



**Новосибирский государственный
педагогический университет**

РАЗВИТИЕ ЧЕЛОВЕКА В СОВРЕМЕННОМ МИРЕ

НАУЧНЫЙ ПЕРИОДИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ

№ 3 2023

Наталья Яковлевна Большунова

главный редактор, доктор психологических наук, профессор

Заместители главного редактора

Т. В. Белашина, кандидат психологических наук, доцент, Новосибирск

Н. А. Галюк, кандидат психологических наук, доцент, Новосибирск

Д. В. Иванов, кандидат педагогических наук, доцент, Новосибирск

Новосибирск

Учредитель: ФГБОУ ВО «Новосибирский государственный педагогический университет»

Журнал «Развитие человека в современном мире/Human Development in the Modern World» зарегистрирован Федеральной службой по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций ПИ № ФС77-76340 от 19 июля 2019 г.

Журнал размещен в Научной электронной библиотеке и включен в базу данных «Российский индекс научного цитирования» (РИНЦ)

ЧЛЕНЫ РЕДАКЦИОННОЙ КОЛЛЕГИИ

- Е. В. Бакшутова**, доктор философских наук, кандидат психологических наук, профессор, Самара
- Е. О. Ермолова**, кандидат психологических наук, доцент, Новосибирск
- С. Ю. Жданова**, доктор психологических наук, профессор, Пермь
- К. Б. Кадыров**, доктор психологических наук, профессор, Ташкент (Узбекистан)
- Е. И. Кузьмина**, доктор психологических наук, профессор, Москва
- Е. Ю. Коржова**, доктор психологических наук, профессор, Санкт-Петербург
- М. К. Кабардов**, доктор психологических наук, профессор, Москва
- В. В. Лемиш**, кандидат психологических наук, доцент, Омск
- Ю. М. Перевозкина**, доктор психологических наук, профессор, Новосибирск
- О. А. Устинова**, кандидат психологических наук, доцент, Новокузнецк
- М. Г. Чухрова**, доктор медицинских наук, профессор, Новосибирск
- О. А. Шамшикова**, кандидат психологических наук, профессор, Новосибирск
- И. В. Михайлов**, ассистент, магистрант 2 курса факультета психологии, Новосибирск

РЕДАКЦИОННЫЙ СОВЕТ

Председатель

- О. О. Андронникова**, кандидат психологических наук, профессор, Новосибирск

Члены совета

- Р. А. Агавелян**, доктор психологических наук, профессор, Новосибирск
- Г. В. Белов**, доктор медицинских наук, профессор, Бишкек (Кыргызстан)
- Н. С. Глуханюк**, доктор психологических наук, профессор, Екатеринбург
- А. В. Зобков**, доктор психологических наук, профессор, Владимир
- В. С. Чернявская**, доктор педагогических наук, профессор, Владивосток
- Л. В. Лидак**, доктор психологических наук, профессор, Пятигорск
- М. Миланков**, доктор медицинских наук, профессор, Нови Сад (Сербия)
- Т. И. Миронова**, доктор психологических наук, профессор, Кострома
- С. К. Нартова-Бочавер**, доктор психологических наук, профессор, Москва
- А. К. Осницкий**, доктор психологических наук, профессор, Москва
- М. М. Решетников**, доктор психологических наук, профессор, Санкт-Петербург
- Б. Р. Кадыров**, доктор психологических наук, профессор, Ташкент (Узбекистан)
- Сенна Васконселос да Силва Валесно**, доктор педагогики, профессор, Рио-де-Жанейро (Бразилия)
- А. В. Серый**, доктор психологических наук, профессор, Кемерово
- И. Г. Соловьева**, доктор медицинских наук, профессор, Новосибирск
- Е. В. Черный**, доктор психологических наук, профессор, Симферополь
- М. А. Щукина**, доктор психологических наук, профессор, Санкт-Петербург



**Novosibirsk State
Pedagogical University**

HUMAN DEVELOPMENT IN THE MODERN WORLD

SCIENTIFIC PERIODICAL JOURNAL

№ 3 2023

Natalya Yakovlevna Bolshunova

Editor in chief, Doctor of Sci. (Psychol.), Professor

Assistants of the Editor-in-chief

T. V. Belashina, Cand. of Sci. (Psychol.), Associate Professor, Novosibirsk

N. A. Galyuk, Cand. of Sci. (Psychol.), Associate Professor, Novosibirsk

D. V. Ivanov, Cand. of Sci. (Pedagogy), Associate Professor, Novosibirsk

Novosibirsk

The founders of the journal:

Federal state budgetary educational institution of higher education
Novosibirsk State Pedagogical University

The journal "Human Development in the Modern World" is registered by Federal service
on supervision in sphere of communication, information technologies
and mass communications PI № FC77-76340 from July, 19th, 2019

The journal is placed in the Scientific electronic library and is included
in the Russian Scientific Citation Index

MEMBERS OF EDITORIAL BOARD

- E. V. Bakshutova**, Doctor of Sci. (Philos.), Cand. of Sci. (Psychol.), Professor, Samara
E. O. Ermolova, Cand. of Sci. (Psychol.), Associate Professor, Novosibirsk
K. B. Kadyrov, Doctor of Sci. (Psychol.), Professor, Tashkent (Uzbekistan)
S. Yu. Zhdanova, Doctor of Sci. (Psychol.), Professor, Perm
E. I. Kuzmina, Doctor of Sci. (Psychol.), Professor, Moscow
E. Yu. Korzhova, Doctor of Sci. (Psychol.), Professor, St. Petersburg
M. K. Kabardov, Doctor of Sci. (Psychol.), Professor, Moscow
V. V. Lemish, Cand. of Sci. (Psychol.), Associate Professor, Omsk
Yu. M. Perevozkina, Doctor of Sci. (Psychol.), Professor, Novosibirsk
O. A. Ustinova, Cand. of Sci. (Psychol.), Associate Professor, Novokuznetsk
M. G. Chuhrova, Doctor of Sci. (Medicine), Professor, Novosibirsk
O. A. Shamshikova, Cand. of Sci. (Psychol.), Associate Professor, Novosibirsk
I. V. Mikhailov, Assistant, Second-year Master's Degree, Faculty of Psychology, Novosibirsk

EDITORIAL COUNCIL

Chairperson

- O. O. Andronnikova**, Cand. of Sci. (Psychol.), Professor, Novosibirsk

Council members

- R. A. Agavelyan**, Doctor of Sci. (Psychol.), Professor, Novosibirsk
G. V. Belov, Doctor of Sci. (Medicine), Professor, Bishkek (Kyrgyzstan)
N. S. Glukhanyuk, Doctor of Sci. (Psychol.), Professor, Ekaterinburg
A. V. Zobkov, Doctor of Sci. (Psychol.), Professor, Vladimir
V. S. Chernyavskaya, Doctor of Sci. (Pedagogy), Professor, Vladivostok
L. V. Lidak, Doctor of Sci. (Psychol.), Professor, Pyatigorsk
M. Milankov, PhD (Medicine), Professor, Novi Sad (Serbia)
T. I. Mironova, Doctor of Sci. (Psychol.), Professor, Kostroma
S. K. Nartova-Bochaver, Doctor of Sci. (Psychol.), Professor, Moscow
A. K. Osnitsky, Doctor of Sci. (Psychol.), Professor, Moscow
M. M. Reshetnikov, Doctor of Sci. (Psychol.), Professor, St. Petersburg
B. R. Kadyrov, Doctor of Sci. (Psychol.), Professor, Tashkent (Uzbekistan)
Senna Vasconcelos da Silva Valesio, Doctor of Sci. (Pedagogy), Professor,
Rio de Janeiro (Brazil)
A. V. Seryj, Doctor of Sci. (Psychol.), Professor, Kemerovo
I. G. Solovyova, Doctor of Sci. (Medicine), Professor, Novosibirsk
E. V. Chernyj, Doctor of Sci. (Psychol.), Professor, Simferopol
M. A. Schukina, Doctor of Sci. (Psychol.), Professor, St. Petersburg

СОДЕРЖАНИЕ

ОБЩАЯ ПСИХОЛОГИЯ, ПСИХОЛОГИЯ ЛИЧНОСТИ, ИСТОРИЯ ПСИХОЛОГИИ

- Большунова Н. Я.* (Новосибирск, Россия), *Моторина Л. Е.* (Москва, Россия),
Устинова О. А. (Новокузнецк, Россия) Участность и сопричастность
как основа отношений детского и взрослого мира 7
- Гурина Е. С.* (Новосибирск, Россия) Роль телесности в развитии
познавательного компонента психики в условиях цифровизации 27

ВОЗРАСТНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

- Ермолова Е. О.* (Новосибирск, Россия) Эмоциональные проявления
психологического пространства личности в период средней зрелости 37
- Карамян М. Х.* (Ташкент, Узбекистан) Психосоциальные особенности
здорового поведения в подростковом возрасте 53
- Белашина Т. В.* (Новосибирск, Россия), *Погожева С. А.* (Черепаново, Россия)
Особенности коммуникативной компетентности детей старшего дошкольного
возраста в зависимости от типа привязанности к матери 65

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ И ПСИХОДИАГНОСТИКА ЦИФРОВЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СРЕД

- Гребенникова Н. В., Холодкова О. Г.* (Барнаул, Россия) Смыслоразнообразные
ориентации и характеристики самоактуализации у старшеклассников 85
- Подосинов В. Н.* (Новосибирск, Россия) Музыкально-голосовые технологии
психологической помощи детям дошкольного возраста с проблемами
в развитии 98

НАУЧНАЯ ЖИЗНЬ

- Международный форум по проблемам медиации: «Я и Другой:
Вечные ценности» (18–19 мая) 109

Журнал основан в 2017 г.
Выходит 4 раза в год
Компьютерная верстка И. Т. Ильюк
Редактор Д. О. Зверева
Адрес редакции:
630126, г. Новосибирск, ул. Виллюйская, 28,
8(383) 244-00-95.
Адрес издательства и типографии:
630126, г. Новосибирск, ул. Виллюйская, 28,
8(383) 244-06-62.

Печать цифровая. Бумага офсетная.
Усл.-печ. л. 10,0. Уч.-изд. л. 8,2.
Тираж 1000 экз. Заказ № 109.
Формат 70x108/16.
Цена свободная
Дата выхода в свет: 06.10.2023
Отпечатано в Издательстве НГПУ

© ФГБОУ ВО «НГПУ», 2023
Все права защищены

CONTENTS

GENERAL PSYCHOLOGY, PERSONALITY PSYCHOLOGY, HISTORY OF PSYCHOLOGY

- Bolshunova N. Y.* (Novosibirsk, Russia), *Motorina L. E.* (Moscow, Russia),
Ustinova O. A. (Novokuznetsk, Russia) Participativeness and complicity
as the basis of relations between children and adult worlds 7
- Gurina E. S.* (Novosibirsk, Russia) The role of corporality in the development
of the cognitive component of the psyche in a digital environment 27

AGE PSYCHOLOGY

- Ermolova E. O.* (Novosibirsk, Russia) Emotional manifestations of psychological
space of personality in the period of middle adults 37
- Karamyan M. Kh.* (Tashkent, Uzbekistan) The psychosocial peculiarities of health
behavior in adolescence 53
- Belashina T. V.* (Novosibirsk, Russia), *Pogozheva S. A.* (Cherepanovo, Russia)
Peculiarities of communicative competence of senior preschool children
depending on the type of attachment to the mother 65

EDUCATIONAL PSYCHOLOGY AND PSYCHODIAGNOSTICS OF DIGITAL LEARNING ENVIRONMENTS

- Grebennikova N. V., Kholodkova O. G.* (Barnaul, Russia).
Life-meaning orientations and characteristics of self-actualization in high
school students 85
- Podosinov V. N.* (Novosibirsk, Russia) Musical - voice technologies
of psychological assistance for children of preschool age with developmental
problems 98

SCIENTIFIC LIFE

- International forum on mediation issues: "Self and Other: Eternal values"
(May 18–19) 109

The journal is based in 2017 Leaves 4 yearly Electronic make-up operator I. T. Iliuk Editor D. O. Zvereva Editors address: 630126, Novosibirsk, Vilyuiskaya, 28, т. 8(383) 244-00-95 Editors publisher and printing house: 630126, Novosibirsk, Vilyuiskaya, 28, т. 8(383) 244-06-62	Printing digital. Offset paper Printer's sheets: 10,0. Publisher's sheets: 8,2. Circulation 1000 issues. Order № 109. Format 70×108/16 Release date 06.10.2023 Printed by Publishing House of the NSPU
--	---

ОБЩАЯ ПСИХОЛОГИЯ, ПСИХОЛОГИЯ ЛИЧНОСТИ, ИСТОРИЯ ПСИХОЛОГИИ

Развитие человека в современном мире. 2023. № 3
Human Development in the Modern World. 2023, no. 3

Научная статья

УДК 159.99

Участность и сопричастность как основа отношений детского и взрослого мира

Наталья Яковлевна Большунова¹, Любовь Евстафьевна Моторина²,
Ольга Анатольевна Устинова³

¹Новосибирский государственный педагогический университет,
Новосибирск, Россия

²Московский авиационный институт (национальный исследовательский
университет), Москва, Россия

³Новокузнецкий институт (филиал) «Кемеровский государственный
университет», Новокузнецк, Россия

Аннотация. В статье представлено обоснование острой необходимости в современной социокультурной ситуации актуализации событийной участности и причастности взрослого в условиях взаимодействия с детьми. Показано, что цивилизационные изменения, свойственные современному обществу, происходят в направлении технологизации, прагматизации всех сфер жизни, что проявляется в снижении социальной чувствительности, увеличении неопределенности, текучести и неустойчивости отношений между людьми. Рассмотрена проблема исторического кризиса детства, его предпосылок и проявлений, связанных с исчезновением посреднической функции взрослого. Показано, что кризис детства усугубляется кризисом взрослости. Цель статьи: обоснование необходимости актуализации участности и причастности в отношении людей друг другу и особенно взрослых в отношении детей и подростков как важных условий смягчения исторического кризиса детства. В теоретической части рассмотрена диалектика участности и причастности, взаимного (детей и взрослых) опосредования и посредничества, вопросчивости и ответственности, значение человечности и доверительного общения как онтологической основы отношений детского и взрослого общества. Показано, что преобладающие в современной семье и школе педагогические установки на развитие у современных детей амбициозности, преуспевающего оборачиваются риском появления некоторой нравственной несостоятельности личности. Понятия участности, причастности, вопросчивости и ответственности, доверительности рассматриваются в парадигме идей М. М. Бахтина, А. А. Ухтомского, Т. А. Флоренского, Л. С. Выготского и др. Описаны возможности реализации отношений участности и причастности в отношениях детей и взрослых, в том числе в образовании, описан соответствующий опыт.

В заключении формулируется положение, что создание в образовательных учреждениях определенной социокультурной среды, воспитание у педагогов и родителей способности реализации отношений участности и причастности может смягчить негативные проявления кризиса отношений детского и взрослого общества.

Ключевые слова: исторический кризис детства, посредничество, кризис взрослости, цивилизационный кризис, социокультурное развитие, вопросчивость, ответственность, участность, причастность, воспитание, субъектность личности.

Для цитирования: Большунова Н. Я., Моторина Л. Е., Устинова О. А. Участность и сопричастность как основа отношений детского и взрослого мира // Развитие человека в современном мире. 2023. № 3. С. 7–26.

Original article

Participativeness and complicity as the basis of relations between children and adult worlds

Natalya Y. Bolshunova¹, Lubov E. Motorina², Olga A. Ustinova³

¹*Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk, Russia*

²*Moscow Aviation Institute (National Research University), Moscow, Russia*

³*Novokuznetsk Institute (branch) "Kemerovo State University", Novokuznetsk, Russia*

Abstract. The article presents a rationale for the urgent need in the modern sociocultural situation for the actualization of event participativeness and involvement of an adult in the context of interaction with children. It is shown that civilizational changes characteristic of modern society occur in the direction of technologization, pragmatization of all spheres of life, which is manifested in a decrease in social sensitivity, an increase in uncertainty, fluidity and instability of relationships between people. The problem of the historical crisis of childhood, its prerequisites and manifestations is considered. Associated with the disappearance of the intermediary function of an adult. It is shown that the crisis of childhood is aggravated by the crisis of adulthood. The purpose of the article: to substantiate the need to update participativeness and involvement in relation to people and especially adults in relation to children and adolescents as important conditions for mitigating the historical crisis of childhood. The theoretical part examines the dialectics of participativeness and involvement, mutual (children and adults) mediation and mediation, questioning and responsiveness, the meaning of humanity and trusting communication as the ontological basis of relations between children and adult society. It is shown that the pedagogical guidelines prevailing in modern families and schools for the development of ambition and success in modern children result in the risk of some moral insolvency of the individual. The concepts of participativeness, involvement, questioning and responsiveness, trust are considered in the paradigm of ideas of M. M. Bakhtina, A. A. Ukhtomsky, T. A. Florensky, L. S. Vygotsky and others. The possibilities of implementing relations of participativeness and involvement in relations between children and adults, including in education, are described, and relevant experience is described. In conclusion, the position is formulated that the creation of a certain socio-cultural environment in educational institutions, instilling in teachers and parents the ability to implement relationships of participativeness and belonging can mitigate the negative manifestations of the crisis in relations between children and adult society.

Keywords: historical crisis of childhood, mediation, crisis of adulthood, civilizational crisis, sociocultural development, questioning, participativeness, participation, involvement, education, subjectivity of the individual.

For citation: Bolshunova N. Y., Motorina L. E., Ustinova O. A. Participativeness and complicity as the basis of relations between children and adult worlds. Human Development in the Modern World, 2023, no. 3, pp. 7–26. (In Russ.)

Введение. В последние десятилетия в психолого-педагогической литературе активно обсуждается проблема исторического кризиса детства, исследователи говорят даже об его исчезновении [54; 59]. Кризис детства связан с социокультурной ситуацией, в которой он возникает в определенный период истории. Вместе с тем он имеет собственную природу, определяемую закономерностями развития детской психики. Уже достаточно устоявшимся является мнение исследователей, что кризис детства имеет волнообразный характер: он то успокаивается и замирает, то возникает и обостряется вновь. В наше время обострение исторического кризиса детства связано с общецивилизационным кризисом, который поставил под вопрос само существование человеческого рода. Радикальные изменения, происходящие во всех сферах жизни современного человека, особенно в области создания высоких технологий, ускорили развитие техногенной цивилизации. Скорость, с какой происходят цивилизационные изменения, политизация и технологизация всех сфер жизненного пространства стали предметом дискуссий о так называемой точке сингулярности в цивилизационном развитии человечества. В этих условиях антрополого-онтологическая, социально-психологическая, психолого-педагогическая проблематика приобретает особую актуальность, поскольку требует ответа на ряд насущных вопросов: останется ли человеческое существо тем, каким всегда понимало себя из своего существования, т. е. останется ли сама возможность оставаться самими собой или мы становимся принципиально иными существами? Сможет ли человек подтвердить свою «способность стоять», вопрошать в бытии и оставаться открытым внутри открытости бытия? О чем спросит современный человек бытие, и задаст ли он миру (Другому) правильные вопросы, чтобы услышать ответы, которые станут для него самосохраняющими и спасительными? Мир детства и мир взрослого (взрослости) в своей зеркальной взаимосвязанности представляют собой единство, а потому кризис детства – это, прежде всего, кризис взрослости.

Теоретическим и методологическим основанием нашего исследования являются идеи школы Л. С. Выготского [18; 20; 25; 29; 44], философия поступка М. М. Бахтина [5], гипотеза Д. Б. Эльконина об историческом происхождении периодов детства [51; 52], а также развиваемый Б. Д. Эльconiным подход к рассмотрению детства в качестве *целостного феномена*, описываемого посредством трех категориальных конструкций:

- 1) идеальной формы как образа совершенной взрослости;
- 2) событийности как способа представленности образа взрослости взрослому сообществу и ребенку;
- 3) посредничество как поиск путей и способов человеческого общения, при которых взрослое сообщество выступает в качестве выразителя и выявителя идеальной формы взрослости в ее событийности. Отсюда кризис детства, по мнению ученого, – это кризис событийности и посредничества, потеря идеальной формы взрослости [53].

Цель статьи: рассмотрение диалектики участности и соучастия, опосредования и посредничества, человечности и доверительного общения, вопросчивости и ответчивости в качестве онтологической основы отношений детского и взрослого мира,

которая определяет усвоение ребенком социокультурных образцов и смыслов, пробуждает субъектность и самосознание ребенка, открывает путь к духовному «Я», к способности ответить на призыв мира и вступить с ним в подлинный диалог.

Теоретическая часть. Содержательная сторона трансформации экзистенциального пространства человека (взрослого и ребенка) открывается с точки зрения разных исследователей и проявляется как:

а) «кризис всей системы воспитания и процессов трансляции культуры вследствие изменения уклада жизни больших групп населения», проявляющийся наиболее критично в третьем поколении («поколение пустыни») [19, с. 62];

б) нарушения опосредования, конкретизируются в проблемах информационной социализации [27; 35; 58; 59], коренным образом меняющей социальную среду развития ребенка, его отношение к взрослому как источнику информации, наставнику, «маэстро», некоторому социокультурному образцу, что порождает целый спектр проблем: примитивизация мышления, нравственной сферы, познавательных интересов, общения и пр. [26; 47]. Происходит искажение идеального образа взрослости, лежащего в основе взросления ребенка [53];

в) результат изменения собственно процесса взросления, причем отмечается доминирование индивидуальной вариативности взросления над его общими закономерностями, что обусловлено многообразием пространств (путей) и способов развития [37; 38; 57], вследствие смещения влияния семьи и школы на развитие ребенка в пользу усиления роли его взаимодействия со сверстниками (в интернет пространстве, в досуге, через причастность молодежным субкультурам, и пр.); разнообразие вариантов взросления, увеличение разрыва между детьми по темпам и возможностям взросления обусловлено также, как полагают авторы, изменениями самой семьи (ее менее выраженная стабильность и устойчивость, появление большого количества неполных и двухядерных семей, снижение роли прародителей в отношении традиций и ценностей воспитания [24; 37; 38 и др.]. Некоторые исследователи с сожалением предполагают исчезновение детства в современном мире [54; 59];

г) процесс ослабления вертикальных связей внутри разновозрастного детского сообщества, что разрушает исторически сложившийся путь естественного освоения в каждом возрасте новых социокультурных отношений, способов взаимодействия, переживания социальных эмоций и чувств: взаимопомощи, заботы, прощения, благодарности, ответственности и др. [13; 14];

д) результат сокращения и искажения связей между детским и взрослым сообществом, выражающийся в утрате смыслов общих дел, увлечений, интересов и пр., а также в изменении отношения к детству («нападение на детство»), которое проявляется как отрицание его самоценности [13; 57] и реализуется в тенденции современных родителей к ускорению детского развития посредством посещения соответствующих развивающих групп, что обуславливает размывание возрастных границ и имитации взрослости;

е) стирание границ между различными возрастными периодами, в том числе проявляющаяся как «отмена» или смягчение ритуалов инициации, в той или иной форме существующих в разных культурах и социальных организациях (конфирмация, переходы октябрят – пионеры – комсомольцы и пр.) [13];

ж) результат кризиса взрослости, редукции самого образа взрослости, размывания его границ [13], что проявляется в различного рода течениях: чайлдфри, дауншифтер, кидалты, дети-бумеранги и др. [13; 17 и др.]. Не только образ взросло-

го перестает быть привлекательным для детей, но и взрослый утрачивает границы своего образа, тем самым утрачивая и понимание того, в какие отношения он может вступать с детьми именно как взрослый. С этой точки зрения проблема исторического кризиса детства преобразуется в проблему кризиса взрослости в современной социокультурной ситуации, что и проявляется в неспособности современного взрослого сообщества реализовывать функции посредничества, являть ребенку образ взрослости в его полноте, как путь восхождения к социокультурному, духовному развитию.

