаково (52,3 % мальчиков и 47,7 % девочек). Данное соотношение может говорить о том, что социальные сети являются более значимым пространством коммуникации для девочек, вовлеченных в социальные сети.

Потребность в общении является основным мотивом регистрации пользователей в социальных сетях у 28,6 % вовлеченных пользователей, 38,6 % у невовлеченных пользователей. Данные результаты показывают, что для невовлеченных пользователей общение является более часто встречающейся причиной регистрации в социальных сетях.

Следующим по количеству выборов выделяется интерес к социальным сетям (19,04 % и 20,5 % соответственно). Сочетание потребности в общении и интерес к социальным сетям как причина регистрации представлен у 16,8 % вовлеченных пользователей, у невовлеченных пользователей – 2,2 %.

Вариант «Пользуются друзья» отмечен 2,4 % вовлеченных пользователей и 9,1 % невовлеченных. Свои варианты причин регистрации в социальных сетях, сводящиеся к играм и музыке, представили 4,8 и 9,1 % вовлеченных и невовлеченных пользователей соответственно.

Однако при определении причин регистрации в социальных сетях пользователи преимущественно отмечают несколько возможных вариантов.

Так, из-за потребности в общении и использования друзьями социальных сетей в сетях были зарегистрированы 4,8 % вовлеченных и 2,2 % невовлеченных пользователей. 11,9 % вовлеченных и 4,5 % невовлеченных пользователей выбрали варианты «для общения» и «найти друзей», 2,4 % вовлеченных и 4,5 % невовлеченных пользователей к общению и поиску друзей добавили интерес к социальным сетям. Сочетание потребности в общении, моды на социальные сети и интереса к сетям было представлено у 2,4 % вовлеченных и 2,2 % невовлеченных пользователей.

Основные мотивы, рассмотренные респондентами как

основание посещения социальными сетями, представлены в табл. 1.

Таблица 1

**Мотивы посещения социальных сетей  
вовлеченных и невовлеченных пользователей**

Мотив	Вовлеченные пользователи		Невовлеченные пользователи	
	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
Поиск информации	1	2,4	4	9,1
Общение	9	21,4	15	34,1
Просмотр новостей (ленты)	8	19,04	9	20,5
Учеба	1	2,4	0	0
2 цели	14	33,3	9	20,5
3 цели	6	14,3	3	6,8
4 цели	1	2,4	2	4,5
Свой вариант (музыка)	2	4,8	2	4,5

На основании данных результатов можно выделить, что для невовлеченных пользователей мотив *общение* представлен на 13 % чаще, чем у вовлеченных, что может свидетельствовать о большей выраженности потребности в общении.

Просмотр новостей (ленты), прослушивание музыки одинаково часто встречается в двух группах. Использование социальных сетей для учебы практически не встретилось в ответах, что свидетельствует о том, что социальные сети отделяются от учебной деятельности, рассматриваются как пространство личного, внеучебного взаимодействия.

В группе невовлеченных пользователей более часто представлены мотивы посещения, которые связаны с пассивной позицией – использованием информации, контента, но не его созданием. Анализ контента, который публикуют пользователи в социальных сетях, показал, что вовлеченные пользователи делятся фотографиями (28,6 %), фотографиями и цитатами (9,6 %), фото и видео (4,8 %), репосты (9,6 %), музыка (2,4 %). Невовлеченные пользователи

выкладывают фотографии (18,2 %), музыку (15,9 %), репосты (18,2 %), видеозаписи, музыку и репосты (4,5 %), цитаты (2,2 %), фотографии, цитаты и репосты (2,2 %). Таким образом, невовлеченные пользователи в меньшей степени создают свой контент, им присуще использование уже созданного.

Анализ ответов о том, кого добавляют в социальных сетях в «друзья», показал, что вовлеченные пользователи – с кем интересно будет общаться – 16,7 %, друзей и родственников – 14,6 %, знакомых – (9,5 %), с кем есть общие друзья – 9,5 %, всех желающих – 7,1 %. Невовлеченные пользователи добавляют знакомых – 27,3 %, друзей и родственников – 20,5 %, с кем будет интересно общаться – 15,9 %, всех желающих – 11,3 %, с кем общаются друзья – 2,2 %. Сопоставление результатов позволяет выделить следующие тенденции: для невовлеченных более характерно наличие контактов, расширение социальных связей путем фиксации имеющихся знакомств (количество фолловеров у некоторых пользователей достигает 702), для вовлеченных более выражен содержательный аспект, наличие чего-то общего, принадлежности к определенной группе.

Основными функциями социальной сети вовлеченные пользователи рассматривают коммуникативную (социальная сеть выступает средством для общения для 38,09 %), развлечение (21,4 %), коммуникативная и развлечение (19,04 %), самовыражение (7,1 %), коммуникативная и самовыражение (4,8 %). Для невовлеченных пользователей: развлечение (36,3 %), коммуникативная (29,5 %), коммуникативная и развлечение (11,9 %), самовыражение (2,2 %).

Рассмотрим особенности поведения в социальных сетях и безопасности.

Открытость личных сообщений для всех в группе вовлеченных пользователей у 38,09 %, у невовлеченных 50 %, только для друзей 61,9 % и 47,8 % пользователей соответственно, 2,2 % в группе невовлеченных сообщения закрыты



от всех.

В ситуации получения сообщения от незнакомого человека более выраженной эмоцией в обеих группах является любопытство (54,8 % у вовлеченных и 47,8 % невовлеченных пользователей). Удивление отметили 14,3 % вовлеченные и 18,1 % невовлеченные пользователи, страх более выражен у вовлеченных (11,9 %) по сравнению с невовлеченными (18,2 %). При этом ответ «ничего» встретился в выборке невовлеченных пользователей намного чаще (18,2 против 4,8 %), что может говорить о низкой значимости происходящего в социальных сетях в жизни респондентов.

Посещение незнакомых сайтов, ресурсов более характерно для невовлеченных пользователей (34,1 против 16,7 %). По ссылке друзей заходят на сайт 35,7 % в группе вовлеченных и 34,1 % в группе невовлеченных пользователей. Большая доля пользователей, которые не посещают незнакомые сайты, в группе вовлеченных – 42,9 % (против 27,3 % в группе невовлеченных).

Эти данные могут свидетельствовать о том, что невовлеченные пользователи в поисках развлекательного контента, новых социальных контактов, увеличения количества фолловеров менее задумываются о безопасности в социальных сетях.

Согласно исследованиям Г.У. Солдатовой и Е.И. Рассказовой (Солдатова, Рассказова, 2016), частота столкновения подростков в Интернете с угрозами не зависит напрямую от социального опыта, направленности личности, родительского контроля и др. В связи с чем в анкету были включены вопросы, связанные с троллингом.

Сталкивались с троллингом 42,9 % вовлеченных и 45,5 % невовлеченных пользователей. В большей степени сталкивались с грубостью (14,3 % вовлеченных и 11,4 % невовлеченных пользователей), плохими отзывами о публикуемом контенте (4,8 и 2,2 %), сочетание угроз и грубости в разговорах отметили 2,4 % вовлеченных и 2,2 % невовлеченных пользователей. 4,8 % вовлеченных в социальные сети

подростки отметили, что их обзывали и подвергали грубым шуткам. 6,8 % невовлеченных пользователей указали на то, что над ними грубо шутили.

Источники троллинга исходит по опыту взаимодействия в сети, более чаще от знакомых (45,2 % вовлеченных и 45,4 % невовлеченных отметили данный вариант), от незнакомых чаще сталкиваются невовлеченные пользователи (29,5 %), от малознакомых – вовлеченные (26,1 %).

Пользователи, оказавшиеся в ситуации троллинга, следующим образом оценивают свои эмоции от произошедшего. Обиду отмечают 11,9 % вовлеченных и 4,5 % невовлеченных пользователей, разочарование (11,9 и 4,5 % соответственно), удивление появляется у 4,8 и 9,1 %, страх – 4,5 и 10 %, 4,5 % вовлеченных пользователей описывают сочетание удивления и гнева. Ответ «Не обращаю внимание» отметили 61,9 % вовлеченных и 45,4 % невовлеченных пользователей.

В ситуации троллинга вовлеченные пользователи отмечали, что рассказывают родителям, друзьям, треть отметила, что никому не рассказывают. Невовлеченные пользователи рассказывают друзьям, либо никому не рассказывают. Лишь 4,4 % невовлеченных пользователей рассказывают родителям.

На основании полученных результатов представим портрет двух групп подростков.

Для вовлеченных в социальные сети подростков значимыми мотивами посещения социальных сетей являются общение и просмотр ленты, на своей странице пользователи предпочитают публиковать фотографии, а также записи сообществ, что, возможно, определяет большое количество групп, в которые включен пользователь (среднее количество 208). В друзья предпочитают добавлять друзей, родственников и людей, с которыми, возможно, будет интересно общаться, что может свидетельствовать о значимости расширения социальных контактов, важности поиска друзей, интересных собеседников (количество друзей со-

ставляет в среднем 140). Отмечают отсутствие выраженных трудностей в общении, как в непосредственном, так и виртуальном. В ситуации речевой провокации с целью эскалации коммуникативного конфликта в социальной сети (троллинга) испытывают обиду и разочарование в человеке, стараются не обращать внимание на произошедшее, обращаются за поддержкой к друзьям и родственникам.

Невовлеченные в социальные сети посещают сети для развлечения, общения, просмотра новостей и поиска информации (среднее количество сообществ 121). На своей странице пользователи предпочитают публиковать фотографии, музыку и записи сообществ. В друзья добавляют знакомых, друзей, родственников, людей, с которыми будет интересно общаться, в меньшей мере – всех желающих (количество фолловеров от 1 до 702). Отмечают, что при непосредственном общении проще общаться, чем в виртуальной среде. В ситуации троллинга испытывают удивление, гнев и страх, при этом стараются не обращать внимание на произошедшее, склонны обращаться за поддержкой к друзьям, реже – к родственникам.

На следующем этапе осуществлялось изучение социального интеллекта с помощью теста «Социальный интеллект» Дж. Гилфорда, модифицированного опросника социального интеллекта Тромсо для подростков (Наследов, Семенов, 2015).