Среди последствий и феноменов исторического кризиса детства наблюдается ряд негативных симптомов. Происходит ухудшение значимых параметров развития детей раннего и дошкольного возраста: сокращение предметно-манипулятивной активности, сюжетно-ролевой игры и ее содержательных характеристик, снижение когнитивных показателей (памяти, внимания, внутреннего плана действий, наглядно-образного и логического мышления и др.) [47, и др.]. Наши исследования, например, свидетельствуют, что феномены Ж. Пиаже преодолеваются большинством современных российских детей лишь к 8 годам, в то время как в 80-х гг. прошлого века мы наблюдали их изживание у большинства дошкольников уже к 6–7 годам [12; 14]. Согласно нашим данным, продуктивность произвольной и непроизвольной памяти у современных старших дошкольников примерно одинакова, причем наблюдается существенный разброс данных по этому параметру у разных детей, тогда как в 70–80-е гг. произвольная память к старшему дошкольному возрасту, по данным Я. В. Большунова, уже была в целом хорошо сформирована и показывала большую продуктивность, чем непроизвольная [11].

Опрос педагогов и психологов дошкольных учреждений свидетельствует о том, что примерно у половины младших дошкольников наблюдается низкий уровень предметно-манипулятивной деятельности, что сопровождается как недостаточным уровнем речевого развития, так и неразвитыми навыками самообслуживания. Неактуализированный интерес к предметной деятельности и уменьшение ее доли (также как и доли сюжетно-ролевой игры) в пользу виртуальных манипуляций способствует появлению выученной беспомощности, поскольку именно в предметной деятельности, осваивая предметный мир в совместной деятельности со взрослым, малыш обретает независимость и субъектность по отношению к предметному миру.

Негативные явления описываются и в отношении детей более старшего возраста. Например, показано, что у подростков ухудшается социальная компетентность как следствие усиления «информационной социализации» [21; 26; 27]. «Виртуализация реальности начинает отсчет эпохи “пост-правды”, в которой происходит смещение истины и лжи, добра и зла, справедливости и беззакония. “Фейки” как замещение реальности становятся большей реальностью, чем сама реальность. Уход детей и подростков от реального общения в виртуальное пространство и обеднение его содержания приводят к изоляции, трудностям общения и сотрудничества, проблемам личностного развития, включая риски алекситимии, снижения социального и эмоционального интеллекта, низкого уровня эмпатии, эмоционально-личностного эгоцентризма, нарушений морального развития» [27, с. 6]. Отмечается снижение системности и взаимосвязанности событий в восприятии и мышлении из-за доминирования клипового сознания, фиксируются негативные процессы в отношении развития эмоциональной и ценностно-смысловой сфер [13; 31]. Эти изменения Д. И. Фельдштейном были обозначены как ретардационный сдвиг возрастных пери-

одов [47]. Причем, эти явления сопровождаются нарушением многими взрослыми, из сугубо прагматических соображений, принципа амплификации развития: раннее обучение, организация опережающего развития из оснований заботы о будущем ребенка, понимаемом как формирование его готовности к элитарному образованию, успешной карьере, престижной работе, и пр., сформулированного А. В. Запорожцем. Иначе говоря, речь здесь идет о формировании способности и потребности ребенка быть брендовой личностью, об умении выгодно продать свою личность, личность здесь превращается в вещь, в средство реализации некоторых прагматик.

Так, согласно данным нашего исследования¹, у старших подростков с высоким уровнем мотивации достижения в сравнении с теми, у которых преобладает мотивация избегания неудач, в большей мере представлены ценности, характер которых может свидетельствовать о выраженности эгоцентрической доминанты в сочетании с доминантой усилия в их понимании Л. С. Выготским [20]. Они достоверно чаще выбирают такие ценности, как деньги, карьера и успех, а также свобода и саморазвитие; отмечают, что ненавидят одиночество, несвободу (ограничения), боятся потерять себя, смерти, неопределенности, чаще использовали бы «волшебство» для исполнения именно своих желаний, в частности, для получения денег, поступления в престижный вуз, а также развлечений (путешествия, музыка и т. д.). В то время как у подростков, ориентированных на избегание неудач, достоверно чаще встречается ценность взаимопонимания, готовность помочь другим (они подарили бы радость, любовь, здоровье, бессмертие всем людям или своим близким, устранили бы войны и насилие), а также чаще встречаются ответы, свидетельствующие о неприятии лжи, хитрости, предательства, боязнь утраты близких и страх не достичь цели в жизни. Аналогичные данные получены нами в ряде других исследований. В том числе, показано, что эгоцентрическая доминанта более выражена у подростков, обучающихся в школах, где система воспитания нацелена на формирование амбициозности и конкурентноспособности.

Таким образом, доминирующие в настоящее время педагогические установки на воспитание у детей таких качеств как успешность, состоятельность, преуспевание оборачиваются возможностью некоторой нравственной ущербности личности, прагматизации ее отношений к миру и к себе.

Выделенные выше признаки обращают нас к еще одному важному аспекту кризиса, который проявляет себя как снижение потребности у самих детей выступать в качестве посредников, проводников взрослых в мир детства, допускать взрослых в свой мир.

Все вместе проявляется как сокращение отношений вопросчивости и ответчивости между детьми и взрослыми, т. е. как редукция отношений диалога, отношений близости [15].

Вопросчивость не возникает сама по себе, она является откликом, с одной стороны, на противоречивость и неопределенность положения ребенка в мире (известно, например, что интерес к себе и переживание образа Я появляется у ребенка очень рано, уже в первом полугодии жизни [1]), с другой стороны, такое позитивное

¹ Стрюкова Е. А. Специфика ценностей при различной мотивации достижения успеха и избегания неудач (на материале старшего подросткового возраста). Новосибирск, НГПУ, 2016. Выборка из 125 подростков 15–18 лет, использовались методики: «Шкала оценки потребности в достижении» Ю. М. Орлова; «Мотивация достижения успеха и избегания неудач» А. Мехрабиан; «Нравственный потенциал личности» Г. В. Резапкиной; «Четыре вопроса» Н. Я. Большуновой

субъектное переживание актуализируется в случае, если взрослый ответчив потребности ребенка в обнаружении своей индивидуальности, если он сопричастен этой потребности, если это обнаружение образа *Я* происходит вместе [15]. При условии такой сопричастности ребенка и взрослого, ребенок может откликнуться на призыв к социокультурному развитию, представленный взрослым своими поступками, отношениями. Обнаруживая взрослого в его единичности (правде, событийности, неповторимости), ребенок откликается событием обретения таинства своей единичности. Таким образом, реальная, событийная участная диалектика вопросчивости и ответчивости, реализуясь как диалог, создает условия взаимного опосредования миров ребенка и взрослого. По мнению М. М. Бахтина, услышанность как таковая является уже диалогическим отношением [5, с. 306].

Ключевым для понимания возможностей преодоления современного кризиса детства является для нас понятие участности, введенное М. М. Бахтиным в его работе «К философии поступка» [6]. Исследователи школы М. М. Бахтина [32; 33 и др.] полагают, что введение этого понятия (участное мышление, участное сознание) означает поворот от сугубо теоретической философии, направленной на осмысление и обобщение содержания некоторой предметной области (науки, искусства, жизни...) к осмыслению, рефлексии, переживанию конкретных событий жизни в их единичности, многообразии и событийности. Еще более важен этот переход для психологии, педагогики и других сфер, связанных с взаимодействием между людьми.

Такой переход от формулирования теоретико-методологических оснований психологии (и педагогики также) к актуализации участности и событийности отношений тем более необходим в настоящее время, для которого характерно снижение социальной чувствительности, обусловленное смещением смыслов коммуникаций на прагматику [10], отягощенное коммуникативными прагматиками.

Однако подлинный диалог [48] предполагает, что от взрослого требуется не просто опыт методологически и теоретически правильного общения с детьми, но и актуализированность у него настроенности на понимание, доверительные отношения, вовлечение ребенка в отношения с собой и с миром, совместность, иначе говоря, подлинное опосредование может быть только обоюдным [34].

Есть немало различного рода советов родителям о том, как правильно общаться с детьми. При всем том, что эти советы, как правило, разумны, психологически обоснованы, гуманны, настраивают на позитивное отношение к детям (Л. В. Петрановская, Ю. Б. Гиппенрейтер и др.), но в большинстве из них сохраняется парадигма: «Как сделать так, чтобы дети не раздражали, не мешали, были откровенными, любили и т. д.». Примерно в этом же прагматическом ключе звучат советы повзрослевшим детям в отношении своих престарелых или умерших родителей: «Понять и признать их несовершенство, не раздражаться, позволить себе пожалеть себя прежнего, попробовать выразить свою детскую обиду престарелым родителям, не заикливаться на детских травмах и пр.». Все очень здорово, почти гуманно, здраво и прагматично... А просто любить, принимать, хотеть быть вместе, жалеть, наконец, прощать...!? Напомним 10 принципов воспитания, лишенных прагматического контекста, сформулированных Я. Корчаком [28]:

1. Не жди, что твой ребенок будет таким, как ты, или таким, как ты хочешь. Помоги ему стать не тобой, а собой.

2. Не требуй от ребенка платы за все, что ты для него сделал. Ты дал ему жизнь, как он может отблагодарить тебя? Он даст жизнь другому, тот – третьему, и это необратимый закон благодарности.

3. Не вымещай на ребенке свои обиды, чтобы в старости не есть горький хлеб. Ибо что посеешь, то и взойдет.

4. Не относись к его проблемам свысока. Жизнь дана каждому по силам, и будь уверен – ему она тяжела не меньше, чем тебе, а может быть, и больше, поскольку у него нет опыта.

5. Не унижай.

6. Не забывай, что самые важные встречи человека – его встречи с детьми. Обращай больше внимания на них – мы никогда не можем знать, кого мы встречаем в ребенке.

7. Не мучь себя, если не можешь сделать что-то для своего ребенка, просто помни: для ребенка сделано недостаточно, если не сделано все возможное.

8. Ребенок – это не тиран, который завладевает всей твоей жизнью, не только плод от плоти и крови. Это та драгоценная чаша, которую Жизнь дала тебе на хранение и развитие в ней творческого огня. Это раскрепощенная любовь матери и отца, у которых будет расти не «наш», «свой» ребенок, но душа, данная на хранение.

9. Умей любить чужого ребенка. Никогда не делай чужому то, что не хотел бы, чтобы делали твоему

10. Люби своего ребенка любым – неталантливым, неудачливым, взрослым. Общаясь с ним – радуйся, потому что ребенок – это праздник, который пока с тобой.

Отношения с детьми, таким образом, необходимо выстраивать так, чтобы не замирала в них готовность осваивать мир вместе со взрослым, осуществлять вместе восхождение к пониманию человека и его мира, к его духовным основаниям, реализуя взаимную сопричастность и взаимное опосредствование.

Это возможно при следующих условиях:

1. Восхождение к пониманию устройства мира, к его социокультурным основаниям взрослый вновь и вновь как бы заново проходит вместе с детьми, тогда его взаимодействие с ребенком будет происходить как подлинное переживание, сопровождающееся открытием мира детей, их отношений друг с другом, со взрослыми, и пр., т. е. взаимодействие станет событием и для детей и для взрослых, раскроется как сопричастность друг другу и событию понимания, открытия, ответственности и пр. [14; 15].

2. Говорить с детьми необходимо на их языке, сообразуясь с своеобразием детской картины мира, средствами и способами его освоения и собственно построения детской жизни, возрастными характеристикам детской субкультуры [14], не упрощая, не вульгаризируя при этом устроение жизни.

3. Взрослый в процессе взаимодействия реализует такое отношение к собеседнику, при котором зримо актуализировано право другого, в том числе ребенка, быть другим. А. А. Ухтомский писал: «Настоящее счастье человечества ...будет возможно в самом деле только после того, как будущий человек сможет воспитать в себе эту способность переключения в жизнь другого человека, способность понимания ближайшего встречного человека как конкретного, ничем не заменимого в природе самобытного существа, одним словом, когда воспитается в каждом из нас доминанта на лицо другого. Только там, где ставится доминанта на лицо другого как на самое дорогое для человека, впервые преодолевается проклятие индивидуалистического отношения к жизни, индивидуалистического миропонимания, индивидуалистической науки. И с этого момента, как открывается лицо другого, человек впервые заслуживает, чтобы о нем заговорили как о лице» [46, с. 150].

Доминанта на *Другом*, актуализированная как обнаружение *Другого* во всей полноте его единичности и событийности, открывает возможность вглядываться в *Другого*, вопрошать о нем и о себе, понимать мотивы действий *Другого*, вступать с ним в отношения сопереживания и сорадования [36, с. 140–148]. Признание права другого быть *Другим* открывает возможность диалога, способность слышать друг друга, быть ответчивым высказываниям, состояниям друг друга.

Такой подход к общению в процессе воспитания свойственен ряду отечественных и зарубежных мыслителей. Князь П. А. Кропоткин – литератор, философ, географ, теоретик анархизма и идеолог анархо-коммунизма – считал, что в основе развития общества лежит не закон «взаимной борьбы», а «закон взаимопомощи», где нравственность имеет естественное, природное происхождение. Причем, нравственность основана на трех элементах: инстинкте общительности, или солидарности, понятии справедливости и нравственном чувстве, подобном альтруизму [30].

Известный русско-американский социолог XX в. П. Сорокин писал, имея в виду середину прошлого века, что общество может спасти от самоуничтожения (примитивизации культуры, морального упадка, доминанты насилия и пр.) только «благодать любви», которая «является одной из трех высочайших энергий, известных человеку (вместе с истиной и красотой)» [42, с. 123]. Альтруистическая же любовь по П. Сорокину существует как сочувствие, симпатия, доброта, дружба, преданность, благоговение, доброжелательность, восхищение, уважение. Противостоит же альтруистической любви ненависть, враждебность, неприязнь, антипатия, зависть и пр. [42; 43].

П. Слотердайком [41] именно погруженность в сферу интимности (теплоты, близости, причастности, смысла) рассматривается как необходимое условие устройства своего «внутреннего человека», преодоления умертвляющей человека и мир технологичности и прагматики отношений между людьми. При этом человек склонен сам собирать микросферы своего бытия, где он включен в систему социобиологических и социокультурных связей и куда он вносит все, что для него значимо и имеет смысл.

Важно вспомнить также систему педагогического общения, основанную на глубинном общении, предлагаемую Г. С. Батищевым [2; 3]. Глубинное общение предполагает, что человек «раскрыт навстречу парадоксальной инаковости мерила другого», «человеческое слово выступает в редкой для нынешних времен и непривычной функции – голоса самого целостного поступка; это – слово-поступок, это – высказывание бытия в его самоадресованности другому». Оно включает в себя такие признаки (универсалии), как мироутверждение, со-причастность («универсальная взаимная со-причастность каждого всем субъектам в Универсуме и всех – каждому»), «приоритет безусловно-ценностного отношения к миру над любыми, сколь угодно важными, но условно-локальными и исторически ограниченными началами, целями, интересами», «доминантность на всех Других», «предваряющее утверждение достоинства каждого другого в неявных, виртуальных слоях его бытия, в его возможности быть инаковым – быть своеобразным субъектным миром», «творчество как свободный дар встречи, дар междусубъектности», со-творчество в «полифоническом сотрудничестве» [2, с. 127–129].

Представляет также интерес позиция С. Л. Рубинштейна [39; 40], который, понимая человека как «часть бытия», «преобразователя жизни», выходящего за ее пределы [40, с. 381], считал, что своими деяниями в своей подлинности он утверждает другого человека и воплощенные в нем истину, добро, красоту [40, с. 381].

Таким образом, призыв к подлинному общению (общению типа близости [7], общению типа коммунитас [8], общению на основе духовно-нравственного диалога [48, и др.] все более явственно звучит в условиях глобальных неоднозначных изменений современного мира [58, с. 36–38]. Эти изменения особенно зримо проявляют себя в историческом кризисе детства, которое является наиболее уязвимым и значимым звеном человеческой цивилизации и культуры.

Реализация участности, причастности в отношениях между людьми препятствует также, фиксируемая многими социологами и психологами мобильность, текучесть, сложность, внутренняя нестабильность современного мира. З. Бауман, например, использует понятие «текучей реальности», «разжиженности» мира, что делает его неопределенным. «Поколению текучести», считает он, свойственны, с одной стороны, ценность свободы, а с другой – размытость целей и поверхностность [4]. Связи между людьми становятся неустойчивыми и поверхностными, формируются «гардеробные сообщества», в которых не востребованы участность и причастность [4; 16].

Актуализация подлинного (живого, участного) общения представляется в современной социокультурной ситуации достаточно сложным делом, поскольку, как было описано выше, и в воспитании, и в социальных установках в целом выражена ориентация на прагматику, поверхностность, «гардеробность», заземленность смыслов развития как общества в целом, так и ребенка.

В то же время существует необходимость более точного понимания, что представляет собой общение типа близости, что лежит в основании такого общения. К пониманию такого общения можно приблизиться, основываясь на идеях участности М. М. Бахтина.

Слово участность, несмотря на то, что упоминается в разных смыслах еще В. Далем [23] в разделе «Участовать» (в том числе как «участвую всей душой в участи, в горе вашем», «быть близким, сочувствовать»), все же активно было введено в научный обиход М. М. Бахтиным в контексте идеи нравственной философии: «участное мышление», «участное сознание» «участное событие». Участность у Бахтина противопоставляется «представительству», «самозванству», при котором каждый акт человека выступает как ритуальный. Рассматривая участность и причастность в контексте отношений взрослого и детского миров, важно учитывать, что для М. М. Бахтина «архитектоника действительного мира», такова, что он является «не мыслимым, а переживаемым»: «В основе поступка лежит приобщенность к единственному единству, ответственное не растворяется в специальном (политика), в противном случае мы имеем не поступок, а техническое действие» [6].

Отношения ребенка и взрослого, если они существуют как взаимно-опосредованные, неизбежно являются и участными, представляют собой поступок, в котором соучастники имеют смелость открыться друг другу в доверительном общении.

Феномен доверия еще одна «горячая» в современной социологии и социальной психологии проблема. На кризис доверия как основы неблагополучия современного общества указывали К. Ясперс, Ф. Фукуяма, П. Штомпка и др. [49; 50; 55].

Ценность и смысл доверия (между людьми, государствами, политическими институтами и пр.) определяется тем, что в ситуации доверия люди добровольно вручают себя в распоряжение друг друга, становясь тем самым уязвимыми, т. е. происходит обмен фундаментальной уязвимости на человечность [9; 56]. Человечность изначально предполагается участниками доверительного общения. Таким образом,

участность, доверительность во взаимоотношениях выступает, с одной стороны, как поступок актуализации добровольной уязвимости, с другой стороны, как основа отношений близости, возможности диалога, и в то же время участность предполагает в *Другом* субъектность, «услышанность» и взаимную «ответчивость» смыслом и социокультурным основаниям общения [34]. Доверие – это дар, благодаря которому становятся возможны отношения близости.

Еще один важный аспект понимания участности и причастности состоит в следующем. Истинный диалог предполагает ответное понимание адресата, однако, пишет М. М. Бахтин: «кроме адресата (второго) автор высказывания с большей или меньшей осознанностью предполагает высшего наадресата (третьего), абсолютно справедливое ответное понимание которого предполагается либо в метафизической дали, либо в далеком историческом прошлом времени. В разные эпохи и при разном миропонимании этот наадресат и его идеально верное ответное понимание принимают разные конкретные идеологические выражения (бог, абсолютная истина, суд беспристрастной человеческой совести, народ, суд истории, наука и т. п.)» [5, с. 306]. Иначе говоря, участное общение возможно, если опосредовано общей для актантов аксиологической мерой – социокультурными образцами, которые представляют собой композицию ценностей, свойственную определенному типу культуры, с которыми человек соизмеряет свои действия, поступки, переживания, выборы и решения [12; 14; 45]. Диалог, опосредованный «третьим», открывает возможность встать в отношении внаходимости и трансгредиентности самому себе и ситуации взаимодействия, увидеть себя и *Другого* в подлинности, причастности общим смыслом, актуализирует социокультурное самоопределение².

Однако диалектика участности и соучастности, доверия и человечности, вопрошности и ответности, лежащие в основе отношений близости, актуализируется у детей лишь при определенных условиях, когда эти отношения даруются близкими взрослыми. Именно в диалогическом, участном, доверительном общении, в котором дети и взрослые встают в отношении к социокультурным образцам (к «третьему»), в которые ребенок вовлекается взрослыми, происходит пробуждение субъектности и самосознания ребенка, открывается ему его духовное Я.

Подлинная педагогика (воспитание) может быть только участной и сопричастной. Другая – симулякр воспитания, где отношения близости и доверительности осуществляются как бы понарошку, формально, собеседники «делают вид», следуя правилу, ритуалу, внешнему давлению и пр.

Выделим признаки такой педагогики участности и причастности. Общение осуществляется:

- а) по правде;
- б) оно не анонимно;
- в) на основе переживания и сопереживания (общение выступает как событие и со-бытие);
- г) на основе ценности *Другого*;
- д) на основе ценности себя настоящего, стремлении к подлинности;

² Под социокультурным самоопределением мы понимаем особую избирательную позицию в отношении к базовым человеческим ценностям, при котором человек становится ответчивым определенным социокультурным образцам, осуществляет лично для него значимый выбор системы ценностей, что обуславливает наполнение его жизни смыслами и организацию ее в соответствии с этими смыслами.