В целом в обеих группах преобладает средний уровень развития социального интеллекта. При этом распределение уровней компонентов интеллекта позволяет увидеть, что способность предвидеть последствия поведения в определенной ситуации представлено на низком уровне как у вовлеченных пользователей (61,9 %), так и у невовлеченных (56,8 %), что говорит о ситуативности поведения, сложности выделения причинно-следственных связей между своими поступками и реакцией окружающих. Способность к чтению невербальных сигналов, выделению существенных признаков в невербальных реакциях

представлена на низком и среднем уровнях (40,4 и 45,2 % соответственно вовлеченных и 43,1 и 52,2 % невовлеченных пользователей), что согласуется с результатами исследования В.В. Доржиевой (Доржиева, 2016) и можно рассматривать как возрастные особенности социального интеллекта.

В обеих группах преобладает низкий уровень понимания сложных ситуаций взаимодействия, реконструкции мотивов поведения других людей, изменения смысла ситуации при включении новых участников в коммуникацию (64,2 % вовлеченных пользователей и 72,2 % невовлеченных), высокий уровень не представлен ни в одной из групп. При этом на высоком уровне представлена способность понимания речи в социальном контексте (38,09 % вовлеченных и 22,7 % невовлеченных пользователей).

Результаты по методике Тромсо показали, что социальное осознание – восприимчивость к вербальным и невербальным проявлениям других людей, «социальная чувствительность» к их внутреннему миру, оценка своих трудностей во взаимоотношениях – представлена на среднем уровне (42,8 % вовлеченных и 54,5 % невовлеченных). Социальные навыки – способность вступать в новые социальные ситуации, умение решать социальные задачи, что приводит к лучшей социальной адаптации – также представлены преимущественно на среднем уровне (52,3 % вовлеченных и 59,09 % невовлеченных пользователей). Высокий уровень по данным шкалам представлен незначительно, но большая доля пользователей с высоким уровнем социальной осознанности и социальных навыков среди вовлеченных в социальные сети подростков.

Для выделения различий в уровне компонентов социального интеллекта, измеренных с помощью методик Гилфорда и Тромсо, был проведен сравнительный анализ с помощью критерия Стьюдента. Результаты представлены в табл. 2.

Таблица 2

**Оценка достоверности различий показателей социального интеллекта вовлеченных и невовлеченных пользователей**

Шкала		Среднегрупповые значения		$t$ Стьюдента	$p$ уровень значимости
		Вовлеченные пользователи	Невовлеченные пользователи		
Тромсо	Социальная осознанность	24,48	25,70	-0,78	0,22
	Социальные навыки	37,60	36,91	0,41	0,34
Гилфорд	Способность прогнозировать события (субтест 1)	6,90	7,30	-0,70	0,24
	Чтение невербальных сигналов (субтест 2)	5,93	6,02	-0,17	0,43
	Понимание речи в контексте ситуации (субтест 3)	7,50	6,43	1,94	0,03*
	Понимание мотивов поведения (субтест 4)	4,88	4,25	1,62	0,053

*Примечание:* \* различия значимы на уровне  $p < 0,05$ .

Как видно из таблицы, выявлены значимые различия по субтесту «Вербальная экспрессия» опросника Гилфорда ( $t=1,94$ ,  $p=0,03$ ). У вовлеченных пользователей значения выше, что характеризует более сформированную способность понимать содержание сообщения в контексте ситуации, социального взаимодействия в силу наличия коммуникативного опыта, применения новых значений для выражения состояния, эмоций, отношения. Тенденция к достоверным различиям ( $t=1,62$ ,  $p=0,053$ ) выделена по спо-

способности к пониманию мотивов поведения (субтест 4 методики Гилфорда), у вовлеченных в социальные сети данная способность выше.

Для выявления структурных характеристик социального интеллекта был проведен корреляционный анализ с помощью коэффициента корреляции Пирсона  $r$  отдельно для каждой группы пользователей социальных сетей.

Рассмотрим полученные корреляционные связи для группы вовлеченных пользователей (результаты представлены в табл. 3)

Таблица 3

**Коэффициенты корреляции между показателями социального интеллекта вовлеченных пользователей**

	Социальные навыки	1 субтест	2 субтест	3 субтест	4 субтест
Социальная осознанность	-0,168	-0,103	-0,069	-0,027	-0,014
Социальные навыки		0,181	-0,232	0,028	0,147
1 субтест			0,219	0,464*	0,181
2 субтест				0,057	0,460*
3 субтест					0,118
4 субтест					

*Примечание:* \* взаимосвязь значима на уровне  $p < 0,05$ .

У вовлеченных в социальные сети пользователей-подростков были выделены положительные взаимосвязи между распознаванием речи в контексте ситуации и способностью прогнозировать развитие событий ( $r=0,464$ ,  $p < 0,05$ ), способностью к определению невербальных сигналов и умением понимать мотивы поведения людей ( $r=0,460$ ,  $p < 0,05$ ). Предвосхищение развития событий в социальном взаимодействии, поведения других соотносится с умением понимать значение сообщения, выделять его различ-

ные смысловые оттенки в разных ситуациях, при этом интерпретировать мотивы, намерения участников коммуникации по невербальным сигналам, т.е. умение распознавать вербальную и невербальную информацию, позволяет понимать особенности социального взаимодействия, реконструировать причины определенного поведения, предсказывать возможные действия. В связи с тем что в социальных сетях невербальная информация, сопровождающая сообщение, представлена в виде знаков, символических обозначений, графического языка, статичных изображений и т.п., что затрудняет формирование компонентов социального интеллекта, связанных с невербальными аспектами поведения, дефицит невербальной информации затрудняет построение целостной картины ситуации взаимодействия. Однако коммуникативный опыт, получаемый в социальных сетях, помогает правильно понимать то, что люди говорят друг другу, расширить репертуар ролевого поведения.

Результаты полученных коэффициентов корреляции представлены в табл. 4.

Таблица 4

**Коэффициенты корреляции между показателями социального интеллекта невовлеченных пользователей**

	Социальные навыки	1 субтест	2 субтест	3 субтест	4 субтест
Социальная осознанность	-0,193	-0,176	0,037	0,231	0,095
Социальные навыки		-0,029	<i>0,304</i>	0,083	<i>0,315</i>
1 субтест			0,099	0,202	-0,138
2 субтест				0,095	<i>0,353</i>
3 субтест					0,217
4 субтест					

*Примечание:* курсивом выделена связь, значимая на уровне  $p < 0,10$ .

В группе невовлеченных в социальные сети пользователей выявлены связи между социальными навыками и умением оценивать поведение других по невербальным проявлениям ( $r=0,304$ ,  $p<0,10$ ), а также с распознаванием особенностей социального взаимодействия на основе понимания намерений, мотивов поведения других ( $r=0,315$ ,  $p<0,10$ ), которая связана со способностью реконструировать на основе невербальных сигналов состояний других участников ( $r=0,353$ ,  $p<0,10$ ). В данной группе важную роль в развитии социального интеллекта играет социальный опыт, ориентация в специфике социального взаимодействия, понимание интенций и предвосхищение реакций других участников взаимодействия, т.е. учет целостной ситуации общения. Возможно, неполнота характеристик социального взаимодействия в социальных сетях, либо сложность реконструкции всей ситуации на основе определенных сигналов приводит к меньшей вовлеченности подростков данной группы в социальные сети.

Обобщив результаты, можно выделить следующую специфику социального интеллекта подростков, вовлеченных в социальные сети: во-первых, вовлеченные в социальные сети пользователи имеют более высокие способности к пониманию речи собеседника в контексте ситуации, к пониманию мотивов поведения другого человека по сравнению с невовлеченными пользователями. Во-вторых, большая выраженность вербальной экспрессии, которой отличаются вовлеченные пользователи, связана со способностью предвосхищать действия участников взаимодействия, а более выраженная способность вовлеченных пользователей понимать мотивы поведения других имеет связь с развитием способности распознавать невербальные сигналы поведения.

Различия в социальном интеллекте связаны в большей степени не с количественным выражением способностей, а их качественными характеристиками. Преобладание вербальных сигналов в социальных сетях приводит к из-



менению и психологических орудий, с помощью которых происходит организация психических функций. В связи с чем меняется и язык, активно используются символы «компьютерного языка» для выражения своего отношения, эмоций. Возможности экспериментирования позволяют на основе опыта различать специфику поведения, их мотивы, что способствует распознаванию и экспрессивных сигналов.

С учетом данных особенностей организации социального интеллекта необходимо осуществлять развитие у вовлеченных пользователей понимания невербальных сигналов, способности прогнозировать поведение других людей, у невовлеченных пользователей – способность понимать речь в контексте ситуации и способности понимать мотивы поведения другого человека. В связи с чем возможно введение в процесс обучения социально активных форм обучения, например, круглый стол, деловая и ролевая игра, мозговой штурм, участие в конференциях, анализ кейсов, актуальных затруднительных случаев выполнения заданий, коммуникаций, а также рефлексивные технологии и др.

Во внеучебной работе (например, в условиях психологического клуба, либо классных часов) на основе фильмов, раскрывающих особенности жизни разных людей («Антон тут рядом», «Форрест Гамп», «Звездочки на земле» и др.), проводится обсуждение индивидуальных особенностей, выделение специфики поведения. [На примерах ситуаций фильмов можно также выделить использование вербальных и невербальных средств коммуникации, с помощью упражнений.]

При взаимодействии с подростками необходимо различать вовлеченное поведение и аддиктивное поведение, связанное с использованием информационных ресурсов. Внешне они сходны, однако, по мотивам поведения и принятию норм и следованию им они отличаются. Вовлеченность в социальные сети связана с использованием информацион-

ного ресурса для поиска информации, построения связи с другими, самопрезентации и т.п. [Однако в случае сдвига переживания удовольствия в мотив возникает риск появления тенденции к зависимости. В связи с чем появляется необходимость психогигиены, связанной с развитием позитивных установок использования социальных сетей, информационной среды как ресурса развития личности, самообучения, развития новых навыков, освоения знаний.] Одной из форм просвещения могли бы стать памятки, информационные плакаты, лекции о возможностях использования социальных сетей, интернет-среды для самообразования.