- е) посредством доминанты на другом, ценности подлинности *Другого*, признании его права быть другим;
- ж) через поступок, поскольку предполагает добровольное принятие беззащитности перед другими;
- з) посредством этической отнесенности общения;
- и) посредством диалогичности.

Потребность в участности и сопричастности заложена в ребенке. Рождаясь, ребенок всем своим существом демонстрирует обращенность к миру, он адресуется к миру с вопросом, пытаясь найти связь между собой и миром, выстраивая отношения с ним. Обнаружить себя как человека, как субъекта в своей подлинности ребенок может лишь в зеркале отношений к нему взрослого. Это зеркало должно быть чистым и не кривым, т. е. отношения необходимо выстраивать по правде, по любви – как соучастие и событийную общность. «Пусть я насквозь вижу данного человека, знаю и себя, но я должен овладеть правдой нашего взаимоотношения, правдой связующего нас единого и единственного события, в котором мы участники. Пафос моей маленькой жизни и бесконечного мира, пафос моего участного не-алиби в бытии, это есть ответственное расширение контекста действительно признанных ценностей с моего единственного места. Этот мир дан мне с моего единственного места как конкретный и единственный. Для моего участного поступающего сознания – он, как архитектурное целое, расположен вокруг меня как единственного центра исхождения моего поступка: он находится мною, поскольку я исхожу из себя в моем поступке-видении, поступке-мысли, поступке-деле», – пишет М. М. Бахтин [6].

Рассмотрим некоторые типичные ситуации. Ребенок описался. Стандартное, ритуальное отношение разворачивается в парадигме «хорошо-плохо». Анонимная, грамотная позиция взрослого – показать ребенку, что это плохо, выяснить обстоятельства, проследить, чтобы ситуация не повторилась (отправить перед сном в туалет, разбудить, постелить специальную простынку и пр.), при необходимости обратиться к врачу, к психологу и пр. Не анонимная участная позиция: обнаружить, что ребенок страдает, ему стыдно, он беспокоится о том, что узнают сверстники, будут смеяться, что воспитатель будет считать его плохим. Ему страшно. Ему физически некомфортно. Участные действия взрослого: успокоить ребенка, помочь, вместе (в зависимости от возраста) подумать, почему это случилось и что нужно сделать.

Если же ребенка в этом состоянии оставить, то велика вероятность, что недержание будет повторяться и станет обычным явлением. С нами часто происходит именно то, чего мы боимся.

Ситуация: ребенок дерется, агрессивен. Типичная реакция взрослого: исчадие ада, доставляет лишние хлопоты педагогу. Надо разбираться с родителями, есть опасность, что другие дети получают травму, возможность порицания педагога со стороны руководства. Ребенка ругают, наказывают, дают понять, что он плохой, изгоняют или игнорируют. В итоге ребенок начинает занимать «круговую оборону» – меня не любят, я одинок, мне неоткуда ждать поддержки и помощи. Формируется определенная копинг-стратегия. Участное отношение: понимание, что, как правило, ребенок дерется, дерзит, хамит не от хорошей жизни (одиночество, страх, отверженность, безнадежность, ресентимент и пр.). Взрослый находится в состоянии принятия ребенка, проявляет сочувствие, пытается вместе с ребенком понять, что с ним происходит, вместе разрабатывают и реализуют стратегию самоизменений.

Однако участность и сопричастность может реализовываться не только в индивидуальном общении ребенка и взрослого, но и можно, и важно создавать в детском саду, школе, кружке, спортивной секции и т. д. такую систему совместной деятельности и образовательную среду, которые и будут порождать отношения совместности, близости, участности. Опыт устройства такой системы представлен в ряде наших детских садов и школ [12; 13; 14; 15; 22; 45] в рамках концепции организации образования в формах детской субкультуры. Взаимодействие детей и взрослых здесь выстраивается на основе понимания самоценности и самобытности детства. Детское общество характеризуется спецификой ведущей деятельности, детской картины мира, мышления и средств общения, ценностей и общения. Например, для дошкольного возраста образование (развитие) организуется в формах игры как ведущей деятельности [51; 52], мифологической картины мира, сказки как особого средства детского мышления, посредством которого ребенок открывает ценности добра, правды, красоты, истины, и общения типа близости. Все занятия с детьми организуются как сюжетно-ролевая игра, в содержание которой естественным образом вписана необходимость освоения представлений о мире, языка и речи, совместной деятельности, способности к пониманию другого, совместных переживаний и пр. Педагог здесь выступает как участник, режиссер и сценарист подлинной детской игры. Особое значение при такой организации развития личности и психики ребенка играет кукла как один из персонажей игры, участвующий в диалоге и его иницирующий, как особенно значимое и доверительное для ребенка лицо, носитель ценностей, социокультурных образцов (в какой-то мере «третий» участник диалога по М. М. Бахтину). Концепция включает в себя программу социокультурного развития, в частности, развития способности к прощению, открытию ценности своего внутреннего мира и мира другого.

Очевидно, что непренежным условием успешности реализации программы является вовлеченность в нее родителей. При соблюдении указанных условий, создании необходимой социокультурной среды, атмосферы принятия, близости, соучастности обнаруживаются достаточно значимые изменения в развитии различных сторон детской психики и личности: эмоциональной сферы (переживания сочувствия, эмпатии), детского мышления и воображения, нравственных чувств, способности к прощению, самосознания и самопонимания (образ Я), обнаружения неповторимости и особенности *Другого*.

Выводы. Таким образом, участность и сопричастность как основа взаимодействия взрослого и детского миров, подлинного общения ребенка и взрослого становятся особенно значимыми в современной социокультурной ситуации, которая характеризуется выраженным цивилизационным кризисом, актуализирующим кризис детства, с одной стороны, и кризис взрослости, с другой. В основе кризиса отношений детского и взрослого общества лежит деформация процессов взаимного опосредования совместной деятельности и общения, что обуславливает отчуждение детей и взрослых, и искажает процессы их социокультурного, личностного и психического развития.

Разработка и проектирование образовательных систем, ориентированных на воспитание способности к участности и сопричастности людей в совместной деятельности, могут смягчить процессы негативных цивилизационных изменений и кризисного развития общества, поскольку открывают возможности преемственности социокультурного развития в процессе восхождения к социокультурным образцам, освоению смысловой картины мира, развитию субъектности и подлинности личности.

Список источников

1. *Авдеева Н. Н.* Становление образа себя у детей первых трех лет жизни // Вопросы психологии. 1996. № 4. С. 5–13.
2. *Батищев Г. С.* Особенности культуры глубинного общения // Вопросы философии. 1995. № 3. С. 95–129.
3. *Батищев Г. С.* Три типа педагогики. Избранные произведения. Алматы: Институт философии, политологии и религиоведения КН МОН РК, 2015. 880 с.
4. *Бауман З.* *Текущая модерность: взгляд из 2011 года* [Электронный ресурс] // Полит. ру. 2011. URL: <http://polit.ru/article/2011/05/06/bauman/> (дата обращения: 19.07.2020).
5. *Бахтин М. М.* Эстетика словесного творчества. М.: Искусство, 1979. 423 с.
6. *Бахтин М. М.* К философии поступка // Философия и социология науки и техники. М.: [Б.и.], 1986. С. 81–139.
7. *Берн Э.* Игры, в которые играют люди. Психология человеческих взаимоотношений; Люди, которые играют в игры. Психология человеческой судьбы. М.: Прогресс, 1988. 400 с.
8. *Бердяев Н. А.* Судьба России. М.: АСТ, 2023. 384 с.
9. *Большунов А. Я.* Феномен и кризис доверия в монокультурных и межкультурных коммуникациях // Научные исследования и разработки. Современная коммуникативистика. 2021. Т. 10, № 1. С. 16–23.
10. *Большунов А. Я., Тюриков А. Г.* Синдром острого дефицита социальной чувствительности как следствие особенностей гомогенеза в эпоху постмодерна // Развитие человека в современном мире. 2017. № 2. С. 67–74.
11. *Большунов Я. В.* Влияние специальных задач на процесс произвольного воспроизведения // Память и ее развитие. Ульяновск: Изд. Гос.пед.института, 1973. С. 5–25.
12. *Большунова Н. Я.* Субъектность как социокультурное явление. Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2005. 324 с.
13. *Большунова Н. Я.* Кризис взрослости // Индивидуальное, национальное и глобальное в сознании современного человека: новые идеи, проблемы, научные направления. М.: Институт психологии РАН, 2020. С. 346–358.
14. *Большунова Н. Я., Инчина М. В.* Развитие индивидуальности и субъектности в формах детской субкультуры: уч. пособие. Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2013. 232 с.
15. *Большунова Н. Я., Устинова О. А.* «Вопросчивость» и «ответчивость» как внутренняя работа развития образа Я // Челпановские чтения 2016: диалог научных школ Психологического института: Л. С. Выготский, Б. М. Теплов, Г. И. Челпанов: сборник научных материалов Всероссийской научно-практической конференции (Москва, 15 ноября 2016). Альманах Научного архива Психологического института / сост., науч. ред., отв. вып.: О. Е. Серова, Е. П. Гусева. М.; СПб.: Нестор-История, 2016. Выпуск 8. С. 341–354.
16. *Большунова С. А.* Травма неопределенности как вызов поколению // Развитие человека в современном мире. 2017. № 2. С. 102–111.
17. *Ваннах М.* Кидалты – Взрослые дети постиндустриальной эпохи [Электронный ресурс] // Компьютерра. 2008. № 10. URL: <https://old.computerra.ru/magazine/351656/> (дата обращения: 02.07.2020).
18. *Венгер А. Л.* Ребенок в обществе: исторический кризис детства // Вопросы психологии. 2008. № 4. С. 3–12.
19. *Венгер А. Л.* Поколение пустыни // Культурно-историческая психология. 2008. № 4. С. 62–70.
20. *Выготский Л. С.* Собрание сочинений: в 6 т. Детская психология. Педология подростка. М., 1983. Т. 4. 433 с.

21. Голубева Н. Л., Марцинковская Т. Д. Информационная социализация: психологический подход [Электронный ресурс] // Психологические исследования. 2011. № 6(20). URL: <http://psystudy.ru> (дата обращения: 02.08.2023).
22. Горьковская З. П., Большунова Н. Я., Албул Л. Г., Вайнбендер Е. А. Формирование и обогащение позитивного образа школы у дошкольников и младших школьников // Культура – это любовь к миру: Сибирь, Россия, мир в исследовательском и образовательном пространстве: материалы Всероссийской научно-практической конференции с международным участием, посвященной 25-летию кафедры теории, истории культуры и музеологии НГПУ / под ред. В. А. Зверева, Е. Е. Тихомировой. 2017. С. 330–334.
23. Даль В. Толковый словарь [Электронный ресурс]. М.; СПб.: Издание книгопродавца-типографа М. О. Вольфа, 1882. 707 с. URL: <https://www.slovorod.ru/dic-dal/dal-up.htm> (дата обращения: 02.08.2023).
24. Ильин Е. П. Психология взрослости. СПб.: Питер, 2012. 544 с.
25. Имедадзе И. В. Проблема опосредования: Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев, Д. Н. Узнадзе // Культурно-историческая психология. 2023. Т. 19, № 1. С. 5–12.
26. Карabanова О. А. Социальное конструирование детства // Образовательная политика. 2010. № 5-6. С. 52–61.
27. Карabanова О. А. Риски информационной социализации как проявление кризиса современного детства // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. 2020. № 3. С. 4–22.
28. Корчак Я. Педагогическое наследие. М.: Педагогика, 1990. 272 с.
29. Кравцов Г. Г., Кравцова Е. Е. Культурно-исторический подход к вопросам образования // Культурно-историческая психология. 2020. Т. 16, № 4. С. 4–13.
30. Кропоткин П. А. Этика. М.: Издательство политической литературы, 1991. 496 с.
31. Маркина О. С., Молчанов С. В. Взаимосвязь восприятия эмоционально значимых событий своей жизни и базисных убеждений личности студенческой молодежью в период транзитивных изменений // Психолого-педагогические исследования. 2023. Т. 15, № 2. С. 3–17.
32. Матвеев П. Е. Философия поступка М. М. Бахтина (опыт этической интерпретации) // Этическая мысль. 2016. Т. 16, № 2. С. 70–83.
33. Махлин В. Л. Участное мышление. Философский проект М. М. Бахтина // Историко-философский ежегодник. 2018. Т. 33. С. 267–292.
34. Молчанов С. В., Алмазова О. В., Поскребышева Н. Н. Связь образа мира у российской студенческой молодежи с опытом участия в волонтерской деятельности // Культурно-историческая психология. 2023. Т. 19, № 1. С. 71–83.
35. Моторина Л. Е. О влиянии цифровой среды на интеллектуальную и эмоциональную сферы личности учащегося: психолого-педагогический аспект // Цифровое общество: психологический и педагогический взгляд: сборник статей Международной научно-практической конференции. Уфа, 2022. С. 50–55.
36. Моторина Л. Е. Философская антропология: уч. пособие для вузов. М.: ИНФРА-М, 2017. 256 с.
37. Поливанова К. Н. Детство сегодня – в науке и в жизни [Электронный ресурс] // Альманах Института коррекционной педагогики № 28 «Игра. К 120-летию Льва Семеновича Выготского». URL: <https://alldef.ru/ru/articles/almanac-28/childhood-today-in-science-and-in-life> (дата обращения: 13.11.2017).
38. Поливанова К. Н. Взросление сегодня: социальные изменения современного детства [Электронный ресурс]. URL: <https://psihdocs.ru/vzroslenie-segodnya-socialenie-izmeneniya-sovremennogo-detstva.html> (дата обращения: 13.11.2017).
39. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. М.: Учпедгиз, 1946. 704 с.
40. Рубинштейн С. Л. Человек и мир // Проблемы общей психологии. М.: Педагогика, 1973. С. 255–385.

41. *Слотердайк П.* Сферы. Микросферология. Пузыри. СПб.: Наука, 2005. Т. 1. 654 с.
42. *Сорокин П. А.* Тайнственная энергия любви // Социологические исследования. 1991. № 8. С. 121–137.
43. *Сорокин П. А.* Тайнственная энергия любви // Социологические исследования. 1991. № 9. С. 144–159.
44. *Стеценко А.* Культурно-историческая теория деятельности и ее современные смысл и значимость: Идеи, растущие в контексте и времени // Культурно-историческая психология. 2023. Т. 19, № 1. С. 20–29.
45. *Устинова О. А., Большунова Н. Я.* Прощение как диалог с совестью // Индивидуальное, национальное и глобальное в сознании современного человека: новые идеи, проблемы, научные направления / отв. ред.: Н. В. Борисова, М. И. Воловикова, А. Л. Журавлев. М.: Институт психологии РАН, 2020. С. 616–631.
46. *Ухтомский А. А.* Доминанта. СПб.: Питер, 2002. 448 с.
47. *Фельдштейн Д. И.* Глубинные изменения современного детства и обусловленная ими актуализация психолого-педагогических проблем развития образования // Вестник практической психологии образования. 2011. № 4. С. 3–12.
48. *Флоренская Т. А.* Диалог в практической психологии: Наука о душе. М.: ВЛАДОС, 2001. 208 с.
49. *Фукуяма Ф.* Доверие: социальные добродетели и путь к процветанию. М.: АСТ; Ермак, 2004. 730 с.
50. *Штомпка П.* Доверие – основа общества. М.: Логос, 2020. 440 с.
51. *Эльконин Д. Б.* Психология игры. М.: ВЛАДОС, 1999. 360 с.
52. *Эльконин Д. Б.* Детская психология. М.: Академия, 2004. 384 с.
53. *Эльконин Д. Б.* Кризис детства и основания проектирования форм детского развития. Вопросы психологии. 1992. № 3. С. 7–13.
54. *Ярин А., Постман Н.* Исчезновение детства [Электронный ресурс] // Отечественные записки. 2004. № 3. URL: http://magazines.russ.ru/oz/2004/3/2004_3_2.html (дата обращения: 11.11.2017).
55. *Ясперс К.* Смысл и назначение истории. М.: Политиздат, 1991. 527 с.
56. *Bolshunov A. Y., Tyurikov A. G., Chernyshova L. I.* Society of Trust: The Essence, the Present and the Future. In: Popkova E., Ostrovskaya V. (eds) Perspectives on the Use of New Information and Communication Technology (ICT) in the Modern Economy // Advances in Intelligent Systems and Computing. 2019. Vol 726. P. 1075–1081.
57. *Elkind D.* Hurried Child: Growing Up Too Fast Too Soon. 2001. 288 p.
58. *Motorina L. E.* Personal space and its transformations in a technological context // Nova Pristnost. 2022. Vol. 20, № 1. P. 27–40.
59. *Postman N.* The Disappearance of Childhood. New York: Delacorte Press, 1979. 223 p.

References

1. Avdeeva N. N. Becoming an image of self in children of the first three years of life. *Psychology questions*, 1996, no. 4, pp. 5–13. (In Russian)
2. Batischev G. S. Features of the culture of deep communication. *Philosophy questions*, 1995, no. 3, pp. 95–129. (In Russian)
3. Batischev G. S. *Three types of pedagogy. Selected works*. Almaty: Institute of Philosophy, Political Science and Religious Studies KN MES RK, 2015, 880 p. (In Russian)
4. Bauman Z. *Current modernity: a view from 2011* [Electronic resource]. Polit.ru, 2011. URL: <http://polit.ru/article/2011/05/06/bauman/> (date of access: 19.07.2020). (In Russian)
5. Bakhtin M. M. *Aesthetics of verbal creativity*. Moscow: Art, 1979, 423 p. (In Russian)
6. Bakhtin M. M. Toward a Philosophy of Deed. *Philosophy and Sociology of Science and Technology*. Moscow: [B.i.], 1986, pp. 81–139. (In Russian)

7. Berne E. *Games that people play. Psychology of human relationships. People who play games. Psychology of human destiny*. Moscow: Progress, 1988, 400 p. (In Russian)
8. Berdyaev N. A. *The Fate of Russia*. Moscow: AST, 2023, 384 p. (In Russian)
9. Bolshunov A. Y. Phenomenon and crisis of trust in monocultural and intercultural communications. *Scientific Research and Development. Sovremennaya Kommunikativistika*, 2021, vol. 10, no. 1, pp. 16–23. (In Russian)
10. Bolshunov A. Y., Tyurikov A. G. Syndrome of acute deficit of social sensitivity as a consequence of the features of homogenesis in the postmodern era. *Human Development in the Modern World*, 2017, no. 2, pp. 67–74. (In Russian)
11. Bolshunov Ya. B. Influence of special tasks on the process of arbitrary reproduction. In the book: *Memory and its development*. Ulyanovsk: Izd. Gos.ped.institute, 1973, pp. 5–25. (In Russian)
12. Bolshunova N. Y. *Subjectivity as a sociocultural phenomenon*. Novosibirsk: Publishing House of NSPU, 2005, 324 p. (In Russian)
13. Bolshunova N. Y. *Crisis of Adulthood*. Individual, National and Global in the Consciousness of Modern Man: New Ideas, Problems, Scientific Directions. Moscow: Institute of Psychology of the Russian Academy of Sciences, 2020, pp. 346–358. (In Russian)
14. Bolshunova N. Y., Inchina M. V. *Development of individuality and subjectivity in the forms of children's subculture: textbook*. Novosibirsk: Publishing House of NSPU, 2013, 232 p. (In Russian)
15. Bolshunova N. Y., Ustinova O. A. *"Questioning" and "answering" as the inner work of the development of the image of the Self*. Chelpanov Readings 2016: dialogue of scientific schools of the Psychological Institute: L. S. Vygotsky, B. M. Teplov, G. I. Chelpanov: collection of scientific materials of the All-Russian scientific and practical conference (Moscow, November 15, 2016). Almanac of the Scientific Archive of the Psychological Institute. Comp., scient. ed., respon. for the issue: O. E. Serova, E. P. Guseva. Moscow; St. Petersburg: Nestor-Istoria, 2016, Issue 8, pp. 341–354. (In Russian)
16. Bolshunova S. A. Trauma of uncertainty as a challenge to the generation. *Human Development in the Modern World*, 2017, no. 2, pp. 102–111. (In Russian)
17. Vannakh M. Kidalts – Adult children of the post-industrial era [Electronic resource]. *Computerra*, 2008, no. 10. URL: <https://old.computerra.ru/magazine/351656/> (date of access: 02.07.2020). (In Russian)
18. Wenger A. L. Child in society: the historical crisis of childhood. *Psychology questions*, 2008, no. 4, pp. 3–12. (In Russian)
19. Wenger A. L. Desert Generation. *Cultural and Historical Psychology*, 2008, no. 4, pp. 62–70. (In Russian)
20. Vygotsky L. S. *Collected Works*: in 6 vol. Child psychology. Pedology of the adolescent. Moscow, 1983, vol. 4, 433 p. (In Russian)
21. Golubeva N. L., Marcinkovskaya T. D. Information socialization: a psychological approach [Electronic resource]. *Psychological studies*, 2011, no. 6(20). URL: <http://psystudy.ru> (date of access: 02.08.2023). (In Russian)
22. Gorkovskaya Z. P., Bolshunova N. Y., Albul L. G., Weinbender E. A. Formation and enrichment of a positive image of school in preschoolers and junior schoolchildren. *Culture is love for the world: Siberia, Russia, the world in the research and educational space*. Materials of the All-Russian scientific-practical conference with international participation, dedicated to the 25th anniversary of the Department of Theory, History of Culture and Museology of NSPU. Ed. by V. A. Zverev, E. E. Tikhomirova, 2017, pp. 330–334. (In Russian)
23. Dahl V. *Explanatory Dictionary* [Electronic resource]. St. Petersburg; Moscow: Edition of the bookseller-typographer M. O. Wolf, 1882, 707 p. URL: <https://www.slovorod.ru/dic-dal/dal-up.htm> (date of access: 02.08.2023). (In Russian)