Информационная среда стала неотъемлемой частью жизни подростка, в связи с чем ограничения и запреты могут быть неэффективным средством профилактики негативных последствий, так же как и контроль со стороны родителей. В связи с чем необходимо развивать навыки безопасного поведения в социальных сетях через просветительскую работу, особенно с невовлеченными пользователями, отработку навыков реагирования и взаимодействия в ситуациях, представляющих угрозу психологическому здоровью и безопасности личности. Содержание профилактической работы необходимо связывать с развитием Я-концепции, позитивных межличностных отношений, умением работать в команде, самоорганизации и качеств для организации собственной деятельности.

## **2.9. Исследование и развитие потенциальной одаренности в школьном возрасте (О.В. Барканова)**

Проблема научно-психологического исследования потенциальной одаренности до сих пор остается открытой? ведь даже оформившаяся методология исследования актуальной одаренности, при огромном количестве противоречивых данных разных научных исследований, вызывает большое количество вопросов. Анализ научной литературы по проблеме *методологии исследования одаренности* позволяет

говорить о существовании двух основных подходов: психометрического и непсихометрического.

В рамках *психометрического подхода* используются стандартизированные тесты, исследующие в основном показатели интеллекта, креативности и мотивации (в том числе их взаимосвязь и значение в структуре общей одаренности). Эти три основных характеристики выделяются в структуре одаренности многими ведущими зарубежными и отечественными исследователями в данной области (Дж. Фельдхьюсен, Дж. Рензулли, К. Хеллер, Д.Б. Богоявленская, А.И. Савенков, А.М. Матюшкин, А.А. Лосева и др.). Сторонники *непсихометрического подхода* довольно критично относятся к применению стандартизированных тестов в исследовании одаренности и предлагают иные методы. Таким образом, если в рассуждениях об основных факторах в структуре одаренности ученые всего мира проявляют относительное единодушие, то в вопросах о методах их исследования, специфике их взаимосвязи и «удельном весе» этих факторов в структуре одаренности их мнения расходятся.

Исследования одаренности в рамках психометрического подхода являются более ранними, в то время как непсихометрический подход оформился гораздо позже. В первых исследованиях большое внимание всегда уделялось фактору способностей, интеллекта (Ф. Гальтон, В. Штерн, Дж. Гилфорд и др.). При этом еще Ф. Гальтон рассматривал одаренность как комплексное явление, включающее три фактора: высшее проявление ума (талант), характер (личностные и мотивационные черты, приверженность делу, обеспечивающее реализацию таланта) и выносливость (энергетический показатель, способность к усердной работе).

Дж. Гилфорд в своих исследованиях интеллекта, поначалу выделивший в его структуре дивергентное мышление (названное креативностью), позже приходит к выводу о том, что, по сути, речь идет не об оригинальности, а о памяти, и вводит термин «дивергентная продуктивность». Дж. Гилфордом и П. Торренсом была разработана модель

креативности, созданы первые стандартизированные тесты креативности и выявлена положительная взаимосвязь интеллекта и креативности. Еще тогда учеными было установлено, что у лиц с высоким уровнем интеллекта могут встречаться и низкие показатели креативности, однако при низком уровне IQ никогда не обнаруживается высокая дивергентная продуктивность. П. Торренс даже предложил теорию интеллектуального порога: при  $IQ < 115-120$  баллов интеллект и креативность неразличимы и образуют единый фактор, при  $IQ > 120$  творческие способности и интеллект становятся независимыми факторами. Корреляции между креативностью и интеллектом выше, если при тестировании в обоих случаях используется аналогичный материал (словесный, числовой, пространственный и др.), и ниже, если материал тестов интеллекта и креативности разнороден.

В некоторых более поздних исследованиях отмечается зависимость интеллекта и креативности от стадии процесса решения задачи, возраста, ступени образования. Например, выявлено, что креативность и интеллект взаимосвязаны не только на уровне свойств личности, но и на уровне целостного познавательного процесса. В исследовании Е.Л. Григоренко на материале тестов Д. Векслера, Р. Амтхауэра и П. Торренса была выявлена взаимодополнительность этих способностей при решении познавательных задач: на ранних стадиях решения задачи у испытуемых актуализируется дивергентное мышление, а на поздних – конвергентное мышление.

В числе первых противников психометрического подхода в оценке одаренности выступили М. Воллах и Н. Коган. Ученые полагали, что тесты креативности просто диагностируют IQ (как обычные тесты интеллекта), и успешность выполнения данных тестов определяется скоростными качествами психики. По мнению М. Воллаха, Н. Когана, П. Вернона, Д. Харгривса, для проявления творчества нужна непринужденная обстановка, свободный доступ к дополнительной информации по предмету задания, отсутствие

ограничений по времени и правильных ответов. Мотивация достижений, соревновательная мотивация и мотивация социального одобрения затрудняют проявление творческих возможностей личности. М. Воллах и Н. Коган в своей работе изменили систему проведения тестов креативности, сняв все ограничения. В этих условиях значимая корреляция креативности и интеллекта отсутствовала. К аналогичным выводам позже пришел в своих исследованиях, проведенных в Лаборатории психологии способностей Института психологии РАН на выборке студентов экономического колледжа, и А.Н. Воронин.

М. Воллах и Н. Коган также установили, что дети с разным сочетанием уровней интеллекта и креативности отличаются в плане адаптации к внешним условиям и решения жизненных проблем. Дети, обладающие высоким уровнем интеллекта и креативности, адаптивны, инициативны, уверены в своих способностях, независимы в суждениях и действиях, имеют адекватную самооценку. Дети с высоким уровнем интеллекта и низким уровнем креативности стремятся к школьным успехам, тяжело воспринимают неудачу, избегают риска, сдержанны, скрытны, имеют мало близких друзей. Дети с низким уровнем интеллекта и высоким уровнем креативности часто становятся «изгоями»: они с трудом приспосабливаются к школьным требованиям, имеют необычные хобби, тревожны, страдают от «комплекса неполноценности». Учителя часто характеризуют их как невнимательных, поскольку они с неохотой выполняют рутинные задания и не могут сосредоточиться. Дети с низким уровнем интеллекта и креативности внешне хорошо адаптируются, держатся в «средняках» и довольны своим положением, имеют адекватную самооценку, низкий уровень их предметных способностей компенсируется развитием социального интеллекта.

Е. Туник дает противоречивые данные о связи креативности и школьной успеваемости. В одной работе автор указывает на негативное влияние образования и «окультури-

вания» на креативность: в младшей школе учителя более спонтанны и свободны, а в средней школе требования ужесточаются, и креативных детей воспринимают негативно как учителя, так и одноклассники. Предпочтение отдается детям с высоким уровнем IQ и низким уровнем креативности. В другой работе Е. Туник приводит данные об отсутствии значимой корреляции креативности и школьной успешности.

Д.Б. Богоявленская в своих ранних работах скорее отрицает взаимосвязь основных характеристик одаренности и подвергает критике психометрический подход к ее выявлению. Рассматривая одаренность как системное качество, автор подчеркивает сложность, динамичность и неоднозначность этого феномена. На ее проявление или угасание в разные периоды жизни могут влиять и возрастной фактор, и условия реализации способностей и деятельности (доступность среды, ресурсов, обученность). Поведенческие инструментальные и мотивационные признаки одаренности вариативны и часто противоречивы в своих проявлениях, поскольку во многом зависимы от предметного содержания деятельности и социального контекста. Различный вклад ведущих компонентов в структуру одаренности может давать парадоксальную картину, когда порою успешность в овладении учебной деятельностью (успеваемость), ум (сообразительность) и «творческость» не совпадают в своих проявлениях. Одаренность может состояться только в том случае, если резервы самых разных способностей человека позволят компенсировать недостающие или недостаточно выраженные компоненты, необходимые для успешной реализации деятельности.

Автор считает, что тесты интеллекта и креативности не валидны по отношению к особенностям поведения и качественного своеобразия психических ресурсов одаренного ребенка. В условиях использования традиционных психометрических тестов многие признаки одаренности (способы деятельности, выраженность индивидуальных стилей

деятельности и др.) игнорируются. Психометрические тесты нужно применять не *для* и не *до* принятия решения о мере одаренности ребенка, а *после* процедуры его идентификации как одаренного для описания индивидуального своеобразия его психической деятельности, организации необходимой ему индивидуализированной психолого-педагогической помощи и отслеживания динамики конкретных показателей психического развития. Таким образом, психометрические тесты могут использоваться в качестве одного из множества источников дополнительной информации в рамках программы идентификации одаренного ребенка, но ни в коем случае не в качестве единственного критерия для принятия решения о его одаренности.

В более поздних публикациях Д.Б. Богоявленская анализирует опыт зарубежных и отечественных ученых (Ф. Гальтона, В. Штерна, Дж. Гилфорда, В.Д. Шадрикова, Б.М. Теплова и др.) в исследовании структуры одаренности и отдает приоритет факторам креативности, мотивации (приобщенности задаче) и личностных характеристик. Автор считает условным традиционное разделение одаренности на академическую, интеллектуальную и творческую, и фактически приравнивает термины «одаренность» и «творческая одаренность». В своей авторской методике диагностики креативности («Методика креативного поля») Д.Б. Богоявленская придерживается принципов, аналогичных тем, что были предложены в экспериментах М. Воллаха и Н. Когана (отсутствие любых ограничений и пределов уровней ответов).

Таким образом, на сегодняшний день мы имеем два оформившихся подхода к исследованию одаренности:

- психометрический, с четким набором конкретных стандартизированных тестов, опросников и внятыми критериями оценки исследуемых переменных;
- непсихометрический, в котором предполагается, что сама сущность феномена одаренности не может предполагать жестких рамок процедуры диагностики и однозначных

критериев оценки, поэтому в числе используемых методов – наблюдение, экспертные оценки, игры и т.п.