24. Ilyin E. P. *Psychology of Adulthood*. St. Petersburg: Peter, 2012, 544 p. (In Russian)
25. Imedadze I. V. Problem of mediation: L. S. Vygotsky, A. N. Leontiev, D. N. Uznadze. *Cultural-historical psychology*, 2023, vol. 19, no. 1, pp. 5–12. (In Russian)
26. Karabanova O. A. Social construction of childhood. *Educational Policy*, 2010, no. 5-6, pp. 52–61. (In Russian)
27. Karabanova O. A. Risks of information socialization as a manifestation of the crisis of modern childhood. *Bulletin of Moscow University. Series 14. Psychology*, 2020, no. 3, pp. 4–22. (In Russian)
28. Korczak J. *Pedagogical heritage*. Moscow: Pedagogika, 1990, 272 p. (In Russian)
29. Kravtsov G. G., Kravtsova E. E. Cultural-historical approach to education. *Cultural-historical psychology*, 2020, vol. 16, no. 4, pp. 4–13. (In Russian)
30. Kropotkin P. A. *Ethics*. Moscow: Publishing House of Political Literature, 1991, 496 p. (In Russian)
31. Markina O. S., Molchanov S. B. Interrelation of perception of emotionally significant events of one's life and basic beliefs of personality by student youth in the period of transitive changes. *Psychological and pedagogical research*, 2023, vol. 15, no. 2, pp. 3–17. (In Russian)
32. Matveev P. E. M. M. Bakhtin's Philosophy of Deed (experience of ethical interpretation). *Ethical Thought*, 2016, vol. 16, no. 2, pp. 70–83. (In Russian)
33. Makhlin V. L. Participatory Thinking. The philosophical project of M. M. Bakhtin. *Historical and Philosophical Yearbook*, 2018, vol. 33, pp. 267–292. (In Russian)
34. Molchanov S. V., Almazova O. V., Poskrebysheva N. N. Relation of the image of the world in Russian student youth with the experience of participation in volunteer activities. *Cultural-Historical Psychology*, 2023, vol. 19, no. 1, pp. 71–83. (In Russian)
35. Motorina L. E. About the influence of digital environment on the intellectual and emotional spheres of the student's personality: psychological and pedagogical aspect. *Digital society: psychological and pedagogical view*. Collection of articles of the International Scientific and Practical Conference. Ufa, 2022, pp. 50–55. (In Russian)
36. Motorina L. E. *Philosophical anthropology*: Textbook for universities. Moscow: INFRA-M, 2017, 256 p. (In Russian)
37. Polivanova K. N. Childhood today – in science and in life [Electronic resource]. *Almanac of the Institute of Correctional Pedagogy № 28 "Game. To the 120th anniversary of Lev Semyonovich Vygotsky"*. URL: <https://alldef.ru/ru/articles/almanac-28/childhood-today-in-science-and-in-life> (date of access: 13.11.2017). (In Russian)
38. Polivanova K. N. *Adulthood today: social changes in modern childhood* [Electronic resource]. URL: <https://psihdocs.ru/vzroslenie-segodnya-socialenie-izmeneniya-sovremennogo-detstva.html> (date of access: 13.11.2017). (In Russian)
39. Rubinstein S. L. *Fundamentals of general psychology*. Moscow: Uchpedgiz, 1946, 704 p. (In Russian)
40. Rubinstein S. L. Man and the World. *Problems of General Psychology*. Moscow: Pedagogics, 1973, pp. 255–385. (In Russian)
41. Sloterdijk P. Spheres. *Microspherology*. Bubbles. St. Petersburg: Nauka, 2005, vol. 1, 654 p. (In Russian)
42. Sorokin P. A. The mysterious energy of love. *Sociological Studies*, 1991, no. 8, pp. 121–137. (In Russian)
43. Sorokin P. A. The mysterious energy of love. *Sociological Studies*, 1991, no. 9, pp. 144–159. (In Russian)
44. Stetsenko A. Cultural-historical theory of activity and its contemporary meaning and significance: Ideas growing in context and time. *Cultural-historical psychology*, 2023, vol. 19, no. 1, pp. 20–29. (In Russian)
45. Ustinova O. A., Bolshunova N. Y. Forgiveness as a dialog with conscience. *Individual, national and global in the consciousness of modern man: new ideas, problems*,

- scientific directions*. Respon. ed.: N. V. Borisova, M. I. Volovikova, A. L. Zhuravlev. Moscow: Institute of Psychology of the Russian Academy of Sciences, 2020, pp. 616–631. (In Russian)
46. Ukhtomsky A. A. *Dominance*. St. Petersburg: Peter, 2002, 448 p. (In Russian)
47. Feldstein D. I. Deep changes in modern childhood and the resulting actualization of psychological and pedagogical problems of educational development. *Vestnik Prakticheskogo psikhologii obrazovaniya*, 2011, no. 4, pp. 3–12. (In Russian)
48. Florenskaya T. A. *Dialogue in practical psychology: Science of the soul*. Moscow: VLADOS, 2001, 208 p. (In Russian)
49. Fukuyama F. *Trust: Social Virtues and the Path to Prosperity*. Moscow: ACT; Ermak, 2004, 730 p. (In Russian)
50. Stompka P. *Trust - the basis of society*. Moscow: Logos, 2020, 440 p. (In Russian)
51. Elkonin D. B. *Psychology of the Game*. Moscow: VLADOS, 1999, 360 p. (In Russian)
52. Elkonin D. B. *Child Psychology*. Moscow: Academy, 2004, 384 c. (In Russian)
53. Elkonin B. D. The Crisis of Childhood and the Basis for Designing the Forms of Child Development. *Psychology questions*, 1992, no. 3, pp. 7–13. (In Russian)
54. Yarin A. Postman N. Disappearance of childhood [Electronic resource]. *Otechestvennye zapiski*, 2004, no. 3. URL: http://magazines.russ.ru/oz/2004/3/2004_3_2.html (date of access: 11.11.2017). (In Russian)
55. Jaspers K. *The meaning and purpose of history*. Moscow: Politizdat, 1991, 527 p. (In Russian)
56. Bolshunov A. Y., Tyurikov A. G., Chernyshova L. I. Society of Trust: The Essence, the Present and the Future. In: Popkova E., Ostrovskaya V. (eds) *Perspectives on the Use of New Information and Communication Technology (ICT) in the Modern Economy. Advances in Intelligent Systems and Computing*, 2019, vol. 726, pp. 1075–1081. (In Russian)
57. Elkind D. *Hurried Child: Growing Up Too Fast Too Soon*, 2001, 288 p. (In Russian)
58. Motorina L. E. Personal space and its transformations in a technological context. *Nova Prisutnost*, 2022, vol. 20, no. 1, pp. 27–40. (In Russian)
59. Postman N. *The Disappearance of Childhood*. New York: Delacorte Press, 1979, 223 p.

Информация об авторах

Н. Я. Большунова – доктор психологических наук, профессор, профессор кафедры общей психологии и истории психологии, Новосибирский государственный педагогический университет, г. Новосибирск, Россия, <https://orcid.org/0000-0001-8826-1499>, nat_bolshunova@mail.ru

Л. Е. Моторина – кандидат философских наук, профессор кафедры философии, Московский авиационный институт (национальный исследовательский университет), г. Москва, Россия, <https://orcid.org/0000-0002-4441-7452>, lyubov-motorina@yandex.ru

О. А. Устинова – кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии, Новокузнецкий институт (филиал) «Кемеровский государственный университет», г. Новокузнецк, Россия, <https://orcid.org/0000-0002-5160-8409>, ustinova_oly@mail.ru

Information about the authors

N. Y. Bolshunova – Doctor of Psychological Sciences, Professor, Professor, Department of General Psychology and History of Psychology, Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk, Russia, <https://orcid.org/0000-0001-8826-1499>, nat_bolshunova@mail.ru

L. E. Motorina – Candidate of Philosophy Sciences, Professor, Department of Philosophy, Moscow Aviation Institute (National Research University), Moscow, Russia, <https://orcid.org/0000-0002-4441-7452>, lyubov-motorina@yandex.ru

O. A. Ustinova – Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, Department of Psychology, Novokuznetsk Institute (branch) "Kemerovo State University", Novokuznetsk, Russia, <https://orcid.org/0000-0002-5160-8409>, ustinova_oly@mail.ru

Статья поступила в редакцию 05.09.2023; одобрена после рецензирования 12.09.2023; принята к публикации 13.09.2023.

The article was submitted 05.09.2023; approved after reviewing 12.09.2023; accepted for publication 13.09.2023.



Дискуссионная статья

УДК 159.935

Роль телесности в развитии познавательного компонента психики в условиях цифровизации

Елена Сергеевна Гурина¹

¹*Новосибирский государственный педагогический университет,
Новосибирск, Россия*

Аннотация. Современная социокультурная ситуация все больше характеризуется ориентацией на использование возможностей цифровой информационной среды в вопросах развития когнитивных функций человека и раскрытия его интеллектуальных возможностей. В статье представлена попытка осмыслить существующую в современной науке тенденцию определять познание исключительно как деятельность мозга и нивелировать роль телесного компонента в когнитивном развитии. На основе анализа существующих в психологической науке теорий и концепций зарубежных и отечественных исследований в работе представлена альтернативная точка зрения и сделан акцент на том, что познание формируется, прежде всего, посредством тела в процессе сенсомоторного взаимодействия с окружающими материальными объектами. Тело человека одновременно является и источником знаний, поскольку в нем происходит множество процессов, требующих осознания и инструментом, позволяющим познать окружающий мир. Телесность представлена как эпистемологический феномен, элиминирование которого в современных условиях цифровизации уже приводит к существенным изменениям в способах получения, обработки и хранения информации. Также, в выводах отмечено, что для современного общества характерно трансформированное восприятие и переживание собственной телесности, преобладание рационального над чувственным; особое отношение к сенсорным возможностям; отношение к телесности как к способу достижения целей. При этом, процесс интеграции «психика-тело» практически исключен из традиционной образовательной среды, что может иметь различные последствия в будущем, т. к. способность переживать и чувствовать свое тело, формировать живой и естественный телесный опыт взаимодействия с миром, умение прислушиваться к телесной интуиции выступают важным условием развития познавательного компонента.

Ключевые слова: телесность, познавательный компонент, когнитивная сфера, цифровая среда.

Для цитирования: Гурина Е. С. Роль телесности в развитии познавательного компонента психики в условиях цифровизации // Развитие человека в современном мире. 2023. № 3. С. 27–36.

Original article

The role of corporeality in the development of the cognitive component of the psyche under conditions of digitalization

Elena S. Gurina¹

¹*Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk, Russia*

Abstract. The modern socio-cultural situation is increasingly characterized by the orientation towards the use of digital information environment in the development of human cognitive functions and disclosure of intellectual capabilities. The article presents an attempt to comprehend the tendency existing in modern science to define cognition exclusively as brain activity and to level the role of the bodily component in cognitive development. Based on the analysis of existing theories and concepts of foreign and domestic studies in psychological science, the paper presents an alternative point of view and emphasizes that cognition is formed primarily through the body in the process of sensorimotor interaction with surrounding material objects. The human body is at the same time a source of knowledge, since it is the source of many processes that require realization and a tool to cognize the surrounding world. Corporeality is presented as an epistemological phenomenon, the elimination of which in modern conditions of digitalization already leads to significant changes in the ways of obtaining, processing and storing information. It is also noted in the conclusions that modern society is characterized by a transformed perception and experience of its own corporeality, the predominance of "rational over sensual"; a special attitude to sensory capabilities; an attitude to corporeality as a way to achieve goals. At the same time, the process of integration "psyche-body" is practically excluded from the traditional educational environment, which may have various consequences in the future, since the ability to experience and feel one's body, to form a living and natural bodily experience of interaction with the world, the ability to listen to bodily intuition are important conditions for the development of the cognitive component.

Keywords: physicality, cognitive component, cognitive sphere, digital environment.

For citation: Gurina E. S. The role of corporeality in the development of the cognitive component of the psyche under conditions of digitalization. *Human Development in the Modern World*, 2023, no. 3, pp. 27–36. (In Russ.)

Введение. В настоящее время в различных сферах жизни человека наблюдается рост интереса к проблеме интеллектуального развития. Ориентация на систематическую стимуляцию когнитивной сферы отчетливо прослеживается при осуществлении мониторинга рынка образовательных услуг: востребованность центров раннего детского развития растет, появляются новые методы обучения (например, ментальная математика, мнемотехнологии и др.), многообразие и доступность материалов развивающего характера превращают даже домашнее пространство ребенка в развивающую среду, необходимость посещения подготовительных классов в общеобразовательных школах и т. д. Актуальное для картезианской эпохи «*Cogito, ergo sum*»¹ в современных условиях больших объемов поступающей информации и тотальной цифровизации приобретает сверхценное значение.

¹ С лат.: «Мыслю, следовательно, существую» (Р. Декарт).

Однако, несмотря на существующий культ интеллектуального развития, мы не можем игнорировать противоречие, заключающееся в том, что современные дети имеют трудности с обучением и познавательной мотивацией, этиология которых лежит как в сфере медико-биологических изменений, так и в плоскости социально-культурных трансформаций.

Теоретическая часть. Проведенное О. С. Ефимовой исследование познавательных особенностей современных школьников и аналогичное исследование Л. А. Ясюковой, проведенное более 20 лет назад, позволили выявить ряд характеристик, отличающих одно поколение детей от другого [7]. Результаты сравнительного анализа по исследуемым параметрам позволяют говорить о том, у современных детей снижена мотивация обучения, концентрация внимания во время уроков часто нарушена (могут спонтанно что-то выкрикивать или отвлекать одноклассников, не выполняют задания, во время урока переключаются на игры с посторонними предметами и др.). В развитии речевой функции, как важного компонента познавательной сферы, также проявляются особенности. Авторы отмечают, несмотря на то, что современные дети много говорят, для учащихся начальной школы характерно наличие логопедических проблем и тенденция снижения способности формирования сложных развернутых предложений. Так, дети младших классов больше знают об окружающем мире, но часто не могут выразить свою мысль подходящими словами (например, не все могут связно объяснить, чем отличается весна от осени и др.).

Ориентация на использование возможностей цифровой информационной среды все больше акцентирует внимание на развитии когнитивных функций человека и раскрытии его интеллектуальных возможностей. В контексте чего некогда утопичные идеи создания искусственного разума и оцифровки самого человека приобретают все более реалистичные черты².

Вместе с тем, авторы многочисленных исследований [3; 6; 11; 12; 13; 14; 16; 19] подчеркивают огромное значение телесности в формировании познавательного компонента психики, которая в реалиях сегодняшнего дня оказывается как будто невостребованной, а тело человека все больше исключается из повседневности. Информационное поле подталкивает человека «забыть» о биологической обусловленности своего существования и нивелировать значение тела до «упаковки для мозга». Тело человека – это не просто «аксессуар» его психики, вместилище для его «Я» это и есть Я: человек является прежде всего телесным и весь психический аппарат развивается и формируется благодаря телу.

Классик исследования интеллекта Ж. Пиаже описал, как в онтогенезе происходит переход от «незнания» к знанию. Первую стадию развития интеллекта он обозначил как сенсомоторную, указывая на то, что она связана с восприятием (сенсорикой) и движениями (моторикой) [14]. Исследования Л. С. Выготского, В. С. Мухиной, М. В. Осориной и др., посвященные ведущему способу познания мира в период младенчества и раннего детства, раскрывают особое значение кинестетического канала восприятия [3; 12; 13], отмечая, что познавательная активность ребенка долгое время формируется на основе опыта взаимодействий с окружающими предметами. Так, чтобы познать объект, ребенок должен действовать с предметами – схватывать, ощупывать, приближать, удалять, передвигать, соотносить и т. д.

² Ученым Гарвардского университета и специалистам технологической корпорации Google удалось оцифровать одну миллионную часть коры головного мозга человека.

Если же говорить о познании себя, то в младенческом возрасте оно, прежде всего, начинается с опознавания собственного тела. Это отчетливо прослеживается в том момент, когда в поле зрения младенца попадает, например, его ручка, производящая какие-либо действия – она может приближаться или удаляться от его глаз, сжиматься в кулак, дотрагиваться до лица и пр. До определенного возраста разные части тела ребенка воспринимаются им как компонент внешнего мира (пустышка, погремушка, игрушка и др.). Со временем идет процесс установления устойчивой связи между видимой рукой и внутренним ощущением руки, ее движением, желанием дотронуться до предмета и движением руки в сторону этого предмета. Таким сложным путем постепенно формируется чувственно-двигательное единство [8].

Маленький ребенок по своей природе целостен и сенсорен. Целостность находит свое отражение в конгруэнтности того, как он переживает и проявляет это переживание вовне: ребенок расстроен, на его лице выступают слезы, тело сжимается, плечи опускаются вниз. Его сенсорность проявляется через потребность в тактильном контакте и активном движении. М. В. Осорина отмечает, что для ребенка важна не просто реализация желания двигаться, а познание себя и окружающего через движение, которое становится способом сбора информации о мире [13].

Современные процессы глобальной цифровизации существенно трансформируют возможность включенного и реального познания, т. к. все чаще гаджет встает на место коммуникации с Другим, подменяя процесс чувственного исследования и эмпирического познания мира методом проб и ошибок. С развитием информационных технологий, социальных сетей и различных мобильных видео-редакторов современный человек получил возможность создавать некий суррогат – «виртуальное тело» или изображение тела, которое можно репрезентировать другим и переживать определенный приятный эмоционально-чувственный опыт, исключая при этом реальное живое тело [5].

Необходимо также отметить, что современные дети растут в условиях тотального контроля всего, что связано с телом. Значимый взрослый, социализируя ребенка, заботится о его безопасности, а также правильном формировании тех или иных навыков, используя различные аксессуары – ходунки, коляски для 3-летних детей, пластмассовые каски для защиты головы и даже ошейники, которые учат ребенка полагаться на эти внешние объекты, а не на свой опыт освоения тела: «Зачем мне чувствовать тело и учиться с его помощью познавать мир, если меня всегда подстрахует кто-то другой?» Ориентация на тотальную безопасность детей создает огромную преграду современным малышам в исследовании мира и самих себя: «не лезь – опасно», «не трогай – грязно» и прочие родительские ограничения не просто сопровождают ребенка (что, безусловно, нормально), а словно бегут впереди него. Сегодня ребенок может достаточно долгое время не осваивать произвольность движений, поскольку в зоне «сверхбезопасности» есть возможность не падать, не ударяться, не спотыкаться, т. е. перед ребенком нет задачи научиться чувствовать собственное тело и управлять им.

При этом Т. С. Леви в своих работах анализирует несколько иное понимание произвольности, под которой имеет в виду умение дошкольника выполнять действия по образцу, по правилам и требованиям Другого [8]. Автор отмечает, что сегодня взрослые стараются всячески развивать у ребенка произвольность движений, чтобы результат их деятельности можно было соотнести с какой-то внешней мерой. Например, на уроках физкультуры есть цель правильно повторить упражнения за

учителем, научиться фиксировать свое тело и выполнять движение так, чтобы оно красиво смотрелось со стороны. Но при этом наблюдается недостаток моторной импровизации, двигательного творчества и развития доверительного отношения к собственному телу [8; 9]. Вслед за Т. С. Леви отметим, что по большей части любой спорт связан с освоением нужной техники и демонстрацией результатов, в то время как телесные переживания, получаемые в этот момент, уходят на второй план. Иначе говоря, ребенок прошлых десятилетий, постигающий, например, азы плавания рядом с отцом/матерью/сиблингом, во многом интуитивно осваивал навык: он мог пережить комплекс чувств (от страха до восторга), получить удовольствие от баловства и исследования своих телесных возможностей и включить эту деятельность в свою повседневную жизнь («я плаваю не потому, что это надо для укрепления здоровья или профилактики плоскостопия, а потому что все пошли на речку»). Современные дети часто лишены возможности «проживать телом» и использовать его как источник собственных переживаний и чувств: их тело больше походит на машину, от которой требуется просто выполнить действие по образцу. Такая произвольность является исключительно внешней, поэтому Т. С. Леви именуется ее «ложной произвольностью»: чувственно-двигательное единство распадается (чувства начинают жить своей жизнью, движения своей) [8].

В контексте рассматриваемого вопроса необходимо указать на то, что процесс диссоциации чувственно-двигательного единства остается весьма актуальным не только для детей. Так, если сравнить современную женщину мегаполиса, занимающуюся танцами, и женщину-аборигена, то чаще всего первая превзойдет вторую по технике танца, растяжке, сложности исполняемых элементов, но она заметно проиграет по параметру «переживание себя в танце», по степени свободы, раскованности и спонтанности. Танец женщины аборигена – это ее способ проявить свою сущность, танец женщины мегаполиса – это ее способ овладеть телом. Мы видим различные варианты «выкинуть тело» за пределы своего «Я», выстроив с ним объектные отношения: «правильно» кормить, тренировать и т. д. Часто радость от физических нагрузок заменяется обязанностью ходить в спортзал и изнурительными упражнениями, призванными превратить тело в объект гордости [2].

А если современные дети и взрослые нечувствительны к себе, то можно ли заявлять об их собственном свободном жизненном выборе, об истинной произвольности, являющейся важнейшим условием развития любопытства, интереса, удовольствия и, следовательно, познавательной активности?

Телесность является куда больше связанной с познавательным компонентом, чем мы привыкли считать. Сама история филогенетического развития человека подтверждает телесную обусловленность познания. Во-первых, как только человек стал практиковать прямохождение, позволяющее менять угол зрения, ракурс восприятия, увеличивать дистанцию и обзор пространства, его психический аппарат существенно развился. Во-вторых, на протяжении истории человек полагался на свое тело как на «прибор» для сбора информации о мире (например, людям требовалось подключать обоняние и тактильные ощущения, чтобы определить по запаху безопасность пищи), соответственно требовалось развивать множество телесных реакций. В-третьих, тело было включено в повседневную жизнь человека: без него невозможно было переместиться куда-то (сегодня достаточно выйти в интернет) или освоить профессию (сегодня роботы и гаджеты могут заменить телесные функции).

Л. П. Морина говорит о познавательной активности как о моторике, своего рода «мысленном прощупывании» объекта: «мыслить телом – значит осуществлять практическое, инкорпорированное познание, вписанное в телесное переживание («практический смысл» по П. Бурдье). Мыслить телом – осваивать не только мир вокруг себя, но и мир внутри; это познание и самопознание одновременно» [11, с. 47]. Автор также отмечает, что тело неизменно включено в процессы когнитивной сферы. Телесную память, связанную с проживанием каких-либо состояний, она называет самой устойчивой: жесты, навыки, осанка, походка сохраняются даже в ситуации глубинного распада личности.

Практические исследования Б. Ван Дер Колка подтверждают данный тезис и раскрывают значение телесности в сохранении какого-либо опыта [1]. Так же, как и память, такой познавательный процесс как внимание неизменно связан с телом: «Действительно, вопрос о том, духовный это феномен или телесный, может поставить в тупик исследователя, поскольку в нем предельно соединены и практически невычленимы телесный, интенциональный и когнитивный процессы» [11, с. 47].

Таким образом, на основании имеющихся научных взглядов на проблему телесности как составляющую познавательного процесса, мы можем говорить о том, что человеческое тело является одновременно источником знаний (тело как источник процессов, требующих осознания) и инструментом сбора и обработки информации о внешнем мире (тело как часть материального мира, познающая другие объекты этого мира).

Тело как источник процессов, требующих осознания, в конце XX–начале XXI вв. становится предметом исследования отечественных и зарубежных ученых. В научной литературе под телесным осознанием понимают «фиксацию внимания на различных телесных ощущениях, которые могут быть проприоцептивными (информирующие о работе мышц и пространственном положении тела) и интероцептивными (свидетельствующие о работе внутренних органов)» [15].

Среди отечественных исследователей, рассматривающих данный вопрос, необходимо отметить работы А. Ш. Тхостова, который представил концепцию интероцептивного осознания [20]. Им был описан метод исследования, построенный на сравнительном семантическом анализе дескрипторов интероцептивных ощущений как символического способа репрезентации своего внутреннего телесного переживания у здоровых людей и людей, страдающих психическими и психосоматическими заболеваниями.

И. В. Лыбко под осознанием тела понимает «процесс обобщения знаний о собственном теле на основе экстеро/интеро/проприоцептивных ощущений» [10].

Вопреки тому, что в российской науке не представлены другие методики изучения интероцептивного осознания, существует диагностический инструментарий, исследующий различные аспекты переживания образа тела: «Диагностика телесного Я» (И. В. Лыбко), «Образ тела» (И. О. Скугаревский, И. О. Сивуха), «Жизненная динамика удовлетворенности внешним обликом» (И. О. Белугина), «Образ тела» (И. О. Морозова, И. О. Белогай). Зарубежный опыт диагностики телесного осознания представлен многообразными опросниками, направленными на исследование различных аспектов данного феномена: «Опросник телесной осознанности» (L. C. Miller, R. Murphu, A. H. Buss), «Шкала телесного интеллекта» (R. Anderson), «Многомерная оценка интероцептивного осознания» (W. E. Mehling и др.), «Измерения уровня телесного осознания» (W. E. Mehling и др.) и пр. [15].

Исследования тела как компонента материального мира, познающего другие объекты этого мира, достаточно разнообразно представлены в различных философских направлениях. Так, например, в феноменологии когнитивные аспекты телесности анализируются в теории М. Мерло-Понти, который заявил о «телесных схемах» взаимодействия человека с окружающей средой, и сформулировал диалектическую онтологию видящего и видимого («Око и дух»). Во взглядах философа представлена убежденность в том, что собственное тело выступает «точкой сборки» единства человека и мира, «якорем», который утверждает человеческое бытие в мире [21]. Концептуальная идея М. Мерло-Понти заключается в том, что «именно область прямого чувственного контакта тела с «сырыми», не обработанными рассудком вещами мира является тем первоначальным опытом, в котором укоренена наука, конструирующая свою реальность» [17, с. 39]. По его мнению, речь и мышление могут развиваться только из непосредственного опыта взаимодействия с миром.

В настоящее время существует искусственный отрыв тела от «Я», но мы также наблюдаем и обратный процесс – разворот человека к своей телесности, что проявляется в востребованности телесно-двигательных практик (йога, тай-чи и т. д.) и вариантов телесно-ориентированной терапии (практики осознанности Mindfulness, танцевальная терапия и пр.) [5].

Также отметим, что сегодня активно развиваются альтернативные формы обучения, в которых телесность включена в познавательный процесс. Так, популярное и адаптированное к современным реалиям обучение по системе М. Монтессори в рамках дошкольного образования обязательно включает так называемую сенсорную зону (всего в Монтессори-системе 4 зоны). Монтессори-среда представляет собой структурированный окружающий мир, где сенсорная зона – это ключ к миру, поскольку сенсорика формируется в деятельности, при взаимодействии с миром. Согласно данной концепции обучения, идея величины появляется в сенсорике, и без нее невозможно изучение математики, поскольку математика – это работа с величинами. И если интерес к математике возникает не очень рано, то желание сравнивать и соизмерять формируется еще в сенсорной зоне. Зона сенсорного развития требует уже не внешнего внимания, а внимания к собственным ощущениям (например, какой предмет из предложенных тяжелее).

Ребенка в возрасте 3–6 лет М. Монтессори называла «строителем самого себя» [18, с. 207], поскольку на этот возраст приходится период интенсивного развития речевого, сенсорного, социального, двигательного развития. Таким образом, задача этого возрастного этапа – интегрировать «свои сенсорные впечатления в единый, целостный чувственный образ мира, который имеет при этом и четкую, дифференциальную внутреннюю структуру» [там же, с. 208]. Монтессори-система ставит определенные задачи воспитания и обучения, многие из которых реализуются при участии тела ребенка: предоставить ребенку возможность развивать и утончать моторику в упражнениях «соединять движения руки с работой интеллекта» [4, с. 236], предоставить возможность в развитии двигательной активности и овладении своим телом, упражнять детей в навыках самообслуживания и уходу за собой, расширять возможности индивидуального развития зрения, осязания, чувства тепла, обоняния, способствовать формированию музыкального слуха и ритмике движения детей и т. д. [там же].

Выводы. Таким образом, можно отметить, что для современного общества характерны: усеченное восприятие своей телесности, превалирование «духовного

над телесным» и «рационального над чувственным», игнорирование сенсорных возможностей, отношение к телесности как к способу достижения целей [8; 9]. И хотя мы можем наблюдать обратный процесс (возврат к телесности, интеграцию «психика-тело»), он практически исключен из традиционного образовательного процесса. На наш взгляд, способность переживать и чувствовать свое тело, формировать живой и естественный телесный опыт взаимодействия с миром, умение прислушиваться к телесной интуиции выступают важным условием развития познавательного компонента.

Список источников

1. *Ван дер Колк Б.* Тело помнит все. Какую роль психологическая травма играет в жизни человека, и какие техники помогают ее преодолеть. М.: Эксмо, 2014. 364 с.
2. *Волохова В. И., Гурина Е. С.* Социально-психологический конструкт «красивое тело», и его формирование в общественном и индивидуальном сознании // Проблемы современного педагогического образования. 2023. Вып. 79. Ч. 1. С. 403–406.
3. *Выготский Л. С.* Психология развития ребенка. М.: Эксмо, 2005. 512 с.
4. *Гребенников Л.* Как правильно пользоваться Монтессори-материалом // Монтессори М. Помоги мне сделать это самому / сост.: М. В. Богуславский, Г. Б. Корнетов. М.: Изд. дом «Карапуз», 2000. С. 236–267.
5. *Гурина Е. С.* Трансформация телесности в эпоху цифровизации // Современная реальность в социально-психологическом контексте. 2022 / под науч. ред. О. А. Белобрикиной, М. И. Кошеновой. Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2022. С. 100–107.
6. *Дольто Ф.* Бессознательный образ тела. Ижевск: ERGO, 2006. 376 с.
7. *Ефимова О. С.* Особенности обучения младших школьников в современном цифровом обществе // Педагогика и психология образования. 2022. № 1. С. 224–239.
8. *Леви Т. С.* Психология телесности в ракурсе личностного развития // Психология телесности между душой и телом / ред.-сост.: В. П. Зинченко, Т. С. Леви. М.: АСТ Москва, 2005. С. 410–433.
9. *Леви Т. С.* Телесная парадигма развития личностной аутентичности. М.: Изд-во Московского гуманитарного ун-та, 2011. 189 с.
10. *Лыбко И. В.* Методика «Диагностика телесного Я» // Психологическая диагностика: Научно-методический и практический журнал. 2008. № 3. С. 5–21.
11. *Морина Л. П.* Когнитивные аспекты телесности // Вестник Санкт-Петербургского университета. Международные отношения. 2013. № 4. С. 46–52.
12. *Мухина В. С.* Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество. М.: Издательский центр «Академия», 1999. 456 с.
13. *Осорина М. В.* Секретный мир детей в пространстве мира взрослых. СПб.: Питер, 2000. 277 с.
14. *Пиаже Ж.* Психология интеллекта. СПб.: Питер, 2004. 192 с.
15. *Попова Р. Р.* Проблема исследования и методы диагностики интероцептивного осознания в отечественной и зарубежной психологии // Южно-российский журнал социальных наук. 2020. № 2. С. 126–138.
16. *Ребеко Т. А.* Телесный опыт в структуре индивидуального знания. М.: Ин-т психологии РАН, 2015. 270 с.
17. *Соколова Л. Ю.* Понятие плоти в «Онтологии видимого» М. Мерло-Понти // Вестник Санкт-Петербургского государственного университета. Философия и конфликтология. 2015. № 2. С. 38–45.
18. *Сороков Д.* Что такое сензитивные периоды в развитии детей // Монтессори М. Помоги мне сделать это самому / сост.: М. В. Богуславский, Г. Б. Корнетов. М.: Изд. дом «Карапуз», 2000. С. 203–227.

19. Телесность как эпистемологический феномен / под ред. И. А. Бесковой. М.: ИФРАН, 2009. 231 с.

20. Тхостов А. Ш. Психология телесности. М.: Смысл, 2002. 287 с.

21. Феррони В. В. Тело и Другой (Проблема Другого в феноменологической концепции М. Мерло-Понти) // Вестник Воронежского государственного университета. Серия: Философия. 2015. № 3(17). С. 33–50.

References

1. Van der Kolk B. *The body remembers everything. What role does psychological trauma play in a person's life, and what techniques help to overcome it.* Moscow: Eksmo, 2014, 364 p. (In Russian)

2. Volokhova V. I., Gurina E. S. Socio-psychological construct "beautiful body", and its formation in public and individual consciousness. *Problems of modern pedagogical education*, 2023, iss. 79, part 1, pp. 403–406. (In Russian)

3. Vygotsky L. S. *Psychology of child development.* Moscow: Eksmo, 2005, 512 p. (In Russian)

4. Grebennikov L. How to use Montessori material correctly. *Montessori M. Help me do it myself.* Comp: M. V. Boguslavsky, G. B. Kornetov. Moscow: Izd. house "Karapuz", 2000, pp. 236–267. (In Russian)

5. Gurina E. S. Transformation of physicality in the era of digitalization. *Modern reality in a socio-psychological context – 2022.* Under the scient. ed. of: O. A. Belobrykina, M. I. Koshenova. Novosibirsk: Publishing House of NSPU, 2022, pp. 100–107. (In Russian)

6. Dolto F. *An unconscious body image.* Izhevsk: ERGO, 2006, 376 p. (In Russian)

7. Efimova O. S. Features of teaching younger schoolchildren in a modern digital society. *Pedagogy and psychology of education*, 2022, no. 1, pp. 224–239. (In Russian)

8. Levi T. S. Psychology of physicality in the perspective of personal development. *Psychology of physicality between soul and body.* Ed.-comp.: V. P. Zinchenko, T. S. Levi. Moscow: AST Moscow, 2005, pp. 410–433. (In Russian)

9. Levi T. S. *The bodily paradigm of personal authenticity development.* Moscow: Publishing House of the Moscow Humanitarian University, 2011, 189 p. (In Russian)

10. Lybko I. V. Methodology "Diagnostics of the bodily self". *Psychological diagnostics: Scientific-methodical and practical journal*, 2008, no. 3, pp. 5–21. (In Russian)

11. Morina L. P. Cognitive aspects of physicality. *Bulletin of St. Petersburg University. International relations*, 2013, no. 4, pp. 46–52. (In Russian)

12. Mukhina V. S. *Age psychology: phenomenology of development, childhood, adolescence.* Moscow: Publishing Center "Academy", 1999, 456 p. (In Russian)

13. Osorina M. V. *The secret world of children in the space of the adult world.* St. Petersburg: Peter, 2000, 277 p. (In Russian)

14. Piaget J. *Psychology of intelligence.* St. Petersburg: Peter, 2004, 192 p. (In Russian)

15. Popova R. R. The problem of research and methods of diagnostics of interoceptive awareness in domestic and foreign psychology. *South-Russian Journal of Social Sciences*, 2020, no. 2, pp. 126–138. (In Russian)

16. Rebeko T. A. *Bodily experience in the structure of individual knowledge.* Moscow: Institute of Psychology of the Russian Academy of Sciences, 2015, 270 p. (In Russian)

17. Sokolova L. Y. The concept of flesh in the "Ontology of the visible" by M. Merleau-Ponty. *Bulletin of Saint-Petersburg State University. Philosophy and conflictology*, 2015, no. 2, pp. 38–45. (In Russian)

18. Sorokov D. What are sensitive periods in the development of children. Montessori M. *Help me do it myself.* Comp.: M. V. Boguslavsky, G. B. Kornetov. Moscow: Izd. house "Karapuz", 2000, pp. 203–227. (In Russian)

19. *Physicality as an epistemological phenomenon.* Ed. by I. A. Beskova. Moscow: IFRAN, 2009, 231 p. (In Russian)

20. Tkhostov A. Sh. *Psychology of physicality*. Moscow: Sense, 2002, 287 p. (In Russian)

21. Ferroni V. V. The Body and the Other (The problem of the Other in the phenomenological concept of M. Merleau-Ponty). *Bulletin of the Voronezh State University. Series: Philosophy*, 2015, no. 3(17), pp. 33–50. (In Russian)

Информация об авторе

Е. С. Гурина – старший преподаватель кафедры социальной психологии и виктимологии, Новосибирский государственный педагогический университет, г. Новосибирск, Россия, <https://orcid.org/0009-0007-4015-7132>, elena.s.gurina@yandex.ru

Information about the author

E. S. Gurina – Senior Lecturer, Department of Social Psychology and Victimology, Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk, Russia, <https://orcid.org/0009-0007-4015-7132>, elena.s.gurina@yandex.ru

Статья поступила в редакцию 12.09.2023; одобрена после рецензирования 15.09.2023; принята к публикации 16.09.2023.

The article was submitted 12.09.2023; approved after reviewing 15.09.2023; accepted for publication 16.09.2023.



Развитие человека в современном мире. 2023. № 3
Human Development in the Modern World. 2023, no. 3

Научная статья

УДК 159.9

Эмоциональные проявления психологического пространства личности в период средней зрелости

Екатерина Олеговна Ермолова¹

¹*Новосибирский государственный педагогический университет,
Новосибирск, Россия*

Аннотация. Динамично-расширяющаяся и изменяющая темп жизни современного человека социокультурная ситуация оказывает колоссальную нагрузку на эмоциональное состояние, направленность и самочувствие личности, оказывая воздействие на психологическое пространство, его суверенность и границы. Целью этой статьи явилось представление результатов эмпирического исследования, направленного на выявление особенностей взаимосвязи показателей психологического пространства и эмоциональных проявлений у мужчин и женщин в период средней зрелости. В исследовании приняли участие 50 респондентов в возрасте от 39 до 46 лет, русские. Эмпирическим методом сбора данных явилось тестирование с помощью методик: «Суверенность психологического пространства» С. К. Нартовой-Бачавер, «Границы Я» Н. Браун в адаптации Е. О. Шамшиковой, «Самочувствие, активность, настроение» М. П. Мирошниковой, Н. А. Лаврентьевой и др., «Шкала дифференциальных эмоций» К. Изарда, «Определение эмоциональности» В. В. Суворова, «Самооценка эмоциональных состояний» А. Уэссмана и Д. Рикса, «Определение общей эмоциональной направленности личности» Б. И. Додонова. В исследовании проведен сравнительный анализ результатов женской и мужской выборок (U-Манна-Уитни) и корреляционный анализ (rs-Спирмана). Было выявлено, что основные составляющие функционального психоэмоционального состояния у женщин выше, чем у мужчин. Установлены многочисленные связи между измерениями суверенности психологического пространства и его границ, и эмоциональными проявлениями личности. Так, женщины чувствуют себя более легко и свободно в выборе друзей и налаживании социальных контактов, чем мужчины, также им легче реализовывать свои потребности в личных вещах. Мужчины больше, чем женщины склонны отстаивать свои ценностные установки, а также способность удерживать индивидуальную дистанцию у мужчин выше, чем у женщин. Зато женщины превосходят мужчин по эмоциональности и по коммуникативной эмоции, можно утверждать, что женщины быстрее и легче приспосабливаются к окружающей среде, более легко и свободно чувствуют себя в общении с окружающими, т. к. не так категоричны в своих суждениях, как мужчины.

Ключевые слова: эмоциональные проявления, суверенность, психологическое пространство, эмоции, средняя зрелость, активность, настроение, самочувствие.

Для цитирования: Ермолова Е. О. Эмоциональные проявления психологического пространства личности в период средней зрелости // Развитие человека в современном мире. 2023. № 3. С. 37–52.

Original article

Emotional manifestations of psychological space of personality in the period of middle adults

Ekaterina O. Ermolova¹

¹*Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk, Russia*

Abstract. Putting a colossal burden on the emotional state, emotional orientation and well-being of the individual, the dynamically expanding and changing pace of life of a modern person socio-cultural situation also affects the psychological space of the individual, his sovereignty and boundaries. The purpose of this article was to present the results of an empirical study aimed at identifying the characteristics of the relationship between indicators of psychological space and emotional manifestations in men and women during middle adulthood. The study involved 50 Russian respondents aged 39 to 46 years. The empirical method of data collection was testing using the following methods: “Sovereignty of psychological space” by S. K. Nartova-Bachaver, “Borders of the Self” by N. Brown, adapted by E. O. Shamshikova, “Well-being, activity, mood” by M. P. Miroshnikova, N. A. Lavrentieva et al., “Differential Emotions Scale” by K. Izard, “Definition of Emotionality” by V. V. Suvorov, “Self-assessment of emotional states” by A. Wessman and D. Ricks, “Determination of the general emotional orientation of a person” by B. I. Dodonova. The study conducted a comparative analysis of the results of female and male samples (Mann-Whitney U) and correlation analysis (Spearman's rs). It was found that the main components of the functional psycho-emotional state are higher in women than in men. Numerous connections have been established between the dimensions of the sovereignty of psychological space and its boundaries and the emotional manifestations of the individual.

Keywords: emotional manifestations, sovereignty, psychological space, emotions, middle adulthood, activity, mood, well-being.

For citation: Ermolova E. O. Emotional manifestations of psychological space of personality in the period of middle adults. *Human Development in the Modern World*, 2023, no. 3, pp. 37–52. (In Russ.)

Введение. Оказывая колоссальную нагрузку на эмоциональное состояние, эмоциональную направленность и самочувствие личности, динамично-расширяющаяся и изменяющая темп жизни современного человека социокультурная ситуация, воздействует также и на психологическое пространство личности, его суверенность и границы [4]. С другой стороны, история психоэмоционального развития психологического пространства приводит личность к определенному результату психического здоровья, что непосредственно отражается в эмоциональных состояниях и переживаниях личности как самой себя, так и окружающего мира, других людей, событий, ситуаций и т. д. [17].

В этой связи становится весьма актуальным изучение эмоциональных проявлений психологического пространства личности в период средней зрелости [1],

когда личность переживает момент подведения предварительных итогов жизни и того, чего она достигла на данный момент времени [12]; происходит пересмотр не только смысла собственного бытия, но и трансформируются границы психологического пространства [4]. К этому времени, процесс овладения собственным телом обычно уже окончательно завершен и человеку удается привыкнуть к его основным потребностям. Территориальная суверенность достигнута, и личность сполна наслаждается своей автономией. Однако ранее нарушенные телесные и территориальные границы приводят к тому, что основные задачи взросления оказываются нерешенными. Суверенность вещей в период средней зрелости уже как правило сформирована, человек уверенно владеет миром своих личных вещей и активно использует их в собственных целях. Отсутствие таковых зачастую свидетельствует об инфантильности и нарушенной организации личности (вплоть до личностного расстройства) [8]. В средней зрелости часто встречается изменение суверенности временных привычек как у женщин, так и мужчин, а также вкусов и ценностей, что связано с переживанием кризиса середины жизни.

Психологическая суверенность рассматривается как один из важных показателей личностной зрелости [10]. Психологическое пространство как целостное образование является важнейшим условием развития личности и психического здоровья человека [15]. Для личности психологическое пространство имеет личностный смысл, поэтому оно защищается всеми доступными физическими и психологическими средствами [9], а также переживается эмоционально, особенно в ситуациях нарушения его границ.

Как нам известно, эмоции – это особый класс психических процессов и состояний, связанных с инстинктами, потребностями, мотивами и отражающихся в форме непосредственного переживания, действующих на человека явлений и ситуаций для осуществления его жизнедеятельности [6]. Эмоции – наиболее фундаментальный способ организации ощущений, имеющих мотивационное значение для человека [3]. Положительная роль эмоций не связывается напрямую с положительными эмоциями, а отрицательная роль с отрицательными эмоциями. В первые годы жизни нет гендерных различий в частоте и продолжительности отрицательных эмоциональных реакций, они появляются с возрастом, их частота и интенсивность возрастают у мужчин, а у женщин наоборот убывают к периоду средней зрелости [5; 13].

Некоторые исследования выявили различия в эмоциональной сфере лиц мужского и женского пола [3; 5; 6; 13]. Так, мужчины чаще сдерживают проявление эмоций (60 %), чем женщины (40 %), и больше нуждаются в эмоциональном участии (100 %) против (60 %). Мужчины игнорируют эмоциональные проблемы (80 %), а женщины (30 %). Женщины чаще сохраняют эмоциональную безучастность в отношениях (60 %), а у мужчин (40 %). У мужчин эмоциональные проблемы маскируются или даже отрицаются на уровне самооценки [13]. Эмоциональность (т. е. сила переживаемых эмоций) у мужчин и женщин одинаковая, различна же степень их внешнего выражения [3]. Женщинам свойственно проявлять интерес к чувствам других людей (они направлены на окружающих), мужчины же больше направлены на свои собственные интересы (и проявляют неспособность подвергать рассмотрению точку зрения другого человека) [16]. Лица женского пола явно превосходят лица мужского пола во всех возрастных группах по эмоциональной

возбудимости, в меньшей степени по интенсивности, по длительности сохранения эмоций и эмоциональной устойчивости [5].

Такое существенное различие в переживании и проявлении эмоций между мужчинами и женщинами является природным и развивается по строго заданной генетической программе; мужчины должны реализовать функции познания, завоевания и изменения существующего мира, т. е. стремиться к самоутверждению, а задача женщины сохранять данную информацию в неизменном виде и передать ее следующему поколению. Однако психологическое пространство личности не является врожденным и развивается в онтогенезе по мере приобретения личностью новых процессов, свойств и состояний, и претерпевает изменения с возрастом, усложняется, расширяется, трансформируется.

Тот факт, что психологическое пространство личности – это фрагмент бытия, который имеет персональную значимость для человека, тем самым определяя его жизненную стратегию и насущную деятельность, востребует изучения эмоциональных его проявлений, особенно в период средней зрелости.

Целью этой статьи явилось выявление особенностей взаимосвязи показателей психологического пространства и эмоциональных проявлений у мужчин и женщин в период средней зрелости.