Так какой же подход к выявлению одаренных детей (психометрический или непсихометрический) предпочтительнее? Мы не были уверены в однозначном преимуществе того или иного подхода, поэтому с учетом большого объема выборки в нашем пилотажном исследовании по выявлению потенциально одаренных подростков были использованы по большей части стандартизированные методики и применена статистическая обработка полученных данных. Как уже отмечалось в наших публикациях по проблеме, для исследования потенциальной одаренности за основу взята классическая трехфакторная модель понимания одаренности [2; 4]. В нашем исследовании мы работали с основными факторами, выделенными в структуре одаренности ведущими учеными в данной области: Дж. Фельдхьюсеном, Дж. Рензулли, К. Хеллером, Д.Б. Богоявленской, А.И. Савенковым, А.М. Матюшкиным, А.А. Лосевой и др. Это в первую очередь общие способности, творческие способности и мотивация (жажда знаний, надежда на успех, приобщенность задаче). Соответственно, нами были исследованы такие психические конструкты, как *интеллект*, *креативность* и *мотивация* (мотивация достижения успеха и внутренняя учебная мотивация).

Для исследования выделенных показателей были использованы методики: Прогрессивные матрицы Равена (Raven's Progressive Matrices), Тестовая батарея Ф. Вильямса в модификации Е. Туник (тест дивергентного мышления, тест личностных творческих характеристик, опросник для родителей и учителей), Опросник «Мотивация успеха и боязнь неудачи» (МУН) А.А. Реана, Методика диагностики направленности учебной мотивации (по Т.Д. Дубовицкой), Шкала рейтинга поведенческих характеристик Дж. Рензулли. Для исследования взаимосвязи исследуемых показателей одаренности использовался метод ранговой корреляции Ч. Спирмена (статистическая программа Statgraphics Plus v.5.0).



Проанализировав имеющиеся публикации по проблеме потенциальной одаренности, мы предположили, что к потенциально одаренным можно для начала отнести тех испытуемых, у которых по результатам психодиагностического исследования выявлены следующие показатели:

- уровень интеллекта выше среднего ( $IQ \geq 111$ ),
- уровень креативности выше среднего (по тесту Ф. Вильямса  $УК \geq 90$ ),
- мотивация достижения успеха ( $\Sigma \geq 14$ ) и внутренняя учебная мотивация ( $\Sigma \geq 11$ ) [2; 4].

Представим результаты проведенного исследования корреляционной взаимосвязи ключевых показателей потенциальной одаренности (уровня IQ невербального, уровня креативности и мотивации достижения успеха). Исследование проводилось на выборке из 473 подростков и старшеклассников в возрасте 12–18 лет, учащихся сельских школ Красноярского края, городской гимназии г. Красноярска и специализированной школы для одаренных детей (Школы космонавтики г. Железногорска Красноярского края). Из полученного массива эмпирических данных в итоге было отобрано 265 валидных (пригодных для дальнейшей статистической обработки) пакетов протоколов. Выборка учащихся сельских школ составила 125 человек, выборка учащихся Школы космонавтики г. Железногорска – 140 человек.

Для начала корреляционный анализ был проведен на выборке из 125 учащихся 12–16 лет сельских общеобразовательных школ Красноярского края (Нижнеингашской, Тагарской и Кодинских СОШ). Полученные данные свидетельствуют о наличии значимой корреляционной взаимосвязи ( $P\text{-value} \leq 0,05$ ) между определенными характеристиками потенциальной одаренности. Во-первых, установлена высоко значимая положительная взаимосвязь между показателями уровня невербального интеллекта по тесту Дж. Равена и уровня креативности по тесту Ф. Вильямса ( $r = 0,4867$ , при  $p = 0,0000$ ). Во-вторых, выявлена значимая положительная

взаимосвязь между показателями уровня креативности по тесту Ф. Вильямса и уровня мотивации достижения успеха ( $r = 0,2090$ , при  $p = 0,0200$ ). При этом значимой взаимосвязи между показателем уровня невербального интеллекта и мотивации достижения успеха не было обнаружено ( $r = 0,1406$ , при  $p = 0,1174$ ). Можно предположить, что высокий уровень интеллекта не свидетельствует о наличии мотивации достижения успеха, однако высокий уровень креативности с большой долей вероятности подразумевает наличие и высокого уровня интеллекта, и выраженной мотивации достижения успеха.

Также была исследована взаимосвязь показателей уровня невербального интеллекта и креативности на выборке из 140 учащихся 16–18 лет специализированной школы для одаренных детей (Школы космонавтики г. Железногорска Красноярского края). Установлена значимая положительная взаимосвязь между показателями уровня невербального интеллекта по тесту Дж. Равена и уровня креативности по тесту Ф. Вильямса ( $r = 0,2625$ , при  $p = 0,0020$ ).

Примечательны характеристики данной выборки (рис. 1, 2). По данным методик, среди испытуемых ничтожно мало количество старшеклассников с уровнем IQ ниже среднего (1 человек, 0,7 %), а три четверти (104 человека, 74,3 %) обладают незаурядным интеллектом ( $IQ \geq 111$ ), то есть считаются «интеллектуальной элитой». При этом среди данных 104 старшеклассников насчитывается лишь 58 испытуемых (55,8 %) с уровнем креативности выше среднего ( $УК \geq 90$ ). Остальные 44,2 % составляют испытуемые со средним и даже низким уровнем креативности. Зато испытуемых с уровнем креативности выше среднего ( $УК \geq 90$ ) в выборке – 70 человек, а среди них испытуемых с IQ выше среднего ( $IQ \geq 111$ ) – 58 человек (83 %). Остальные испытуемые имеют средний уровень IQ (то есть в данной подгруппе нет людей с IQ ниже среднего). Таким образом, очевидно, что креативные люди чаще всего обладают незаурядным интеллектом, при этом лишь половина людей с

незаурядным интеллектом бывают креативными (что в очередной раз подтверждает теорию П. Торренса и Дж. Гилфорда).

уровень IQ

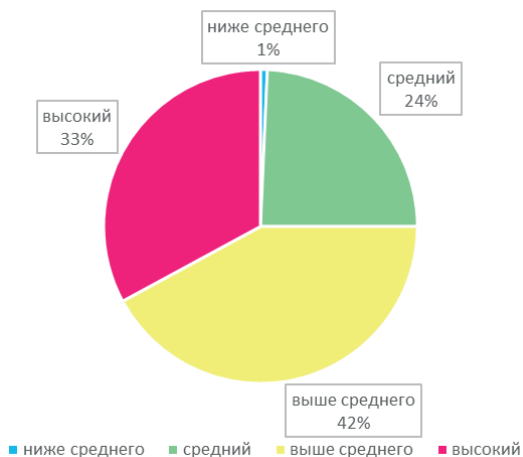


Рис. 1. Распределение испытуемых по выборке по уровню IQ (в %)

характеристики выборки

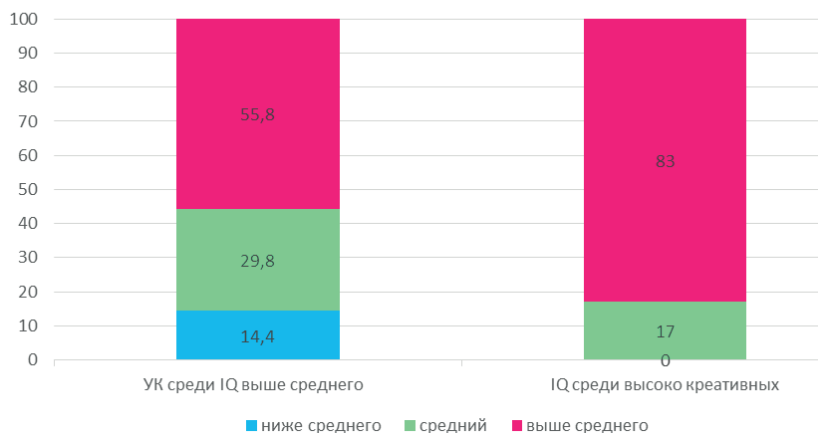


Рис. 2. Распределение испытуемых по выборке (в %):  
 а) по уровню креативности среди лиц с  $IQ \geq III$ ; б) по уровню IQ среди лиц с уровнем креативности выше среднего

Мы также проанализировали результаты экспертных оценок. По данным Е. Туник, показатели тестов креативности и экспертных оценок взаимосвязаны (в частности, выявлена значимая корреляция у вербальной части тестов креативности П. Торренса, Ф. Вильямса и методики Дж. Рензулли, чуть ниже – у образной батареи данных тестов). Е. Туник также приводит статистические данные о значимой положительной корреляции субтестов внутри тестовой батареи Ф. Вильямса. В нашем исследовании опыт использования опросника самооценки творческих характеристик личности показал существенное расхождение между результатами теста креативности и опросника, значимой корреляционной взаимосвязи между результатами субтестов не было выявлено ( $r = 0,1273$ , при  $p = 0,1704$ , выборка учащихся сельских общеобразовательных школ Красноярского края). Корреляционный анализ данных части выборки из Школы космонавтики ( $N = 60$ ) показал, что шкалы методики Дж. Рензулли тесно коррелируют между собой и с тестом Дж. Равена (довольно высокие показатели, при  $p \leq 0,05$ ), однако нет значимой взаимосвязи с тестом креативности Ф. Вильямса. Можно предположить, что в экспертных оценках учителей и родителей (по Шкале рейтинга поведенческих характеристик Дж. Рензулли) прослеживается тенденция давать высокие оценки по всем шкалам (в том числе, по шкале креативности) детям с высоким уровнем интеллекта и академической успеваемостью. При этом результаты теста креативности Ф. Вильямса и шкалы креативности по Рензулли не коррелируют.

Хочется отметить, что в ходе исследования встречались так называемые «особые случаи». Например, девочка-подросток 14 лет из сельской школы имела высокие показатели креативности и IQ при крайне низких (самых низких по выборке) экспертных оценках учителей и родителей и ярко выраженной мотивации избегания неудач, а также внешней учебной мотивации по большинству учебных предметов (кроме одного). Какой вывод можно сделать об

уровне ее потенциальной одаренности и условиях ее проявления?

Нами выявлена статистически значимая взаимосвязь невербального теста креативности Ф. Вильямса и Прогрессивных матриц Дж. Равена. Оригинальный тест Ф. Вильямса не имеет установленных показателей валидности и надежности, за что методика не раз подвергалась критике зарубежными учеными (например, такие данные приводит Center for Creative Learning, LLC). Адаптированная версия Е. Туник имеет установленные показатели валидности и надежности субтестов внутри самой тестовой батареи, а также показатели корреляции тестовых батарей Ф. Вильямса, П. Торренса и Шкалы рейтинга поведенческих характеристик Дж. Рензулли. Данных о взаимосвязи теста Ф. Вильямса с тестами интеллекта или мотивации в публикациях не обнаружено.

Результаты нашего исследования позволяют прийти к выводу о наличии прямой взаимосвязи уровня креативности с уровнем невербального интеллекта и мотивации достижения успеха, а также о ключевой роли креативности в структуре одаренности.

Полученные результаты и выводы также позволяют предположить целесообразность определенной последовательности диагностических процедур для выявления одаренных. В целом можно использовать два подхода к выявлению одаренности. С одной стороны, возможно использование комплексного подхода (тотального всеобъемлющего мониторинга), когда определяется перечень исследуемых характеристик, сразу используются все необходимые методы и методики, и вывод о наличии одаренности делается на основании выраженности всех необходимых признаков (критериев оценки). Однако такой подход делает процедуру диагностики чрезвычайно трудоемкой. Нужно обработать тысячи протоколов, чтобы выявить сотню одаренных детей.

С другой стороны, выявление одаренности можно начать с диагностики какого-то одного (ключевого) признака

в структуре одаренности, и при его выраженности применять другие методики на уже более ограниченной выборке. Это экономит ресурсы и придает вектор поиску. Результаты нашего исследования позволяют предположить, что таким признаком является креативность. Статистические данные ряда (в том числе и нашего) исследований свидетельствуют о том, что подавляющее большинство людей с высоким уровнем креативности будут иметь высокие показатели интеллекта и мотивации достижения успеха, а при высоком уровне интеллекта и академической успеваемости еще и высокие экспертные оценки уровня одаренности.

На наш взгляд, целесообразно при этом все-таки использовать стандартизированные тесты (Ф. Вильямса, П. Торренса и др.), иначе мы столкнемся с проблемой обработки и интерпретации результатов. Использование метода экспертных оценок и малоформализованных процедур (наподобие методик, предложенных Д.Б. Богоявленской) на этапе выявления одаренности, безусловно, необходимо, но начинать с него, на наш взгляд, довольно рискованно. Например, используя анкеты и опросники для учителей и родителей (Шкалу рейтинга поведенческих характеристик Дж. Рензулли; Анкету для родителей «Определение уровня проявления способностей ребенка» А.Н. Сизанова; Методику экспертных оценок по определению одаренных детей А.А. Лосевой; Карту одаренности А.И. Савенкова и др.), мы можем получить весьма субъективные оценки от ближайшего окружения ребенка, мало соответствующие действительности. Это может лишь запутать и усложнить процедуру диагностики.

В связи с полученными результатами и выводами вызывает большой интерес вопрос о содержании и направлениях *психолого-педагогической работы по развитию детской одаренности и обучению одаренных детей*. При опоре на вывод нашего исследования о ведущей роли креативности в структуре потенциальной одаренности можно ли с уверенностью утверждать, что если мы целенаправленно раз-

виваем креативность обучающихся (например, с помощью тренинговых методов, игровых технологий или психогимнастики), то мы тем самым автоматически развиваем и их одаренность? Экспериментальные исследования по развитию детской креативности довольно популярны, положительный опыт такой работы имеется и у нас. Экспериментальное исследование по развитию креативности младших школьников (101 учащегося 10–11 лет общеобразовательной школы г. Красноярска, Барканова О.В., Лисютина А.А., 2017–2018 гг.) с помощью нетрадиционных технологий обучения (использование на учебных и внеучебных занятиях сиквейнов, ТРИЗ, мандал, «Друдлов» и др., направленных на стимуляцию гибкости, оригинальности, продуктивности мышления) показало достаточно высокий уровень эффективности [6]. Однако возникает вопрос, нет ли при таком узком подходе риска полного отождествления понятий креативности и одаренности (сужения понятия одаренности и сведения одаренности к креативности)?

По мнению многих ученых, качественное своеобразие и характер развития одаренности – это результат сложного взаимодействия наследственности (природных задатков) и социокультурных факторов, опосредованного деятельностью субъекта (игровой, учебной, трудовой). При этом особое значение имеют собственная активность и психологические механизмы саморазвития личности, лежащие в основе формирования и реализации индивидуального дарования (Д.Б. Богоявленская, И.И. Ильясов, Н.С. Лейтес, А.М. Матюшкин, А.А. Мелик-Пашаев, А.И. Савенков, Д.В. Ушаков, М.А. Холодная, В.С. Юркевич и др.).

Исходя из этого, основной психолого-педагогической задачей, которая может быть реализована в образовательных средах, очевидно является как раз создание условий для выявления и развития потенциальной одаренности обучающихся (поскольку на наследственно обусловленные качества оказывать влияние представляется практически невозможным, или, по крайней мере, весьма трудновыполнимым

и ресурсозатратным). Однако и здесь в научных исследованиях наблюдаются расхождения теоретического и прикладного характера.

Для начала следует упомянуть, что в психологической науке и педагогической практике существуют две противоположные точки зрения относительно количественного соотношения одаренных и обычных детей. В соответствии с одной точкой зрения, одаренность – это крайне редкое явление (одаренных детей всего 2–3 %). В соответствии с другой, возникшей в рамках гуманистической педагогики, одаренными являются практически все дети, необходимо лишь создать условия для проявления одаренности каждого ребенка. В связи с этим как раз и появилось понятие «потенциальная одаренность», под которой понимаются возможности ребенка в будущем достичь значительных успехов в том или ином виде деятельности при создании соответствующих условий его развития. Потенциальная одаренность – это еще не сформировавшееся качество личности, в отличие актуальной одаренности; она присутствует в психике в виде определенных дезинтегрированных возможностей, определяющих неординарные результаты деятельности ребенка, и поэтому требует специфических средств выявления, актуализации и развития.

На практике, однако, соответствующие условия создаются либо в специализированных образовательных учреждениях и развивающих центрах (например, «Новая художественная школа им. А.Г. Поздеева», г. Красноярск и др.), либо в отдельных общеобразовательных школах (классах), где такая среда создается усилиями отдельных энтузиастов в лице педагогов и руководителей, и далеко не всегда на регулярной основе (время от времени реализуются отдельные экспериментальные пробы).

В большинстве общеобразовательных школ сегодня применяется экстенсивный путь выявления и сопровождения одаренности, в основном сводимой к двум ее видам: академической и интеллектуальной. Для выявления одаренности используются методы, направленные на поиск учащихся,



которые достигли высоких результатов в предметном обучении (проведение предметных олимпиад, различные варианты конкурсов и просто выделение учащихся с высокой успеваемостью). В этом случае, как правило, предлагаются новые образовательные маршруты с преподаванием различных дисциплин на более высоком уровне. Однако, как отмечает Д.В. Ушаков, экстенсивный подход на уровне государства эффективен, когда задачами общества и экономики востребован относительно небольшой процент одаренных людей. Этого было достаточно в середине XX в., достаточно и сегодня для таких стран, как Китай или Индия, обладающих огромными человеческими ресурсами. В странах с высокотехнологичными экономиками ресурсы высокого интеллекта практически исчерпаны, и они переходят от экстенсивной системы к интенсивной, которая предполагает два условия: выявление одаренности не по достижениям, а по потенциалу, и работу с мотивационно-потребностной сферой одаренных учащихся и молодежи.

Также существует мнение, что в случаях потенциальной одаренности, не проявляющейся до определенного времени в успешной деятельности, особенно важно понимание личностных особенностей ребенка, его общих, специальных и творческих способностей. Таким образом, особую значимость при проектировании системы выявления и развития потенциальной одаренности обучающихся имеет личностно ориентированный подход, в контексте которого выявление детей с потенциальной одаренностью – это длительный процесс, основанный на использовании многоуровневого комплекса психодиагностических и развивающих методов. Помимо факторов классической триады в структуре одаренности (интеллекта, креативности и мотивации), предлагается исследовать и развивать такие психические конструкты, как специальные способности и достижения в конкретной области, коммуникативную компетентность, Я-концепцию (самоуважение, самооценку), социально-психологическую адаптацию и др.

Методика развития потенциальной одаренности личности в образовательной среде в значительной мере зависит и от стратегии, лежащей в основе концепции содержания образования. Одним из направлений качественной перестройки содержания образования считается концепция обогащения содержания образования (Дж. Рензулли, С.М. Рис – США; А.И. Савенков, Н.Б. Шумакова – Россия; К. Хеллер – Германия). Наибольшую популярность получила модель американских ученых Дж. Рензулли и С.М. Рис, названная авторами «Три вида обогащения учебных программ». Первый вид обогащения предполагает знакомство обучаемого с разными областями и предметами изучения с целью расширения круга его интересов и выбора определенной сферы деятельности, которую он хотел бы изучать более глубоко. Второй вид предполагает ориентацию на специальное развитие мышления ребенка. С этой целью проводятся занятия по тренировке наблюдательности, способности оценивать, сравнивать, строить гипотезы, анализировать, синтезировать, классифицировать, выполнять другие мыслительные операции. Приобретаемые в результате умения и навыки необходимы для решения широкого круга проблем и призваны служить основой для перехода к более сложным познавательным процессам. Третий вид обогащения – проведение самостоятельных исследований и решение творческих задач. Ребенок принимает участие в постановке проблемы, в выборе методов ее решения.