Методы. Для достижения цели было проведено эмпирическое исследование на выборке, которую составили 80 респондентов, дифференцированных на две группы: Группа 1 – мужчины (N=40), Группа 2 – женщины (N=40), в возрасте от 39 до 46 лет. Все респонденты по национальности русские. Стаж работы респондентов составил более 14 лет.

Для реализации цели исследования были применены следующие методики: опросник «Суверенность психологического пространства» С. К. Нартова-Бачавер, 2010 г. [2, с. 353], «Границы Я» Н. Браун в адаптации Е. О. Шамшиковой, 2010 г. [14, с. 167–173], «Самочувствие, активность, настроение» М. П. Мирошникова, Н. А. Лаврентьевой, В. Б. Шарай, В. А. Доскиным, 1973 г. [2, с. 7], «Шкала дифференциальных эмоций» К. Изарда, 1976 г. [5, с. 301], «Определение эмоциональности» В. В. Суворова, 1976 г. [6, с. 539], «Самооценка эмоциональных состояний» А. Уэссманом и Д. Риксом, 2004 г. [11, с. 81], «Определение общей эмоциональной направленности личности» Б. И. Додонова, 1978 г. [2, с. 19].

Результаты исследования и их интерпретация. Исследования мужской и женской группы, полученные после проведения диагностики с помощью опросника «Суверенность психологического пространства», приведены на рисунке 1, 2, 3. По усредненному профилю видно, что показатель уровня суверенности психологического пространства мужской группы (рис. 1) и женской группы (рис. 2) находится в нормативной, среднестатистической зоне от 40 до 60 Т – баллов, что свидетельствует о готовности как мужчин, так и женщин контролировать и защищать свое психологическое пространство в любых жизненных ситуациях.

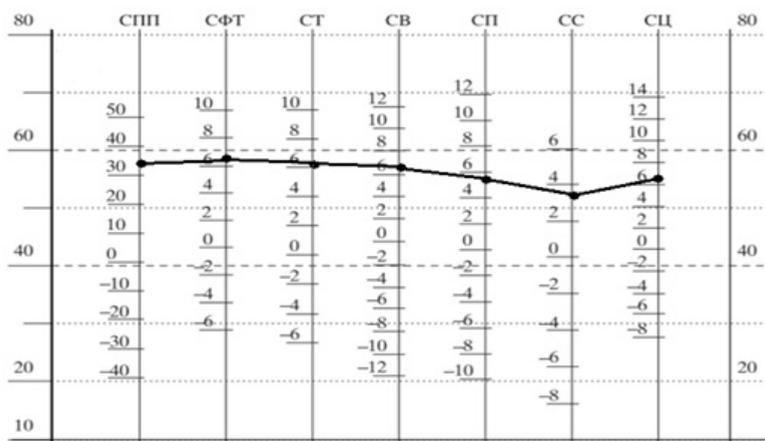


Рис. 1. Профиль уровня суверенности психологического пространства, мужская группа

Анализ отдельных шкал суверенности психологического пространства (рис. 3) показал, что у женщин показатели регистрируются выше, чем у мужчин практически по всем структурным характеристикам суверенности психологического пространства, кроме суверенности физического тела 49,76 балла против 52,08 баллов у мужчин и суверенности ценностей 47,92 балла против 49,84 баллов у мужчин. Показатели у женщин выше, чем у мужчин по шкалам: суверенность территории (55,12 против 53,32), суверенность мира вещей (53,8 против 52,88), суверенности социальных связей (54,16 против 49,2), суверенность привычек (52,92 против 50,32), общая суверенность психологического пространства (52,44 против 51,6), что говорит о том, что женщины чувствуют себя более легко и свободно в выборе друзей и налаживании социальных контактов, чем мужчины, также им легче реализовывать свои потребности в личных вещах.

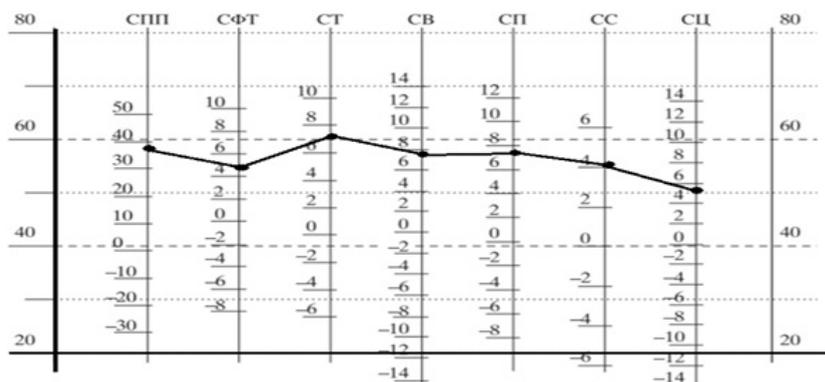


Рис. 2. Профиль уровня суверенности психологического пространства, женская группа

Мужчины в большей мере, чем женщины склонны отстаивать свои ценностные установки. У женщин показатели территориальности выше, чем у мужчин.

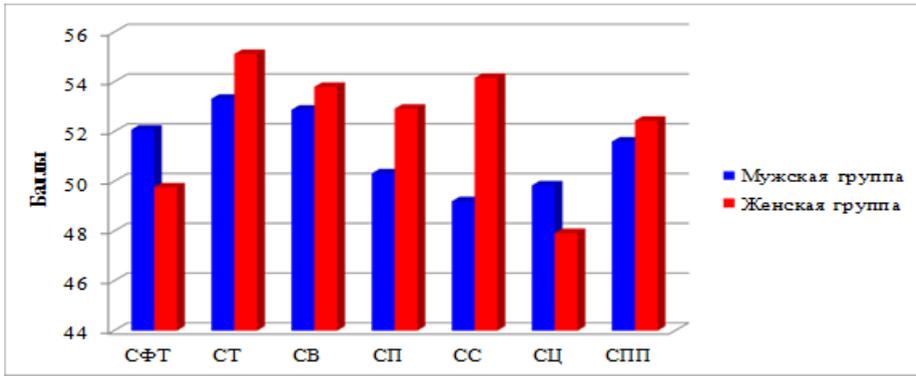


Рис. 3. Различия уровня суверенности

Результаты исследования мужской и женской выборки, полученные после проведения диагностики с помощью методики «Границы Я», представлены на рисунке 4. Анализ результатов уровня психологической дистанции показал, что больше половины мужской выборки (60 %) и женской (64 %) имеют высокий уровень психологической дистанции (рис. 4).



Рис. 4. Различия среднего результата уровня психологической дистанции

Этот факт свидетельствует о том, что респонденты обладают высокой способностью защищать свое собственное психологическое пространство, имеют представления об оптимальных параметрах собственных границах и низкой частотой нарушения границ других людей. Однако средние результаты уровня психологической дистанции у мужчин регистрируются выше, чем у женщин (56,36 и 55,68 балла соответственно), это говорит о том, что у мужчин выше способность удерживать индивидуальную дистанцию и соблюдать психологический суверенитет окружающих людей (контроль степени открытости и защищенности от других людей).

Результаты исследования мужской и женской группы, полученные после проведения диагностики с помощью методики САН «Самочувствие, активность, настроение», представлены на рисунке 5. Согласно данным, у мужской группы показатели выше, чем у женской: самочувствие (5,28 и 5,19 соответственно), активность (5,08 и 5,03 соответственно), настроение (5,2 и 5,21 соответственно). При этом у мужчин активность чуть ниже, чем самочувствие и настроение, а у женщин самочувствие и активность чуть ниже, чем настроение.

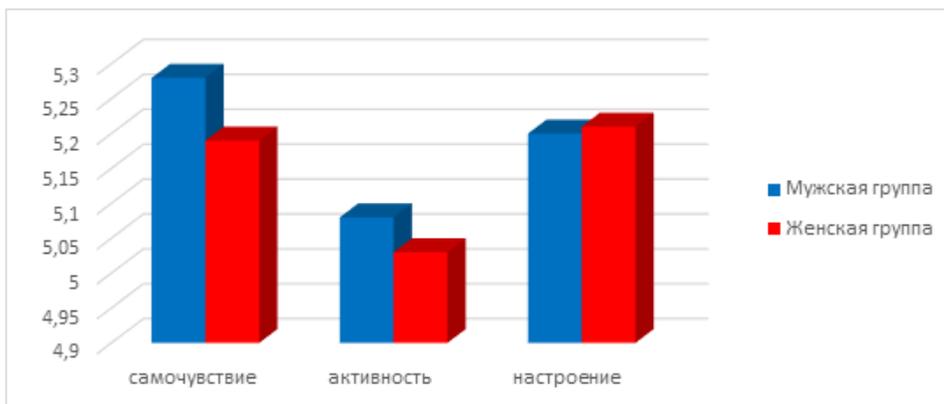


Рис. 5. Различия основных составляющих функционального психоэмоционального состояния

Результаты исследования мужской и женской группы, полученные после проведения диагностики с помощью методики «Шкала дифференциальных эмоций», представлены на рисунке 6.

Анализ средних значений по всем шкалам методики показал (рис. 6), что результаты у мужчин регистрируются выше, чем у женщин по следующим параметрам: интерес (8,76 и 8,24 балла соответственно), горе (3,44 и 3,28 балла соответственно), гнев (3,24 и 3,04 балла соответственно), отвращение (3,32 и 3,08 балла соответственно), страх (3,12 и 3,04 балла соответственно), стыд (4 и 3,56 балла соответственно), вина (3,84 и 3,56 балла соответственно), по индексу острых негативных эмоций (13 и 12,44 балла соответственно) и индексу тревожно-депрессивных эмоций (10,96 и 10,28 балла соответственно). У женщин выше результаты, чем у мужчин по эмоциям радость (8,04 и 7,44 балла соответственно), удивление (3,84 и 3,8 балла соответственно), презрение (3,04 и 3 балла соответственно), по коэффициенту самочувствия (1,76 и 1,74 балла соответственно) и по индексу позитивных эмоций (20,12 и 20,04 балла соответственно).

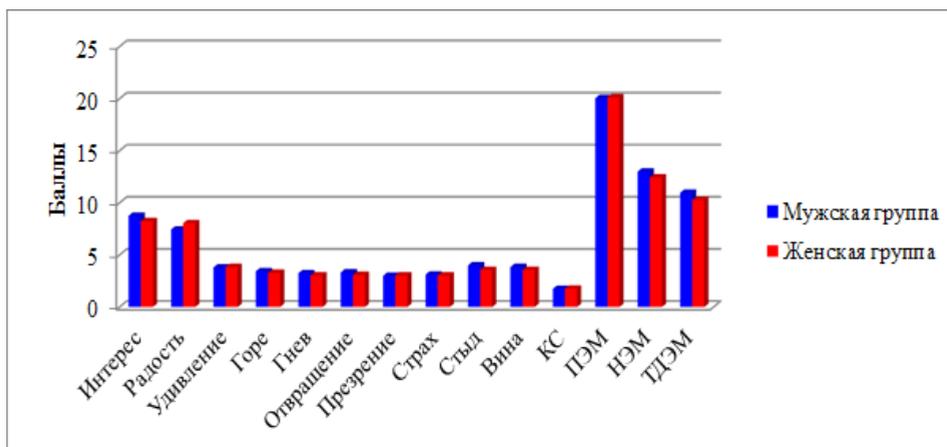


Рис. 6. Различия средних значений эмоций, самочувствия и индекса эмоций

Результаты мужской и женской группы после проведения исследования с помощью методики «Определение эмоциональности» представлены на рисунке 7. У мужчин наблюдается низкий показатель, что говорит о средней выраженности уверенности в себе в процессе социального взаимодействия, о среднем эмоциональном переживании в случае неудач в работе, в общении, и эмоциональной сдержанности. У женщин интегральный показатель эмоциональности выше, чем у мужчин (24 % и 4 % соответственно), что свидетельствует о высоком социальном взаимодействии женщин. При этом женщины менее сдержанны, легко и свободно чувствуют себя в общении, а особенность их общения практически в любой ситуации отличается эмоциональностью.

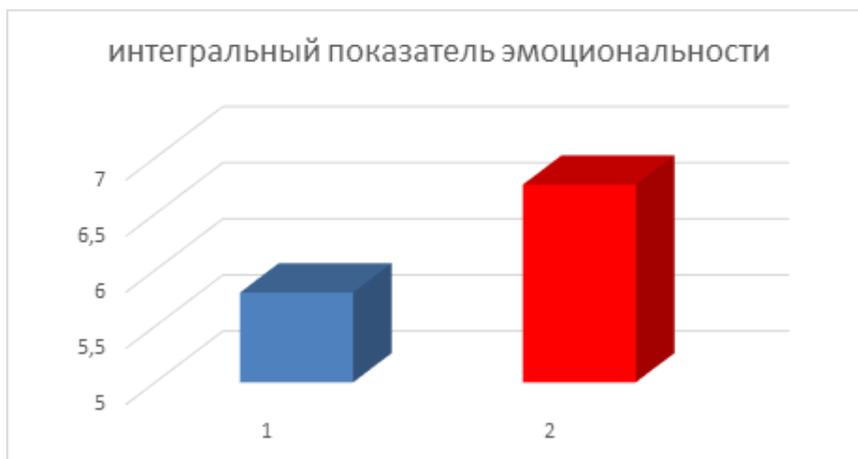


Рис. 7. Различия среднего значения интегрального показателя эмоциональности

Подтверждение тому полученный результат различия среднего значения интегрального показателя эмоциональности, у мужчин показатель регистрируется ниже, чем у женщин (5,8 и 6,76 соответственно). Таким образом, следует вывод о том, что женщины превосходят мужчин по эмоциональности.

Результаты исследования мужской и женской группы, полученные после проведения диагностики с помощью методики «Самооценка эмоциональных состояний», представлены на рисунке 8. Анализ результатов показал (рис. 8), что результаты в женской выборке регистрируются выше, чем в мужской по шкале «спокойствие – тревожность» (7,12 и 6,76 балла соответственно), «энергичность – усталость» (6,4 и 6,08 балла соответственно), «приподнятость – подавленность» (6,44 и 6,08 балла соответственно), «уверенность в себе – беспомощность» (6,84 и 6,76 балла соответственно), «суммарная оценка состояний» (26,8 и 25,68 балла соответственно). Таким образом, мы утверждаем, что мужчины и женщины высоко оценивают свое эмоциональное состояние, их общее эмоциональное состояние окрашено в позитивный тон. Однако женщины чуть более уравновешены, активны и чувствуют эмоциональный подъем, подвижны и работоспособны.

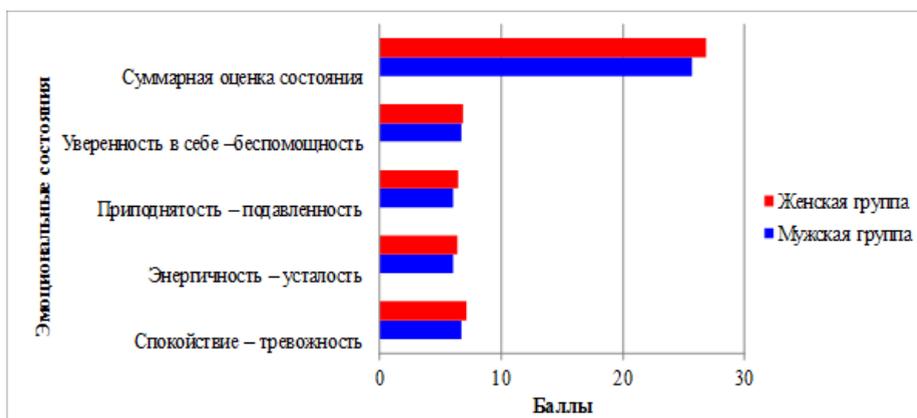


Рис. 8. Различия эмоциональных состояний

Результаты исследования мужской и женской группы, полученные после проведения диагностики с помощью методики «Определение общей эмоциональной направленности личности», представлены на рисунке 9. Анализ эмоциональной направленности (рис. 9) показал, что преобладающие эмоции в мужской и женской группе наблюдаются по шкале «праксическая эмоция», что свидетельствует о том, что для достижения поставленной цели, женщины, как и мужчины, собраны, активно действуют, используя все методы и силы для получения желаемого результата. Различия средних значений показали, что в женской группе регистрируются результаты выше по шкалам: альтруистическая (4,36 и 3,48 соответственно), коммуникативная (5,24 и 4,04 соответственно), романтическая (4,16 и 3,68 соответственно), эстетическая (4,24 и 2,52 соответственно) и акизитивная (1,68 и 0,96 соответственно) эмоция. В мужской группе результаты выше по шкалам: глорическая (3,28 и 1,48 соответственно), праксическая (6,4 и 6,36 соответственно), пугническая (2 и –0,64 соответственно), гностическая (5 и 3,08 соответственно), гедонистическая (4,64 и 2,96 соответственно) эмоция. Таким образом, можем утверждать, что женщины более направлены на других, готовы делиться и помогать, свободно чувствуют себя в общении с окружающими. Воспринимая прекрасное и таинственное, женщины переживают и проявляют чувства интенсивнее, что делает их более яркими и чувственными.

Мужчины же более активны, любят преодолевать опасность, они любыми способами стремятся к поставленной цели, рискуя, задействуют все ресурсы для получения желаемого результата, ими движет потребность к успеху на виду у других людей, получают удовольствие от процесса получения знаний. При этом для мужчин важен телесный и душевный комфорт, наличие которого является мощным мотивом их деятельности. Также результаты исследования показали, что больше половины мужской выборки и больше половины женской, испытывают положительные эмоции при удовлетворении своих потребностей.

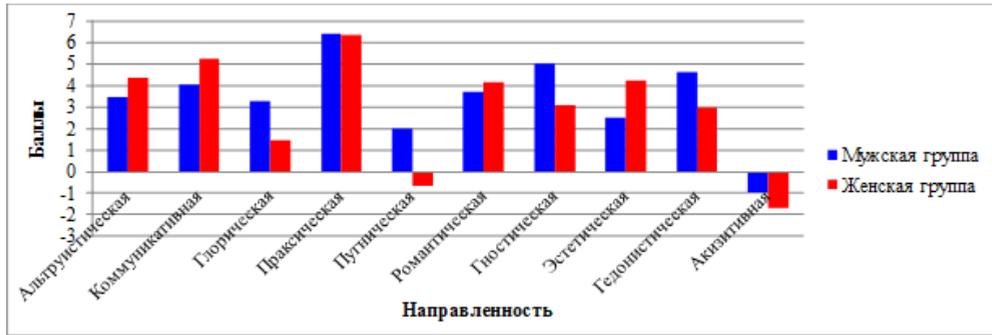


Рис. 9. Различия результатов эмоциональной направленности

Для выявления достоверных различий в выраженности показателей между мужской и женской выборками, был применен непараметрический статистический критерий U-Манна-Уитни. Были зафиксированы значимые различия эмоциональной направленности личности по методике «Определение общей эмоциональной направленности личности» Б. И. Додонова и методике «Суверенность психологического пространства личности».

Таблица

Эмпирическое значение критерия U-Манна-Уитни

Названия шкал	Ранг 1 (муж)	Ранг 2 (жен)	Эмпирическое значение критерия U-Манна-Уитни	Уровень значимости
Коммуникативная	24,64	28,36	593	0,05
Глорическая	26,02	24,98	437,5	0,01
Пугническая	26,46	24,54	601	0,05
Гностическая	28,58	22,42	456	0,01
Суверенность территории	22,72	28,28	387	0,01
Суверенность привычек	20,76	30,24	584	0,05
Суверенность ценностей	29,68	21,32	412,5	0,01

По опроснику «СППЛ», методики «Границы Я», «САН», «Шкала дифференциальных эмоций», «Определение эмоциональности» и «Самооценка эмоциональных состояний» не было выявлено значимых различий выраженности показателей между мужской и женской группой. Статистический анализ различий между мужской и женской группой по методике «Определение общей эмоциональной направленности личности» установил, что в женской группе по сравнению с мужской группой более выражена «коммуникативная эмоция» ($p \leq 0,05$). Можно утверждать, что женщины быстрее и легче приспосабливаются к окружающей ситуации, более свободно чувствуют себя в общении с окружающими, т. к. не так категоричны в своих суждениях, как мужчины, значит, у женщин ярче выражена потребность в общении, благодаря ей снижается уровень эмоциональности. У мужской группы по сравнению с женской группой более выражены следующие особенности эмоциональной направленности личности: «глорическая» ($p \leq 0,01$), «пугническая» ($p \leq 0,05$), «гностическая» ($p \leq 0,01$) эмоции. По методике «СППЛ» в группе мужчин достоверно выше показатель суверенности ценностей ($p \leq 0,01$), а группа женщин превосходит группу мужчин по показателям «суверенность территории» ($p \leq 0,05$) и «суверен-

ность привычек» ($p \leq 0,01$). Следовательно, мужчины более тщеславны, нуждаются в восхищении и признании заслуг, у них выражена жажда острых ощущений. Они чаще рискуют ради великих, поставленных перед собой целей, проявляют интерес к преодолению противоречий в собственных суждениях и стремятся привести все знания в систему.

Таким образом, еще раз подтверждено наличие различий в эмоциональных проявлениях мужчин и женщин, что дает право проведения корреляционного анализа отдельно на каждой группе респондентов, для установления специфических, присущих именно данной выборке связей между эмоциональными проявлениями личности и суверенностью психологического пространства личности и его границ.

В результате корреляционного анализа были обнаружены взаимосвязи отдельно в мужской и женской выборке, между шкалами опросника «СППЛ» и методикой «Границы Я», «Самочувствие, активность, настроение», «Шкала дифференциальных эмоций», «Самооценка эмоциональных состояний», «Определение общей эмоциональной направленности личности». Результаты представлены на рисунках 10, 11.

На выборке мужчин (рис. 10) была выявлена 31 положительная связь, из которых 4 – на 0,1 % и 27 – на 1 % уровне значимости. В женской выборке (рис. 11) – 27 связей, из которых 24 положительные – на 1 % уровне значимости и 3 отрицательные связи, из которых 2 связи – на 1 % и 1 связь – на 0,1 % уровне значимости.