Более системный обзор направлений и форм работы с одаренными детьми в сфере образования (обязательного и дополнительного) представлен в «Рабочей концепции одаренности» Д.Б. Богоявленской. Обучение одаренных детей должно строиться на принципах ускорения, углубления, обогащения и проблематизации учебного материала. Обучение одаренных детей в условиях общеобразовательной школы может осуществляться на основе принципов дифференциации и индивидуализации (с помощью выделения групп учащихся в зависимости от вида их одаренности,

организации индивидуального учебного плана, обучения по индивидуальным программам по отдельным учебным предметам с использованием экстерната и привлечением тьюторов, организации факультативов, исследовательских секций и творческих или объединений, проектных методов и др.). Большую помощь в осуществлении дифференциации учебного процесса для одаренных детей в условиях массовых общеобразовательных школ может оказать применение различных форм организации обучения, которые основаны на идее группировки учащихся в определенные моменты образовательного процесса (дифференциация и перегруппировка параллелей, выделение групп одаренных учащихся из параллели, попеременное и обогащенное обучение и др.). В организации учреждений для дополнительного обучения одаренных детей Д.Б. Богоявленская акцентирует важность факторов добровольности участия детей, бесплатной основы такого обучения, использования научно обоснованной программы обучения одаренных детей, высокой квалификации педагогов и системы обратной связи для отслеживания эффективности работы таких учреждений. При этом автор подчеркивает, что ключевым условием реализации такого обучения является внутренняя мотивация детей, а не эксплуатация неординарных способностей учеников ради престижа учебного заведения или неосознанное стремление руководителя реализоваться через учеников, что часто идет во вред ребенку. В обоих случаях одаренный ребенок оказывается не целью, а средством для решения задач взрослых.

Наконец, заслуживает внимания опыт применения информационно-деятельностного подхода в обучении потенциально одаренных детей. Развитие потенциальной одаренности при таком подходе предполагает включение детей в различные виды исследовательской и творческой деятельности, организацию их общения с одаренными взрослыми, обогащение их индивидуальной жизненной среды, вовлечение в инновационные формы обучения и др. При-

мером реализации такого подхода может служить апробация сетевого исследовательского сообщества, объединяющего профессорско-преподавательский состав и студентов Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева, учителей и учащихся среднего звена сельских школ (Н.П. Безрукова, А.А. Безруков и др., 2017–2018 гг.). Основной проблемой (и мотивом создания такого сетевого сообщества) является территориальная отдаленность сельских школ от научных и культурных центров (особенно актуально это для огромных территорий Сибири и Дальнего Востока). В работе упомянутого выше сетевого сообщества были реализованы принципы модели обогащения учебных программ Дж. Рензулли и С.М. Рис, использовались различные онлайн-технологии (телемосты, вебинары, видеолекции и др.), направленные на развитие исследовательской компетенции обучающихся в области филологии, химии и др. При этом в качестве основного критерия для отбора обучающихся в группы потенциально одаренных для работы в сетевом сообществе был взят лишь один показатель – уровень невербального интеллекта ( $IQ \geq 111$  по тесту Дж. Равена), что, по мнению исследователей, позволяло предположить наличие интеллектуальной одаренности (на которую и делался акцент). Опыт работы сетевого сообщества показал неоднозначные результаты, далеко не все обучающиеся продемонстрировали достаточный уровень заинтересованности и продуктивности.

На наш взгляд, такой подход в обучении и развитии потенциальной одаренности несомненно имеет свои позитивные стороны, несмотря на довольно узкую направленность: это позволяет обогащать информационную среду учащихся, делает доступными для детей из сельских школ разные виды исследовательской и проектной деятельности под руководством опытных ученых. С другой стороны, ставка только на интеллектуальный фактор (привычный и понятный для образовательных учреждений) контрпродуктивна, что доказывают результаты наших исследований, представленные

в первой части публикации. Далеко не все дети с высоким уровнем IQ отличаются высоким уровнем креативности и внутренней познавательной мотивации, что делает усилия педагогов по созданию особых условий для обучения на основе принципа обогащения учебного материала малоэффективными. Возможно, следовало бы обратить внимание и на развитие факторов креативности и внутренней мотивации обучающихся, а также на раскрытие их личностного потенциала, причем именно в обратной последовательности: сначала развитие креативности и мотивации, а затем создание для таких детей особой образовательной среды. Осмелимся предположить, что такой подход покажет более высокую эффективность в обучении потенциально одаренных школьников.

Таким образом, в развитии и обучении потенциально одаренных детей показано применение комплексного подхода, охватывающего все основные компоненты структуры потенциальной одаренности. При этом работа по развитию креативности, внутренней познавательной мотивации, мотивации достижения успеха и раскрытию личностного потенциала обучающихся не менее важна (а часто даже первична), чем организация особой образовательной среды, отвечающей критериям проблемности, обогащения, углубления, усложнения программ и т.п. Соответственно, работа педагогическая и методическая должна предваряться и сопровождаться комплексными психодиагностическими исследованиями и психологической развивающей работой с обучающимися.

### 3. ОБЩИЕ РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

---

В результате многочисленных исследований по теме были получены объективные данные об особенностях развития личности и формирования новообразований ребенка в информационном обществе, в пространстве гаджетов, потребления. Показано, что социальная ситуация ребенка в настоящее время другая. Имеются характерные отличительные особенности семей, связанные с центрацией интересов на ребенке, совместном времяпрепровождении в пространстве современного технологизированного, ориентированного на потребление общества.

Доказано, что информационное общество изменяет характеристики мышления ребенка, что должно быть учтено при построении образовательных программ и создании новых технологий обучения.

Вовлеченность подростков в социальные сети оказывает определенное влияние на общение и на потребность в нем. Внедрение в процесс образования виртуальных сред и общая тенденция в виртуализации общения может привести к неблагоприятным переживаниям одиночества и требует грамотного психолого-педагогического сопровождения.

Исследование психологического пространства школы показало, что школьная среда определяется значительным числом обучающихся как недружелюбная, в диапазоне от прямого насилия (буллинга) до косвенного негативного влияния через общие средовые условия на суверенность личности.

Все это ставит задачи «психологического реинжиниринга» образовательной среды, оказания квалифицированной помощи в интересах детей посредством гуманитарных практик.

## Библиографический список

1. О Федеральной целевой программе развития образования на 2016–2020 годы [Электронный ресурс]: постановление Правительства Российской Федерации от 23 мая 2015 г. № 497. URL: <http://base.garant.ru/71044750/>
2. Аверкиева Т.А., Швецова Е.В. Одиночество в подростковом возрасте // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. 2016. № 4. С. 121–125.
3. Александрова Л.Д. Культура виртуальной коммуникации: дис. ... канд. филос. наук: 09.00.13. Челябинск, 2009. 160 с.
4. Аликин И.А., Лукьянченко Н.В. Формирование позитивной родительской идентичности в семьях детей с особенностями развития // Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева. 2012. № 3. С. 17–22.
5. Амангелдикызы Е. Особенности психологической уверенности и защитно-компенсаторных механизмов в подростковом возрасте // Вестник Казахского Национального медицинского университета. 2015. № 2. С. 210–215.
6. Ананьев В.А. Психология здоровья: пути становления новой отрасли человекознания // Никифоров Г.С. Психология здоровья. СПб.: Речь. 2000. С. 10–88.
7. Арамачева Л.В., Дубовик Е.Ю. Модель медико-социально-психологического сопровождения семей с часто болеющими детьми // Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева. 2017. № 1 (39). С. 124–128.
8. Арамачева Л.В., Дубовик Е.Ю. Образ родительства в контексте представлений современных родителей, воспитывающих детей дошкольного возраста // Интернет-журнал «Мир науки». 2018. № 4. URL: <https://mir-nauki.com/PDF/24PSMN418.pdf>

9. Арамачева Л.В., Парнюк В.С. Особенности отношения подростков «группы риска» к родителям // Современное психолого-педагогическое образование: сб. ст. / гл. ред. и отв. за вып. О.В. Груздева, К.Ю. Лобков ред. кол.; Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. Красноярск, 2017. С. 20–27.
10. Бабаева Ю.Д., Войскунский А.Е. Психологические последствия информатизации // Психологический журнал. 1998. Т. 19. № 1. С. 89–100.
11. Баева И.А., Семикин В.В. Безопасность образовательной среды, психологическая культура и психическое здоровье школьников // Известия российского государственного университета им. А.И. Герцена. 2005. Т. 5. № 12. С. 7–19.
12. Баева Л.В. Экзистенциальные риски информационной эпохи // Информационное общество. 2013. № 3. С. 18–28.
13. Баранов А.Е. Интернет-психология. Практическая психология. М.: РИОР. 2012. 264 с.
14. Безрукова Н.П., Барканова О.В., Безруков А.А., Селезова Е.В., Тазьмина А.В. Выявление и развитие потенциально одаренных учащихся сельских школ: проблемы и подходы к их решению // Современные наукоемкие технологии. 2017. № 10. С. 84–89.
15. Белинская Е.П. Информационная социализация в поликультурном пространстве // Известия Саратовского университета. Новая серия. 2014. Т. 3. Вып. 3(11). С. 253–259. Серия Акмеология образования. Психология развития.
16. Бердышев И.С. Проблема развития кризисного состояния у подростков и его профилактики // Вестник практической психологии образования. 2014. Т. 39. № 2. С. 57–59.
17. Бердышев И.С., Нечаева М.Г. Медико-психологические последствия жестокого обращения в детской среде. Вопросы диагностики и профилактики: практическое по-



собие для врачей и социальных работников / Санкт-Петербургское государственное учреждение социальной помощи семьям и детям «Региональный центр «Семья». 2005 [Электронный ресурс]. URL: <http://www.homekid.ru/bullingPart1.html#d>

18. Бескова Д.А., Тхостов А.Ш. Телесность как пространственная структура // Психология телесности между душой и телом / ред.-сост. В.П. Зинченко, Т.С. Леви. М.: АСТ: АСТ МОСКВА, 2007. С. 236–252.
19. Богоявленская Д.Б. Рабочая концепция одаренности. 2-е изд., расш. и перераб. М.: Министерство образования РФ, 2003. 95 с.
20. Буравцова Н.В. Суверенность психологического пространства как фактор, способствующий развитию ценностно-смыслового пространства личности // Вестник Новосибирского государственного университета. 2008. Т. 2. № 1. С. 45–49. Серия: Психология.
21. Ван Ш.Л., Войскунский А.Е., Митина О.В., Карпухина А.И. Связь опыта потока с психологической зависимостью от компьютерных игр // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2011. Т. 8. № 4. С. 73–101.
22. Вербианова О.М. Особенности досуга городского ребенка дошкольного возраста // Современное психолого-педагогическое образование: сб. ст. / гл. ред. и отв. за вып. О.В. Груздева, К.Ю. Лобков ред. кол.; Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. Красноярск, 2017. С. 8–56.
23. Вербианова О.М., Груздева О.В. Психология ребенка: младенчество, ранний и дошкольный возраст: учебное пособие. Красноярск, 2017.
24. Водичар Е.А., Орлик Л.А. Взаимосвязь суверенности психологического пространства человека и специфики его межличностных отношений // Вестник КРАУНЦ. 2016. № 1 (27). С. 48–56. Серия: Гуманитарные науки.
25. Войскунский А.Е. Актуальные проблемы психологии Интернета. Человек как субъект и объект медиапсихо-

- логии. М.: МГУ имени М.В. Ломоносова / Ин-т человека; Изд-во Моск. ун-та, 2011. С. 644–657.
26. Воронцова Т.А. Троллинг и флейминг: речевая агрессия в интернет-коммуникации // Вестник Удмуртского университета. 2016. № 2. С. 109–116.
  27. Газарова Е.Э. Тело и телесность: психологический анализ // Психология телесности: между душой и телом / ред.-сост. В.П. Зинченко, Т.С. Леви. М.: АСТ МОСКВА, 2007. С. 558–574.
  28. Гавриленко А.А. Образ физического Я как структурная составляющая Я-концепции: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.05. Гос. ун-т упр. М. 175 с.
  29. Гилфорд Дж. Три стороны интеллекта задач. СПб.: Психология мышления, 1965. 456 с.
  30. Дергачева О.Е. Автономия и самодетерминация в психологии мотивации: теория Э. Деси и Р. Райана // Современная психология мотивации / под ред. Д.А. Леонтьева. М.: Смысл, 2002. С. 103–121.
  31. Дмитриева Н.С. Модель жизненного пространства у подростков: предпосылки и направления исследования // Актуальные проблемы психологического знания. 2013. № 3. С. 90–98.
  32. Доржиева В.В. Об особенностях в развитии социального интеллекта подростков // Материалы международной научно-практической конференции «Вопросы современной педагогики и психологии: свежий взгляд и новые решения» (г. Екатеринбург, 10 марта 2016 г.). Екатеринбург: Инновационный центр развития образования и науки, 2016. С. 203–205.
  33. Дорожевец А.Н., Соколова Е.Т. Исследование образа физического «Я»: некоторые результаты и размышления // Телесность человека: междисциплинарные исследования. М.: Инфан, 1991. 105 с.
  34. Дубовик Е.Ю., Аболс С.В. Стиль семейного воспитания как фактор развития психики ребенка (на примере полной и неполной семьи) // Семья как фактор развития

- личности ребенка дошкольного возраста: коллективная монография / Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева, Красноярск, 2018. С. 30–52.
35. Дубровина И.В. Психическое и психологическое здоровье в контексте психологической культуры личности // Вестник практической психологии образования. 2009. № 3 (20). С. 17–21.
  36. Евграфова Н.Ю. Влияние семьи на психологическое здоровье ребенка // Педагогическое мастерство: материалы VI Междунар. науч. конф. (г. Москва, июнь 2015 г.) [Электронный ресурс]. М.: Буки-Веди, 2015. С. 51–52. URL: <https://moluch.ru/conf/ped/archive/151/8156/>
  37. Желонкина О.К., Сафонова М.В. Изучение видов одиночества, переживаемого юношами и девушками, увлеченными виртуальным общением // Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева. 2017. № 1 (39). С. 107–114.
  38. Живаева Ю.В. Исследование стратегий жизненного самоосуществления людей с различными социокультурными характеристиками // Психология обучения. 2011. № 11. С. 49–58.
  39. Зиновьева Е.В., Никонова А.Н. Роль родителей в формировании образа тела у детей и подростков: аналитический обзор современных исследований // Петербургский психологический журнал. 2013. № 3. С. 1–12.
  40. Игнатьева Э.А. Формирование коммуникативных умений виртуального общения современной молодежи: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07. М., 2012. 198 с.
  41. Иркин Д.Б., Шевеленкова Т.Д. Суверенность психологического пространства личности подростков и ее взаимосвязь с уровнем невротизации и представлениями подростков об их воспитании родителями // Психология и право. 2011. № 3. С. 55–65.
  42. Истомина С.В. Ответственное родительство как психологический феномен // Социальная ответственность: проблемы и пути их решения: материалы VII

Международных социально-педагогических чтений им. Б.И. Лившица / ред. кол.: И.А. Ларионова, М.А. Иваненко, Н.Г. Капустина. Екатеринбург: Уральский государственный педагогический университет, 2015. С. 40–42.

43. Ишкова М.А. Феномен границы в детерминации активности ребенка: автореф. дис. ... канд. психол. наук. 1998. Т. 19. № 11.
44. Карабанова О.А. Позитивное родительство – путь к сотрудничеству и развитию // Педагогическое образование в России. 2015. № 11. С. 158–162.
45. Котова Е.В., Рябинин С.П. Здоровье современного ребенка // Психическое здоровье детей и подростков: факторы обеспечения, сохранения и укрепления / Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. Красноярск, 2017. С. 81–88.
46. Кербис И.Ю. Развитие коммуникативной компетентности педагога дошкольных образовательных организаций в сборнике: Молодежь и наука XXI века. Феномены и тенденции развития современной психологии, педагогики и менеджмента в образовании: материалы IV Всероссийской конференции школьников, студентов и молодых ученых, посвященной 155-летию со дня рождения Георгия Ивановича Челпанова / Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. 2017. С. 190–193 (Приложение Д).
47. Кербис И.Ю., Груздева О.В. Особенности коммуникативной компетентности современных педагогов дошкольных образовательных организаций // Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева. 2017. № 3 (41). С. 126–137.
48. Ключко В.Е., Краснорядцева О.М. Суверенность как результат становления человека в совмещенной психологической системе // Вестник БГПУ: Психолого-педагогические науки. 2001. № 1. С. 4–8.

49. Козлова Н.С., Чёрная Е.Е. Изучение специфики вовлеченности подростков в социальные сети // Молодой ученый. 2015. № 11. С. 1740–1744.
50. Копытин А.И. Техники фототерапии. СПб.: Речь, 2010. 128 с.
51. Кондратова Н.А., Пополитова О.В. Суверенность – депривированность жизненного пространства личности подростков и переживание ими страха и тревожности // Ученые записки Института непрерывного педагогического образования: сб. статей / сост. Е.В. Иванов; Великий Новгород: НовГУ им. Ярослава Мудрого. Вып. 12. 2010. С. 285–290.
52. Коптева Н.В. Онтологическая уверенность и психологическая суверенность // Мир науки, культуры, образования. 2010. № 1. С. 15–22.
53. Крылов Е.Ю. Формирование тактик целенаправленной самопрезентации у студентов в виртуальной среде: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07. СПб., 2012. 159 с.
54. Ланцбург М.Е. Родительство в современном мире – новые тренды // Современная зарубежная психология. 2016. Т. 5. № 2. С. 62–66.
55. Леви Т.С. Отношение к телу в структуре самоотношений // Знание. Понимание. Умение. 2008. № 3. С. 72–75.
56. Леонтьев Д.А., Рассказова Е.И. Тест жизнестойкости. М.: Смысл, 2006. 63 с.
57. Лисютина А.А. Развитие креативности детей младшего школьного возраста посредством нетрадиционных технологий обучения: выпускная квалификационная работа. Красноярск: КГПУ им. В.П. Астафьева, 2018. URL: <http://elib.kspu.ru/document/30976> (дата обращения: 17.11.2018).
58. Нартова-Бочавер С.К. Современное состояние психологии суверенности как учения о личностных границах // У истоков развития: сборник научных статей / ред.: Л.Ф. Обухова, И.А. Корепанова. М.: ГБОУ ВПО МГППУ. 2013. С. 56–67.

59. Нартова-Бочавер С.К. Человек суверенный: психологическое исследование субъекта в его бытии. СПб.: Питер, 2008. 400 с.
60. Наследов А.Д., Семенов В.Ю. Модификация шкалы социального интеллекта tromsø для российских школьников // Вестник СПбГУ. 2015. № 4. С. 5–21.
61. Никитин В.Н. Онтология телесности: смыслы, парадоксы, абсурд. М.: Когито-центр, 2006. С. 320.
62. Николаева В.В., Арина А.Г. Клинико-психологические проблемы психологии телесности // Психологический журнал. 2003. Т. 24. № 1. С. 119–126.
63. Овчинникова Н.А., Ануфриева Л.В., Койвестонена С.В. Программа «Родительский университет» как современная форма сотрудничества семьи и детского сада // Психология детства. Обеспечение психологического благополучия детей и подростков: сборник статей; Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. Красноярск, 2018. С. 220–224.
64. Окладникова В.Д. Особенности общения подростков, вовлеченных в социальные сети // Сборник тезисов участников форума «Наука будущего – наука молодых». Нижний Новгород, 2017. С. 444–446.
65. Панова Н.В. Уровни развития основных компонентов социального интеллекта младших подростков // Интеграция образования. 2011. № 2. С. 88–92.
66. Поливанова К.Н., Вопилова И.Е., Нисская А.К. Образовательные программы для родителей: история и современные тенденции // Педагогика. 2015. № 7. С. 95–101.
67. Психология творчества: Психология: учебник для гуманитарных вузов. 2-е изд. / под ред. В.Н. Дружинина. СПб.: Питер, 2009. С. 591–621.
68. Пьянкова Л.А., Рундау Т.А. Семья, родительство и детство как явления современной жизни // Тенденции развития науки и образования. 2016. № 12–4. С. 32–35.
69. Райзман Е.М. «Забота о теле» как социокультурный феномен // Психосоматика: телесность и культура /

под ред. В.В. Николаевой. М.: Академический Проект, 2009. С. 35–48.