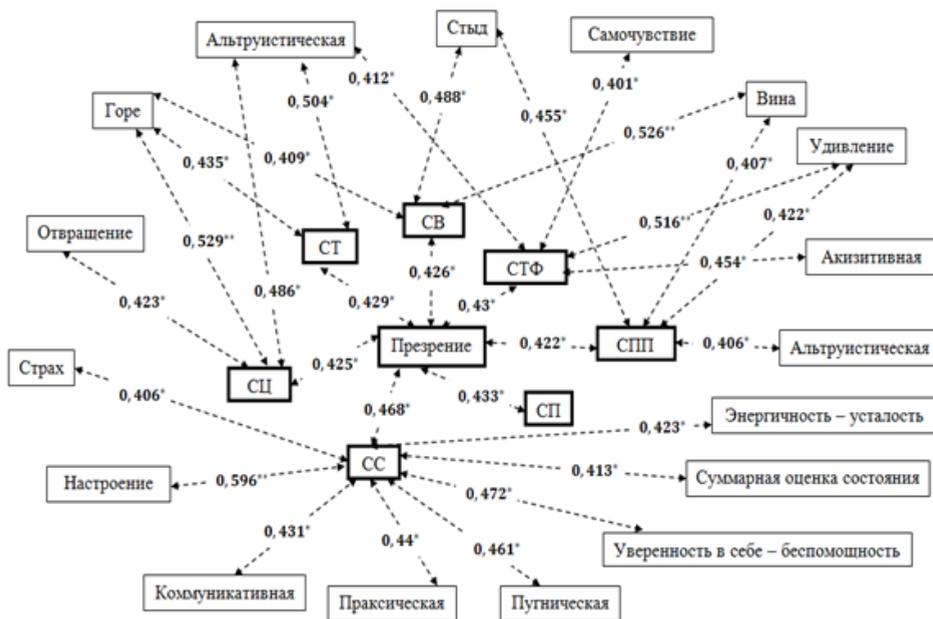


Рис. 10. Взаимосвязь между СПП и «Самочувствие, активность, настроение», «Шкала дифференциальных эмоций», «Самооценкой эмоциональных состояний» и «Общей эмоциональной направленностью личности», мужская группа

Примечания

1. * – коэффициент корреляции rs-Спирмана, уровень значимости – 1 %
- ** – коэффициент корреляции rs-Спирмана, уровень значимости – 0,1 %
2. \dashrightarrow – положительные связи между показателями

Итак, на рисунке 10 показано, что базовая эмоция «презрение» в группе мужчин коррелирует со всеми шкалами методики «Суверенность психологического пространства личности», что свидетельствует о том, что мужчины стремятся соответствовать образцу успеха, их доминантность и стремление быть лучше, а также тщеславие и высокомерие связаны с нарушениями и ограничениями, наложенными воспитанием, жесткими требованиями общества. Также мужчины испытывают тревожность, связанную с социальными ценностями, вещами и территорией, в том случае, когда к периоду средней взрослости имеются нерешенные вопросы с жильем, и не удастся получить доступ к материальным благам, как того хотелось ранее; происходит переоценка ценностей. Самое большое количество связей установлено между суверенностью социальных связей и настроением, презрением, страхом, коммуникативной, практической, пугнической эмоциями и уверенностью в себе – беспомощностью, энергичностью – усталостью, суммарной оценкой состояния. Данный факт указывает на то, что для мужчин не менее важна потребность в общении, высокая уверенность в себе, решительность, способность активно действовать для достижения поставленной цели, хорошее настроение и эмоциональный подъем, что приводит к крепким и конструктивным связям. Мужчины стремятся расширять психологические границы в социально одобряемой форме, зачастую альтруистическими формами поведения.

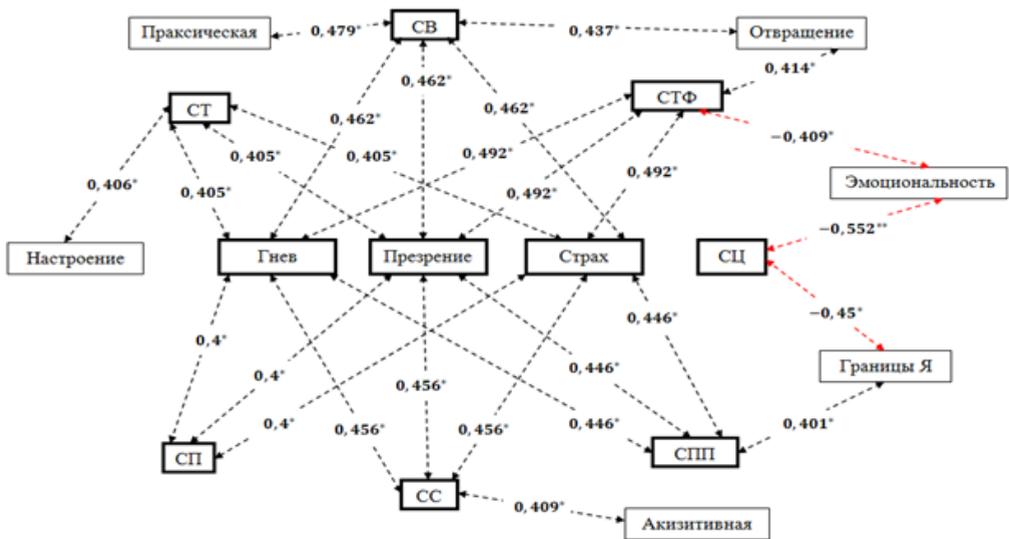


Рис. 11. Взаимосвязь между СПП и «Границы Я», «Самочувствие, активность, настроение», «Шкала дифференциальных эмоций», «Самооценкой эмоциональных состояний», «Определение эмоциональности» и «Общей эмоциональной направленностью личности», женская группа

Примечания

- * – коэффициент корреляции rs-Спирмана, уровень значимости – 1 %
- ** – коэффициент корреляции rs-Спирмана, уровень значимости – 0,1 %
- ←---→ – положительные связи между показателями
- ←---→ – отрицательные связи между показателями

В женской группе (рис. 11) обнаружено, что негативные эмоции (гнев, презрение и страх) коррелируют со всеми шкалами методики «Суверенность психологическо-

го пространства личности». Предположим, что склонность к страху уравновешивает предрасположенность к гневу, тем самым позволяя личности женщины удерживаться от прямых агрессивных действий и внешних конфликтов, переводя их в более косвенную вербальную агрессию, что вполне допустимо в культуре. Связь вещей, физического тела с эмоциями гнева, презрения, отвращения и страха свидетельствует о том, что женщины не чувствуют удовлетворение в использовании нажитых материальных ценностей, и испытывают чувство страха, обусловленного физиологическими изменениями своего тела в период средней зрелости. Связь шкалы «Суверенность социальных связей» с негативными эмоциями, свидетельствует о том, что женщины часто испытывают чувство одиночества в период средней зрелости, либо они социально избирательны в выборе своих друзей. А связи территории, привычек и общего показателя СППЛ с данными эмоциями говорят о нарушении приватности, что видно на профиле группы, расположенной вблизи верхней границы. Также наблюдается любопытная связь: социальные ценности отрицательно коррелируют с уровнем психологической дистанции методики «Границы Я» и эмоциональностью, что связано с тем, что женщины не склонны отстаивать свои ценностные установки, тем самым часто испытывают разочарование при несопадении мнений с другими людьми. Можно утверждать, что благополучная жизнь женщины зависит от прочности ее личностных границ.

Выводы. Результаты проведенного эмпирического исследования позволяют сделать первые выводы об эмоциональных проявлениях психологического пространства мужчин и женщин в период средней зрелости, а именно, что женщины чувствуют себя более легко и свободно в выборе друзей и налаживании социальных контактов, чем мужчины, также им легче реализовывать свои потребности в личных вещах. Мужчины больше, чем женщины склонны отстаивать свои ценностные установки, а также способность удерживать индивидуальную дистанцию у мужчин выше, чем у женщин. Зато женщины превосходят мужчин по эмоциональности и по коммуникативной эмоции, можно утверждать, что женщины быстрее и легче приспосабливаются к окружающей среде, более легко и свободно чувствуют себя в общении с окружающими, т. к. не так категоричны в своих суждениях, как мужчины. Таким образом, у женщин ярче выражена потребность в общении, благодаря ей снижается уровень эмоциональности. У мужчин более выражены глорическая, пугническая и гностическая эмоции; они более тщеславны и нуждаются в восхищении, признании заслуг. У них больше выражена жажда острых ощущений и риска, чем у женщин. Женщины чуть более уравновешены, активны и чувствуют эмоциональный подъем, подвижны и работоспособны, чем мужчины. Доминирующими эмоциями у мужчин и женщин являются радость и интерес, а вот переживание позитивных эмоций у женщин выше, чем у мужчин. Мужчины превосходят женщин при переживании остро негативных и тревожно-депрессивных эмоций.

Таким образом, можно прийти к выводу, что есть значимые различия в эмоциональных проявлениях психологического пространства личности мужчин и женщин в период средней зрелости, что вероятно связано с еще действующими на тот момент стереотипами традиционного воспитания в СССР в период с 1977 по 1984 гг. (период рождения респондентов). У мальчиков в процессе воспитания проявление чувств подавлялось, а у девочек, наоборот, культивировалось. Так, мужчины открыто не могут проявлять свои эмоции, считая их проявлением слабости, т. к. культурой

это воспринимается как позор. Однако для мужчин более принято проявлять гнев и агрессию, а для женщин – плакать и бояться.

Также отметим, что есть множественные связи между показателями психологического пространства личности и эмоциональными проявлениями, т. к. психологическое пространство – это значимый фрагмент бытия, а значит переживаемый личностью всеми возможными средствами, в первую очередь, аффективными. Переживаемые эмоциональные состояния, чувства и отдельные эмоции – это по сути отражение состояния суверенности телесных, территориальных потребностей, смысла личных вещей, привычек и социальных связей, ценностных ориентаций и общего состояния благополучия личности.

Список источников

1. *Ананьев Б. Г.* Человек как предмет познания. СПб.: Питер, 2001. 288 с.
2. *Барканова О. В.* Методики диагностики эмоциональной сферы: психологический практикум. Красноярск: Литера-принт, 2009. 237 с.
3. *Берн Ш. М.* Гендерная психология. СПб.: Прайм-Еврознак, 2002. 320 с.
4. *Ермолова Е. О., Калинина В. В.* К вопросу о психологическом пространстве личности и ее границах в период взрослости // Развитие человека в современном мире. 2020. № 4. С. 62–74.
5. *Изард К. Э.* Психология эмоций. СПб.: Питер, 2012. 464 с.
6. *Ильин Е. П.* Эмоции и чувства. СПб.: Питер, 2001. 752 с.
7. *Кузнецова А. С., Леонова А. Б.* Психологические технологии управления состоянием человека. М.: Смысл, 2007. 311 с.
8. *Нартова-Бочавер С. К., Бочавер К. А., Бочавер С. Ю.* Жизненное пространство семьи: объединение и разделение. М.: Генезис, 2011. 320 с.
9. *Нартова-Бочавер С. К.* Понятие «психологическое пространство личности» и его эвристические возможности // Психологическая наука и образование. 2002. № 1. С. 35–41.
10. *Нартова-Бочавер С. К.* Человек суверенный: психологическое исследование субъекта в его бытии. СПб.: Питер, 2008. 400 с.
11. *Прохоров А. О.* Методики диагностики и измерения психических состояний личности. М.: ПЕРСЭ, 2004. 176 с.
12. *Салихова Н. Р.* О механизме, составляющем «внутреннюю логику» развития личности в периоды взрослости [Электронный ресурс] // Современные проблемы психологии личности: теория и практика. URL: <https://psyjournals.ru/nonserialpublications/bozhovich/contents/30162> (дата обращения: 03.10.2022).
13. *Суханова К. Н.* Гендерные проблемы эмоций // Психология XXI века: тезисы международной научно-практической конференции студентов и аспирантов (12–14 апреля 2001 г.) / под ред. А. А. Крылова. СПб.: Санкт-Петербургский ун-т, 2001. С. 257–258.
14. *Шамишкова Е. О.* Адаптация зарубежной методики «Границы Я» Н. Браун (N. Brown) // Мир науки, культуры, образования. 2009. № 4. С. 167–173.
15. *Шамишкова Е. О.* Детерминация нарциссизма в организации психологического пространства личности // Вестник Новосибирского государственного педагогического университета. 2013. № 3 (13). С. 24–35.
16. *Maccoby E., Jacklin C.* The psychology of sex differences. Stanford: Stanford Univ. Press, 1974. 238 p.
17. *Robbins B. D.* Emotion, Movement & Psychological Space: a Sketching Out of the Emotions in terms of Temporality, Spatiality, Embodiment, Being-with, and Language [Электронный ресурс]. URL: <http://mythosandlogos.com/emotion.html> (дата обращения: 02.10.2022).

References

1. Ananyev B. G. *Man as a subject of cognition*. St. Petersburg: Peter, 2001, 288 p. (In Russian)
2. Barkanova O. V. *Methods of diagnostics of emotional sphere: psychological workshop*. Krasnoyarsk: Litera-print, 2009, 237 p. (In Russian)
3. Berne S. M. *Gender Psychology*. St. Petersburg: Prime-Euroznak, 2002, 320 p. (In Russian)
4. Ermolova E. O., Kalinina V. V. To the question of the psychological space of personality and its boundaries in the period of adulthood. *Human Development in the Modern World*, 2020, no. 4, pp. 62–74. (In Russian)
5. Izard K. E. *Psychology of emotions*. St. Petersburg: Peter, 2012, 464 p. (In Russian)
6. Ilyin E. P. *Emotions and feelings*. St. Petersburg: Peter, 2001, 752 p. (In Russian)
7. Kuznetsova A. S., Leonova A. B. *Psychological technologies of human state management*. Moscow: Sysl, 2007, 311 p. (In Russian)
8. Nartova-Bochaver S. K., Bochaver K. A., Bochaver S. Y. *Vital space of the family: unification and division*. Moscow: Genesis, 2011, 320 p. (In Russian)
9. Nartova-Bochaver S. K. The concept of "psychological space of personality" and its heuristic possibilities. *Psychological Science and Education*, 2002, no. 1, pp. 35–41. (In Russian)
10. Nartova-Bochaver S. K. *Man sovereign: a psychological study of the subject in his being*. St. Petersburg: Peter, 2008, 400 p. (In Russian)
11. Prokhorov A. O. *Methods of diagnostics and measurement of mental states of personality*. Moscow: PERSE, 2004, 176 p. (In Russian)
12. Salikhova N. R. About the mechanism that constitutes the "internal logic" of personality development in the periods of adulthood [Electronic resource]. *Modern problems of personality psychology: theory and practice*. URL: <https://psyjournals.ru/nonserialpublications/bozhovich/contents/30162> (date of access: 03.10.2022). (In Russian)
13. Sukhanova K. N. Gender problems of emotions. *Psychology of the XXI century: theses of the international scientific and practical conf. of students and postgraduates* (April 12–14, 2001). Ed. by A. A. Krylova. St. Petersburg: St. Petersburg University, 2001, pp. 257–258. (In Russian)
14. Shamshikova E. O. *Adaptation of foreign methodology «Borders of the Self» N. Brown*. The world of science, culture, education, 2009, no. 4, pp. 167–173. (In Russian)
15. Shamshikova E. O. Determination of narcissism in the organization of psychological space of personality. *Bulletin of Novosibirsk State Pedagogical University*, 2013, no. 3 (13), pp. 24–35. (In Russian)
16. Maccoby E., Jacklin C. *The psychology of sex differences*. Stanford Univ. Press, 1974, 238 p.
17. Robbins B. D. *Emotion, Movement & Psychological Space: a Sketching Out of the Emotions in terms of Temporality, Spatiality, Embodiment, Being-with, and Language* [Electronic resource]. URL: <http://mythosandlogos.com/emotion.html> (date of access: 02.10.2022).

Информация об авторе

Е. О. Ермолова – кандидат психологических наук, доцент кафедры общей психологии и истории психологии, Новосибирский государственный педагогический университет, г. Новосибирск, Россия, <https://orcid.org/0000-0003-0370-7426>, shamka05@mail.ru

Information about the author

E. O. Ermolova – Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, Department of General Psychology and History of Psychology, Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk, Russia, [https://orcid.org/ 0000-0003-0370-7426](https://orcid.org/0000-0003-0370-7426), shamka05@mail.ru

Статья поступила в редакцию 07.09.2023; одобрена после рецензирования 15.09.2023; принята к публикации 16.09.2023.

The article was submitted 07.09.2023; approved after reviewing 15.09.2023; accepted for publication 16.09.2023.



Научная статья

УДК 159.9.072:304.3

Психосоциальные особенности здорового поведения в подростковом возрасте

Мариэтта Хачатуровна Карамян¹

¹Национальный университет Узбекистана имени Мирзо Улугбека,
Ташкент, Узбекистан

Аннотация. Целью статьи выступает анализ психосоциальных особенностей здорового поведения в подростковом возрасте на основе литературного обзора и результатов исследования. Здоровое поведение (health behavior) представляет собой компонент ценностного отношения личности к здоровью и включает в себя действия по сохранению здоровья, в том числе связанные с соблюдением конструктивного питания, физической активности, безопасности и правил дорожного движения. Исследования здорового поведения в подростковом возрасте посвящены изучению представлений о здоровье и здоровом образе жизни, психосоциальных факторов действий по сохранению здоровья, укрепления здоровья и обучения здоровому образу жизни.

Степень выраженности здорового поведения и его компонентов, в том числе пищевого поведения, анализируется в зависимости от социально-психологической адаптированности, самоэффективности и саморегуляции личности. Показателями здорового поведения выступают шкалы методики «Индекс отношения к здоровью» С. Дерябо, В. Ясвина, опросника здорового поведения для подростков М. Карамян, О. Макаровой, шкалы оценки пищевого поведения, Голландский опросник пищевого поведения психосоциальных особенностей – шкалы социально-психологической приспособленности А. Прихожан, шкалы самоэффективности R. Schwarzer, М. Jerusalem, опросника «Стиль саморегуляции поведения» В. Моросановой. В исследовании приняли участие 330 подростков (188 девушек, 142 юношей).

Выявлено, что подросткам с более высокими показателями принятия себя и других, эмоционального комфорта в общении, самоэффективности, программирования, планирования и в целом саморегуляции свойственны высокая поведенческая активность в отношении здоровья, конструктивное пищевое поведение. Дифференцированный анализ показывает, что показатели стремления к худобе характеризуют подростков с более выраженными неприятием себя и конфликта с другими, а показатели булимии – с низким уровнем саморегуляции поведения.

Полученные данные о взаимосвязи здорового поведения и психосоциальных особенностей личности дают основание говорить о включении в программы обучения здоровому образу жизни занятий по формированию у подростков социально-психологической адаптации, самоэффективности и навыков саморегуляции.

Ключевые слова: здоровье, подростковый возраст, здоровое поведение, пищевое поведение, социально-психологическая адаптация, самоэффективность, саморегуляция.

Для цитирования: Карамян М. Х. Психосоциальные особенности здорового поведения в подростковом возрасте // Развитие человека в современном мире. 2023. № 3. С. 53–64.

Original article

The psychosocial peculiarities of health behavior in adolescence

Marietta Kh. Karamyan¹

¹*Mirzo Ulugbek National University of Uzbekistan, Tashkent, Uzbekistan*

Abstract. The purpose of the article is to analyze the psychosocial peculiarities of health behavior in adolescence based on a literary review and the research results. Health behavior is a value health attitude' component, it includes health actions related to compliance with constructive nutrition, physical activity, safety and traffic rules. The studies of health behavior in adolescence are devoted to research of representations of health and healthy lifestyle, psychosocial factors of health preserving, promoting actions and health education.

The degree of manifestation of health behavior and its components, including eating behavior, is analyzed depending on the peculiarities of personality's social psychological adaptation, self-efficacy and self-regulation. Indicators of health behavior are the scales of Index Attitude Towards Health (C. Deriyabo, V. Yasvin), Health Behavior Questionnaire for Teenagers (M. Karamyan, O. Makarova), Eating Disorder Inventory (EDI), Dutch Eating Behavior Questionnaire, of psychosocial peculiarities – the scales of Social Psychological Adaptability Scale (A. Prikhozan), Self-Efficacy Scale (R. Schwarzer, M. Jerusalem), Self-Regulation Style Questionnaire (V. Morosanova). The study sample comprised of 330 adolescents (188 girls, 142 boys).

It was revealed that adolescents with higher rates of self-acceptance and acceptance of others, emotional comfort in communication, self-efficacy, programming, planning and self-regulation in general are characterized by high health behavioral activity, constructive eating behavior. Differentiated analysis shows that indicators of drive for thinness characterize adolescents with higher rates of self-nonacceptance and conflict with others, bulimia – with a low level of self-regulation of behavior.

The obtained data on the relationship between healthy behavior and psychosocial peculiarities in personality justify a necessity of inclusion of sessions for the formation of socio-psychological adaptation, self-efficacy and self-regulation skills in adolescents in health education programs.

Keywords: health, health behavior, adolescence, eating behavior, social-psychological adaptation, self-efficacy, self-regulation.

For citation: Karamyan M. Kh. The psychosocial peculiarities of health behavior in adolescence. *Human Development in the Modern World*, 2023, no. 3, pp. 53–64. (In Russ.)

Введение. Здоровье детей, подростков и молодежи представляет собой не только важнейшую ценность, но и обеспечивает стратегический потенциал развития общества. В социальных науках здоровье рассматривается как целостный, многомерный и социокультурный феномен, интегративная и динамическая характеристика личности [4; 5; 8; 12]. Анализ здоровья выполняется сквозь призму личностного роста человека, стратегий совершения им выборов с учетом особенностей его культурного развития и включения в социальные системы.

Современное понимание феномена здоровья подразумевает существование взаимозависимости между человеком и окружающей средой, включает в себя представление о биологических, психологических, социальных факторах как важных детерминантах здоровья и болезни (Дж. Энджел, Н. Берковитц) [5; 19; 25]. Здоровье детей, подростков и молодежи рассматривается в рамках экологической моде-

ли, основными особенностями которой являются системность и целостность [6]. Она позволяет учитывать факторы микро-, мезо- и макроуровней, оказывающие положительное или отрицательное влияние на здоровье. Примерами факторов *индивидуального уровня* выступают возраст детей и молодых людей, их пол, знания, навыки, *уровня межличностных отношений* – степень поддержки семьи, друзей, учителей, *уровня сообщества* – его ценности и нормы, наличие поддерживающих организаций, *макроуровня* – национальное благополучие, эффекты глобализации. Исследованиями показана состоятельность данной модели, которая, в частности, раскрывает роль родительских стилей взаимодействия, влияния группы сверстников подростка и его близких дружеских отношений на развитие здоровых привычек (например, В. J. Lehman, D. M. David, J. A. Gruber, 2017) [25]. Одним из ключевых факторов сохранения и укрепления здоровья является здоровое поведение, актуальность изучения которого приобретает особое значение в подростковом возрасте.