70. Рябикина З.И., Богомолова Е.И. Возможные изменения субъектной позиции личности в связи с нарастающей виртуализацией ее бытия // Человек. Сообщество. Управление. 2013. № 2. С. 76–90.
71. Сафонова М.В., Лысенко О.Ф. Анализ формирования и развития теорий материнства в психологии // Актуальные проблемы философии и социологии: материалы Всероссийской научно-практической конференции студентов, аспирантов и молодых ученых в рамках XV Всероссийского (с международным участием) научно-практического форума студентов, аспирантов и молодых ученых / Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. Красноярск, 2014. С. 54–59.
72. Сафонова М.В., Тихонова Д.А. Сравнительный анализ профилей суверенности подростков с различными уровнями психологической суверенности // Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева. 2017. № 3 (41). С. 114–124.
73. Сафонова М.В., Тихонова Д.А. Удовлетворенность жизнью подростков с различными уровнями психологической суверенности // Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева. 2017. № 4 (42).
74. Скугаревский О.А. Образ собственного тела: его компоненты и их динамика в онтогенезе. Сообщение I // Психотерапия и клиническая психология. 2004. № 2. С. 12–16.
75. Смирнова Я.К. Суверенность как предиктор временной транспективы подростков, оставшихся без попечения родителей: дис. ... канд. психол. наук. Барнаул, 2015. 273 с.
76. Смышляева Е.В. Социально-педагогические условия организации виртуального общения молодежи: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. Кострома, 2009. 23 с.

77. Скорова Л.В. Формирование суверенности психологического пространства у старших подростков // Сибирский психологический журнал. 2013. № 48. С. 75–83.
78. Солдатова Г.У., Рассказова Е.И. «Цифровой разрыв» и межпоколенческие отношения родителей и детей // Психологический журнал. 2016. Т. 37. № 6. С. 83–93.
79. Тарханова П.М., Холмогорова А.Б. Социальные и психологические факторы физического перфекционизма и неудовлетворенности своим телом // Психологическая наука и образование. 2011. № 5. С. 52–60.
80. Тихонова И.Н. Влияние СМИ на формирование внешнего облика современной девушки // Личность в меняющемся мире: здоровье, адаптация, развитие. 2015. Спецвыпуск. № 2. С. 354–359.
81. Тихомирова Е.В. Особенности когнитивной оценки включенности в виртуальное сообщество субъектами интернет-общения // Известия Саратовского ун-та. 2015. № 1. С. 66–69.
82. Туник Е.Е. Модифицированные креативные тесты Вильямса. СПб.: Речь, 2003. 96 с.
83. Туник Е.Е. Психодиагностика творческого мышления. Креативные тесты. СПб.: Дидактика Плюс, 2002. 44 с.
84. Туник Е.Е. Опросник креативности Рензулли // Школьный психолог. 2004. № 04 (148). URL: <http://psy.1september.ru/article.php?ID=200400406> (дата обращения: 17.11.2018).
85. Тхостов А.Ш. Психология телесности. М., 2002.
86. Улыбина Е.В. Связь отношения к телу с гендерными характеристиками в юношеском возрасте // Психологические исследования: электронный научный журнал. 2011. № 4. С. 3–30.
87. Фленина Т.А. Смысловая структура сетевой идентичности личности современной молодежи: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.01. СПб., 2016. 32 с.
88. Чеснокова О.Б., Субботский Е.В. Социальный интеллект в условиях сложных социальных систем



- // Национальный психологический журнал. 2010. № 2. Т. 4. С. 22–29.
89. Чеснокова О.Б. Изучение социального познания в детском возрасте // Познание. Общество. Развитие / под ред. Д.В. Ушакова. М.: ИПРАН, 1996. С. 59–77.
  90. Черемисин А.Г. Конструирование новой социальной и образовательной реальности на основе интернет-технологий: дис. ... канд. социол. наук: 22.00.04. М., 2010. 142 с.
  91. Черепанова Е.М. Психологический стресс: помощи себе и ребенку. М: Академия, 1997.
  92. Черкашина А.Г. Самоотношение в структуре телесного самовосприятия студенток вуза // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. 2010. № (12) 5. С. 168–178.
  93. Чиксентмихайи М. Поток. Психология оптимального переживания. М.: Альпина нон фикшн, 2018. 554 с.
  94. Шамшикова О.А., Шамшикова Е.О. О феномене «психологические границы Я» // Социокультурные проблемы современной молодежи. 2006. С. 287–301.
  95. Шаповаленко А.А. Виртуальное психологическое пространство как часть общего психологического пространства личности: обоснование понятия // Ученые записки РГСУ. 2014. № 4. С. 33–39.
  96. Южанинова А.Л. Стилиевые особенности межличностного познания и характеристики общения: автореф. дис. ... канд. психол. наук. Л., 1988. 16 с.
  97. Ackard D.M., Neumark-Sztainer D., Story M., Perry C. Overeating Among Adolescents: Prevalence and Associations With Weight-Related Characteristics and Psychological Health // Pediatrics. 2003. № 111 (1). С. 67–74; DOI: 10.1542/peds.111.1.67
  98. Altman I. The Environment and Social Behavior: Privacy, Personal Space, Territory, and Crowding. 1975. 237 с. ERICNumber: ED131515.
  99. Assessing Creativity Test 21 // Center for Creative Learning, LLC. URL: <http://www.creativelearning.com/index.php/>

free-resources/assessing-creativity-index?id=190 (дата обращения: 17.11.2018).

100. Barlett C.P., Vowels C.L., Saucier D.A. Meta-Analyses of the Effects of Media Images on Men's Body-image Concerns. // *Journal of Social and Clinical Psychology*. 2008. № 27 (3). С. 279–310.
101. Brausch A.M., Muehlenkamp J.J. Body image and suicidal ideation in adolescents // *Body image*. 2007. № 4 (2). С. 207–212. Retrieved from [www.scopus.com](http://www.scopus.com)
102. Bezrukova N., Barkanova O., Bezrukov A. Identification and development of potentially gifted students in the network research community of pedagogical university and rural schools: methodological and methodic aspects // 4th International Multidisciplinary Scientific Conference on Social Sciences and Arts SGEM2017. Science and Society: conference proceeding, Albena, Bulgaria. 2017. Vol. IV. P. 277–284.
103. Bhagchandani R.K. Effect of Loneliness on the Psychological Well-Being of College Students // *International Journal of Social Science and Humanity*. 2017. Т. 7. № 1. С. 60.
104. Bogoyavlenskaya D.B. Giftedness: The Answer in One and a Half Centuries. *Psychology in Russia: State of the Art*, 2010. №3. P. 197-213.
105. Bonetti L., Campbell M. A., & Gilmore L. The relationship of loneliness and social anxiety with children's and adolescents' online communication. // *Cyberpsychology & Behavior* 13(3). 2010. P. 279–285. doi:10.1089/cyber.2009.0215.
106. Caplan S.E. Relations among loneliness, social anxiety, and problematic Internet use // *CyberPsychology & Behavior*. 2006. Т. 10. № 2. С. 234–242.
107. Dakanalis A. et al. The developmental effects of media-ideal internalization and self-objectification processes on adolescents' negative body-feelings, dietary restraint, and binge eating. // *European child & adolescent psychiatry*. 2015. № 24 (8). С. 997–1005. [www.scopus.com](http://www.scopus.com)

108. Gosling S.D., Mason W. Internet research in psychology // Annual review of psychology. 2015. T. 66.
109. Hardie E., Tee M.Y. Excessive Internet use: The role of personality, loneliness and social support networks in Internet Addiction // Australian Journal of Emerging Technologies & Society. 2007. T. 5. № 1.
110. Hargreaves D.A., Tiggemann M. Images and adolescent body image: «comparing» boys and girls. // Body Image. 2004. № 1 (4). С. 351–361. Retrieved from [www.scopus.com](http://www.scopus.com)
111. Hoghughi M. & Long N. Handbook of Parenting: Theory and Research for Practice [Электронный ресурс]. 2004. doi: <http://dx.doi.org/10.4135/9781848608160>
112. Hoffman J. Psychological Separation of Late Adolescents from Their Parents // Journal of Counseling Psychology. 1984 Vol. 4(1). p. 170–178. DOI 10.1037/0022-0167.31.2.170
113. Junghyun Kim, Robert LaRose, and Wei Peng. Loneliness as the Cause and the Effect of Problematic Internet Use: The Relationship between Internet Use and Psychological Well-Being // Cyber Psychology & Behavior. July 2009. 12(4). P. 451–455.
114. Safonova M.V. Attitude to one's own body as a factor of psychological health of adolescents // Материалы IV Международной научно-практической конференции «Психологическое здоровье человека: жизненный ресурс и жизненный потенциал. Краснояр. гос. мед. ун-т им. пр оф. В.Ф. Войно-Ясенецкого (с размещением в базе данных Scopus).
115. Szczerbak E.W., Parzelski D., Poczwardowski A. Keeping Your Distance: The Relationship Between the Size of Psychological Distance and Sport Type. Polish Journal of Applied Psychology. 2012. Vol. 10 (2), p. 157–173.
116. Tabata N., Sato, H. Effects of Concerns about Privacy on the Contents of Private Information and Reasons for Desiring Privacy. Japanese Journal of Personality. 2010. Vol. 18. Issue 3. P. 241–243.

117. Webb J.B., Wood-Barcalow N.L., Tylka T.L. Assessing positive body image: Contemporary approaches and future directions // *Body image*. 2015. № 14. С. 130–145. Retrieved from [www.scopus.com](http://www.scopus.com)
118. Wilson C. J., Soranzo A. The use of virtual reality in psychology: a case study in visual perception // *Computational and mathematical methods in medicine*. 2015. Т. 2015.
119. Wood A. M., Linley P. A., Maltby, J., Baliousis M., & Joseph, S. (2008). The authentic personality: A theoretical and empirical conceptualization and the development of the Authenticity Scale. *Journal of Counseling Psychology* 55(3). P. 385–399.

---

Редактор А.П. Малахова  
Корректор М.А. Исакова  
Верстка В.Ю. Васильева

Подписано в печать 27.12.2018. Формат 60x84 1/16.  
Усл. печ. л. 9,75. Тираж 100 экз. Заказ 12-203

«ЛИТЕРА-принт»,  
Красноярск, ул. Гладкова, 6,  
т. 295-03-40