По данным Всемирной организации здравоохранения (ВОЗ), основными проблемами здоровья подростков и молодежи во всем мире выступают травматизм, насилие, психическое здоровье, употребление алкоголя, наркотических средств и табака, ВИЧ/СПИД и другие заболевания, преждевременная беременность и деторождение, недостаточное питание, ожирение, дефицит питательных микроэлементов, низкий уровень физической активности [13]. Исследования ВОЗ показывают, что создание условий для привлечения детей к здоровому образу жизни является важным для поддержания и укрепления их здоровья. К примеру, уровень физической активности более 80 % мальчиков и девочек, посещающих школу, – ниже рекомендованного не менее одного часа в сутки [11]; половина всех психических нарушений у взрослых проявляются до 14 лет, но они остаются невыявленными в детском возрасте и, соответственно, служат фактором снижения качества жизни [13]; с 1975 по 2016 гг. количество детей и подростков в возрасте от 5 до 19 лет с избыточным весом или ожирением увеличилось с 4 % до 18 %, что влияет на состояние их сердечно-сосудистой и опорно-двигательной системы, когнитивное развитие и социализацию [9]. Эти и другие данные раскрывают актуальность изучения психосоциальных факторов, влияющих на вовлечение детей, подростков и молодых людей в здоровый стиль жизни.

Цель статьи – анализ психосоциальных особенностей здорового поведения и его компонентов в подростковом возрасте. Реализация этой цели требует, *во-первых*, обсуждения понятия «здоровое поведение», *во-вторых*, выделения направлений исследования психосоциальных особенностей здорового поведения в подростковом возрасте, *в-третьих*, рассмотрения результатов изучения психосоциальных особенностей здорового поведения.

Здоровое поведение (*health behavior*) представляет собой компонент ценностного отношения личности к здоровью. Согласно ВОЗ, здоровое поведение – это «любая мера, предпринятая индивидуумом, независимо от фактического или субъективно воспринимаемого состояния здоровья, с целью укрепления, защиты или поддержания здоровья (при этом объективная эффективность такого поведения, с точки зрения цели, в расчет не берется)» [23, с. 8]. Анализ различных определений здорового поведения позволяет выделить в них следующие особенности:

- 1) направленность здорового поведения человека на поддержание, укрепление или улучшение состояния своего здоровья. Например, человек может придерживаться определенной диеты только ради улучшения своей внешности, но не состояния своего здоровья;

2) здоровое поведение совершается человеком независимо от воспринимаемого или реального состояния его здоровья;

3) здоровое поведение выполняется человеком даже при условии отсроченной результативности конкретных действий. Например, утренняя зарядка и следование нормам конструктивного питания дают положительный эффект не сразу, а спустя месяцы [22; 32].

Взгляды на структуру здорового поведения в целом схожи у многих авторов, но выделение тех или иных компонентов зависит от данных, полученных в различных исследованиях, и их факторного анализа [22; 32]. D. Harris и S. Guten (1979) в структуре здорового поведения выделяют 5 основных кластеров или поведенческих паттернов:

- 1) здоровые привычки (например, следить за весом тела или уметь расслабляться);
- 2) действия, связанные с безопасностью (например, ремонт сломанной мебели, наличие аптечки первой медицинской помощи);
- 3) превентивные медицинские действия (например, регулярное посещение зубного врача или регулярное медицинское обследование);
- 4) избегание риска, связанного с окружающей средой (например, избегание мест с высокой криминальной активностью);
- 5) избегание употребления вредных веществ (например, неупотребление никотина, алкоголя) [22].

R. Vickers, T. Conway, L. Hervig (1990), подчеркивая многокомпонентность структуры здорового поведения, видят в качестве его составляющих 4 паттерна: 1) поведение, направленное на поддержание физического здоровья; 2) практику безопасности и контроль за несчастными случаями; 3) соблюдение правил дорожного движения; 4) избегание вредных веществ, т. е. отказ от курения, наркотических средств [32].

Здоровому поведению подростков и его психосоциальным факторам в психологии здоровья посвящен большой пласт исследований, анализ которых позволяет выделить ряд направлений на основе следующих критериев:

- 1) критерий структуры отношения к здоровью, т. е. его когнитивного, эмоционального, поведенческого компонентов;
- 2) критерий действий, способствующих или препятствующих сохранению здоровья (например, физическая активность, правильное питание), и их психосоциальных факторов. В качестве психосоциальных факторов часто выступают основные конструкты социально-психологических моделей здорового поведения. Например, в теории социального научения Дж. Роттера локус контроля в социально-когнитивной теории, А. Бандуры – самооффективность, в теории запланированного поведения А. Айзена, М. Фишбайна – воспринимаемый поведенческий контроль;
- 3) критерий психосоциальных факторов укрепления здоровья и обучения здоровому образу жизни.

Исследования, выделенные на основе критерия структуры отношения к здоровью, сосредоточены на выявлении представлений детей и подростков о здоровье и здоровом образе жизни, их самооценке своего здоровья [2; 28]. Изучая представления о здоровье, И. Б. Бовина и соавторы (2018) делают акцент на выявлении особенностей понимания детьми и подростками здоровья и болезни в период, когда формируются привычки и социальные практики, связанные со здоровым образом жизни и рискованным поведением. В частности, в основе представлений подрост-

ков о здоровье лежат два элемента – спорт и здоровое (правильное) питание. При этом эмоциональные переживания и телесные проявления здоровья являются второстепенными [2].

В одном из исследований автора статьи, выполненном совместно с О. С. Макаровой (2014), показано, что чаще всего здоровье определяется в подростковом и юношеском возрасте как состояние, связанное с эмоциями и настроением (например, «когда чувствуешь себя хорошо», «самочувствие», «это самое хорошее состояние человека», «гармоничное состояние»), и как отсутствие болезни (например, «ты живешь без боли», «жизнь без боли», «не болеть»).

Акцент в исследованиях, выделенных на основе *критерия действий по сохранению здоровья*, сделан на изучении психологических факторов соблюдения диеты и правильного питания, физической активности, занятий физической культуры и спортом, сохранения сексуального и репродуктивного здоровья, стоматологического здоровья, соблюдения правил дорожного движения, отказа от курения, употребления алкоголя и наркотических веществ, конструктивного использования телефонов. В рамках этого направления исследований актуальным является изучение влияния окружения на возникновение нарушений пищевого поведения [7; 27], связи действий по охране полости рта (стоматологического здоровья) и тревожности, психологического дистресса, школьной успеваемости [26; 29], саморегуляции как фактора физической активности и пищевого поведения [20–21], самоуважения и поведения, направленного на сохранение здоровья [17]. Например, литературный обзор Д. А. Бухаленковой с соавторами (2022) посвящен обобщению результатов исследований связи использования цифровых устройств, качества сна, физической активности и пищевого поведения у дошкольников. Влияние использования цифровых устройств детьми можно проследить в их ограниченной физической активности, повышенном индексе массы тела и их нездоровых пищевых привычках [3].

Исследования, выделенные на основе *критерия психосоциальных факторов укрепления здоровья*, представляют собой попытки обучения здоровому образу жизни и изменения рискованного поведения с помощью различных протоколов и программ [1; 18; 30], анализа положительных и отрицательных эффектов средств массовой информации в формировании ценностного отношения к здоровью [24]. Целью профилактических программ выступает развитие у подростков культуры безопасности жизнедеятельности, мотивов вовлечения в здоровый образ жизни, совершения действий по поддержанию здоровья (например, соблюдение рекомендаций по правильному питанию, физической активности). Их методологической основой являются социально-психологические модели здорового поведения (например, теория социального научения А. Бандуры), а конкретными приемами их реализации – активные методы обучения (например, ролевые игры, дискуссии), интернет-интервенции. Вопрос эффективности последних все еще остается открытым, требуя более длительных контролируемых исследований с вовлечением большего количества их участников [18].

Таким образом, постановка проблемы здорового поведения в подростковом возрасте с необходимостью поднимает вопрос: «Какие психосоциальные особенности личности способствуют вовлеченности подростков в здоровый образ жизни?». Литературный анализ показывает, что к этим особенностям подросткового возраста относят характеристики социально-психологической адаптации, самоэффективности и саморегуляции личности.

Методология и методы исследования. Эмпирическое исследование базировалось на биопсихосоциальном подходе к здоровью и болезни Дж. Энджела, теории отношений В. Н. Мясищева, социально-психологических моделях поведенческих изменений [10; 19].

Для изучения здорового поведения применялись методика «Индекс отношения к здоровью» С. Дерябо, В. Ясвина, авторский опросник здорового поведения М. Карамян, О. Макаровой, шкала оценки пищевого поведения EDI (Eating Disorder Inventory), Голландский опросник пищевого поведения психосоциальных особенностей – шкала социально-психологической приспособленности А. Прихожан, шкала самооффективности R. Schwarzer, M. Jerusalem, опросник «Стиль саморегуляции поведения» В. Моросановой.

Для статистической обработки данных с помощью программы SPSS 26.0 применялись методы индуктивной статистики (непараметрический критерий Манна-Уитни для независимых выборок) и корреляционный анализ (коэффициент ранговой корреляции Спирмена).

В исследовании на всех его этапах приняли участие 330 респондентов в возрасте от 13 до 16 лет (188 девушек, 142 юношей).

Результаты исследования и их обсуждение. Социально-психологическая адаптация раскрывает особенности включения личности в общество, оптимального сочетания соответствия требованиям социума и следования своим потребностям и мотивам. Она выражается в структурно-динамических особенностях социальных сетей, коммуникативных характеристиках личности, реальной и воспринимаемой человеком социальной поддержке, в переживании им социального стресса.

Результаты изучения социально-психологической адаптированности показали, что при высоком индексе отношения к здоровью и высоком уровне здорового поведения подросткам более свойственны выраженность принятия себя ($U=3938,5$, $p<0,05$), принятия других ($U=3636,0$, $p<0,05$), эмоционального комфорта в общении ($U=3548,5$, $p<0,05$). Эти дети более уверены, спокойны, способны к конструктивному выражению своих эмоций.

Дифференцированное рассмотрение компонентов здорового поведения на основе корреляционного анализа выявило положительную связь показателя эмоционального комфорта и показателей правильного питания ($r_s=0,360$, $p<0,01$), физической активности ($r_s=0,215$, $p<0,01$), отказа от рискованного поведения ($r_s=0,154$, $p<0,05$), принятия профилактических мер для своего здоровья ($r_s=0,238$, $p<0,01$), следования здоровым привычкам сна и отдыха ($r_s=0,228$, $p<0,01$).

Выявилась отрицательная корреляция между внешним локусом контроля и выраженностью здорового поведения ($r_s = -0,252$, $p<0,01$). Подростки с экстермальным локусом контроля чаще склонны к употреблению нездоровой пищи ($r_s = -0,303$, $p<0,01$), пессимистичны в своих настроениях ($r_s = -0,186$, $p<0,01$), обладают вредными привычками ($r_s = -0,222$, $p<0,01$), рискуют своим здоровьем ($r_s = -0,183$, $p<0,01$), не получают социальную поддержку от близких ($r_s = -0,213$, $p<0,01$).

Изучение взаимосвязи между пищевым поведением и социально-психологической приспособленностью позволяет говорить, что показатели стремления к худобе положительно коррелируют с показателями непринятия себя ($r_s=0,344$, $p<0,01$), конфликта с другими ($r_s=0,332$, $p<0,01$). Возможно, считая себя недостаточно худыми, дети чувствуют себя уязвленными, не видят свою индивидуальность и не уважают

себя. При конфликтных ситуациях с окружающими для демонстрации своих негативных эмоций, они отказываются от употребления пищи.

Самоэффективность, представляя собой один из ключевых факторов здорового поведения, определяется А. Bandura в рамках социальной когнитивной теории как убежденность человека организовать и реализовать свои действия для достижения своих целей [16]. Другими словами, это вера человека в свою способность избегать ситуаций, связанных с риском для здоровья, отказываться от рискованного поведения. А. Бандура указывает, что «в социально-когнитивной теории, убеждение в эффективности действует как одна из многих детерминант, регулирующих мотивацию, эмоции и поведение» [15, с. 628].

Исследование показало, что самоэффективность более выражена у подростков с высоким уровнем интенсивности отношения к здоровью ($U=3283,0$, $p<0,05$) и с высокой выраженностью здорового поведения ($U=3477,0$, $p<0,05$). Другими словами, подросткам, соблюдающим здоровый образ жизни, более свойственна уверенность в собственных силах в ситуациях, рискованных для здоровья, чем подросткам с низкими показателями здорового поведения.

Более высокие показатели правильного питания ($U=3488,5$, $p<0,05$), вовлечения в физическую активность и спорт ($U=4135,5$, $p<0,05$), маскулинности ($U=4311,0$, $p<0,05$), положительных эмоций ($U=3327,5$, $p<0,05$), соблюдения здоровых привычек ($U=3980,0$, $p<0,05$), безопасности и избегания риска ($U=3793,5$, $p<0,05$), прохождения профилактических процедур ($U=4456,5$, $p<0,05$) характерны для подростков с высоким уровнем самоэффективности. В целом у подростков с высоким уровнем самоэффективности более выражена общая поведенческая активность в отношении здоровья ($U=3237,5$, $p<0,05$).

Таким образом, самоэффективность личности в подростковом возрасте может служить своеобразным ресурсом для дальнейшего и стойкого здорового поведения.

В современных моделях психологии здоровья делается акцент на рассмотрении роли саморегуляции не только в управлении поведением, но и состоянием. Исследователи отмечают, что саморегуляция выступает в качестве связующего звена между намерением и действием, выражаясь в осознанных усилиях человека на основе постановки целей, планирования, рефлексии [14; 20; 31].

С помощью методики «Стиль саморегуляции поведения» был определен уровень саморегуляции у участников исследования. Эта характеристика раскрывается в планировании и программировании достижения жизненных целей, способности учитывать внешние и внутренние условия получения важных результатов, осознанности и самоорганизованности.

Исследование выявило статически значимые различия в показателях «Выраженность саморегуляции поведения» ($U=4038,5$, $p<0,05$), «Планирование» ($U=4032,0$, $p<0,05$), «Программирование» ($U=3855,5$, $p<0,05$) между группами подростков с низким и высоким уровнями выраженности здорового поведения. Подростки, которым свойственно здоровое поведение, более гибко и адекватно реагируют на изменение условий, более осознаны в достижении цели и ведут себя уверенно в незнакомых ситуациях. Дети с высокими показателями по шкале «Планирование» характеризуются потребностью в осознанном, реалистичном, детализированном планировании деятельности, а по шкале «Программирование» – потребностью продумывать способы своих действий и поведения. Эти качества служат в качестве ресурса для действий по сохранению здоровья.

Вызывают вопросы данные, свидетельствующие в пользу высоких показателей по шкале «Самостоятельность» у подростков с низким уровнем интенсивности отношения к здоровью ($U=4154,5$, $p<0,05$). Возможно, самостоятельность, раскрывающаяся в большей независимости от родителей и других взрослых (учителей) в своем поведении, способствует проявлению действий отрицательных для здоровья.

Полученные данные подтверждаются результатами анализа различий в показателях здорового поведения в зависимости от уровня саморегуляции в подростковом и юношеском возрасте. Способность к саморегуляции дает возможность подросткам и юношам вести более здоровый образ жизни. Это выражается в высоких показателях следования правильному питанию, избегания употребления алкоголя, наркотиков, отказа от курения. Подростки с высоким уровнем саморегуляции придерживаются правил безопасности и избегания риска, соблюдают профилактические медицинские процедуры, более эффективно общаются с друзьями и родственниками.

Более подробное рассмотрение поведения в связи с таким компонентом здорового поведения, как правильное питание, показывает, что у участников с низким уровнем саморегуляции показатели булимии выше ($U=587,0$, $p<0,05$), чем у участников с высоким уровнем регуляции. Это может означать, что участники, у которых слабо развита способность планирования и программирования своих действий, регуляции эмоций, испытывают сложности, связанные с планированием питания, соблюдением его режима и вследствие этого с перееданием ($U=587,0$, $p<0,05$).

В результате статистического анализа также были выявлены различия в типах пищевого поведения у подростков и юношей с помощью Голландского опросника пищевого поведения. У участников исследования с низким уровнем саморегуляции поведения чаще, чем у участников исследования с высоким уровнем саморегуляции, проявляется ограничительное пищевое поведение ($U=570,0$, $p<0,05$). Возможно, осознавая свою низкую способность к регуляции поведения, подростки, боясь не сдержаться при виде красиво накрытого стола, необычного блюда или людей, употребляющих еду, сразу решают ограничить себя от еды и начинают держать диету.

Таким образом, саморегуляция, выраженная, в том числе в высоких показателях планирования и программирования, играет роль для формирования в подростковом возрасте намерения следовать правилам здорового образа жизни.

Выводы. В целом исследовательские данные о взаимосвязи социально-психологической адаптивности, самоэффективности, саморегуляции личности и здорового поведения в подростковом возрасте являются надежными.

Полученные данные свидетельствуют, что программы обучения здоровому образу жизни (*health education*) должны включать как информирование подростков о действиях, способствующих сохранению здоровья, так и тренинговые занятия по формированию конструктивной социально-психологической адаптированности, самоэффективности и навыков саморегуляции. Для обеспечения эффективности программ по обучению здоровому образу жизни перспективными являются исследования психосоциальных особенностей ценностного отношения подростков к здоровью в этнокультурном контексте.

Список источников

1. Александров М. Ф., Буланова О. Е., Прудникова М. С. «Школа безопасности подростка». Профилактическая развивающая программа (окончание) // Вестник практической психологии образования. 2010. № 2. С. 105–111.

2. Бовина И. Б., Дворянчиков Н. В., Дани Л. Здоровье в представлениях детей и подростков // Экспериментальная психология. 2018. Т. 11, № 1. С. 61–74.
3. Бухаленкова Д. А., Веракса А. Н., Чичина Е. А. Связь использования цифровых устройств, качества сна, физической активности и пищевого поведения у дошкольников [Электронный ресурс] // Современная зарубежная психология. 2022. Т. 11, № 2. С. 68–80. URL: https://psyjournals.ru/journals/jmfp/archive/2022_n2/Bukhalenkova_et_al (дата обращения: 02.10.2022).
4. Васильева О. С., Филатов Ф. Р. Психология здоровья человека (эталон, представления, установки): уч. пособие. М.: Издательский центр «Академия», 2001. 352 с.
5. Гуманистический подход к охране здоровья / отв. ред. Н. Берковитц. М.: Аспект Пресс, 1998. 254 с.
6. Здоровье подростков мира: второй шанс во втором десятилетии. Женева: Всемирная организация здравоохранения, 2014. 20 с.
7. Келина М. Ю., Маренова Е. В., Мешкова Т. А. Неудовлетворенность телом и влияние родителей и сверстников как факторы риска нарушений пищевого поведения среди девушек подросткового и юношеского возраста // Психологическая наука и образование. 2011. № 5. С. 44–51.
8. Общественное здоровье и здравоохранение: учебник / Ю. П. Лисицын. М.: ГЭОТАР-Медиа, 2010. 2-е изд. 512 с.
9. Ожирение. Вопросы здравоохранения [Электронный ресурс]. URL: https://www.who.int/ru/health-topics/obesity#tab=tab_1 (дата обращения: 15.12.2022).
10. Психология здоровья: учебник для вузов / под ред. Г. С. Никифорова. СПб.: Питер, 2006. 607 с.
11. Согласно новому исследованию ВОЗ, большинство подростков в мире ведут малоподвижный образ жизни, что ставит под угрозу их сегодняшнее и будущее здоровье. Пресс-релизы [Электронный ресурс]. URL: <https://www.who.int/ru/news> (дата обращения: 15.08.2023).
12. Чеснокова М. Г. Понятие здоровья в контексте ключевых категорий культурно-деятельностного подхода // Вестник Московского университета. Сер.14. Психология. 2015. № 2. С. 23–37.
13. Adolescent and young adult health. 28 April 2023 [Электронный ресурс]. URL: <https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/adolescents-health-risks-and-solutions> (дата обращения: 07.09.2023).
14. Bahari G. M. Concept Analysis of Self-Regulation in Health Behavior // International Journal of Nursing and Health Science. 2016. Vol. 3, № 3. P. 15–18.
15. Bandura A. Health Promotion from the Perspective of Social Cognitive Theory // Psychology and Health. 1998. Vol. 13, № 4. P. 623–649.
16. Bandura A. Social Cognitive Theory: An Agentic Perspective // Annual Review of Psychology. 2001. Vol. 52. P. 1–26.
17. Bermeo R.N.Z., Gonzalez C. E., Guerra E.D.P.H. Influence of Personal Factors on Health-Promoting Behavior in College Students: A Structural Equation Modeling Approach // Journal of Multidisciplinary Healthcare. 2023. Vol. 16. P. 1259–1270.
18. De Sousa D., Fogel A., Azevedo J., Padrão P. The Effectiveness of Web-Based Interventions to Promote Health Behaviour Change in Adolescents: A Systematic Review [Электронный ресурс] // Nutrients. 2022. № 14(6). URL: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC8954163/> (дата обращения: 02.10.2022).
19. Engel G. L. The Need for a New Medical Model: A Challenge for Biomedicine // Science. 1977. № 4286. P. 129–136.
20. Evans R., Norman P., Webb T. L. Using Temporal Self-Regulation Theory to Understand Healthy and Unhealthy Eating Intentions and Behaviour // Appetite. 2017. Vol. 116. P. 357–364.

21. Gellert P., Ziegelmann J., Lippke S., Schwarzer R. Future Time Perspective and Health Behaviors: Temporal Framing of Self-Regulatory Process in Physical Exercise and Dietary Behaviors // *Annals of Behavioral Medicine*. 2012. № 43. P. 208–218.
22. Harris D. M., Guten S. Health Protective Behaviour: an Exploratory Study // *Journal of Health and Social Behaviour*. 1979. № 20. P. 17–29.
23. Health Promotion Glossary. Geneva, World Health Organization, 1998. 36 p.
24. Laaksonen C., Holmberg J., von Schantz M. Health promotion in Adolescence: What about the Social Media? [Электронный ресурс] // *Journal of Finnish Universities of Applied Sciences*. 2012. № 4. URL: <https://uasjournal.fi/tutkimus-innovaatiot/health-promotion-in-adolescence-what-about-the-social-media> (дата обращения: 01.09.2023).
25. Lehman B. J., David D. M., Gruber J. A. Rethinking the Biopsychosocial Model of Health: Understanding Health as a Dynamic System [Электронный ресурс] // *Social and Personality Psychology Compass*. 2017. URL: <https://compass.onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/spc3.12328> (дата обращения: 02.10.2022).
26. Lehtinen A. E., Joronen K., Similä T. School Achievement and Oral Health Behaviour Among Adolescents in Finland: A National Survey // *Oral Health & Preventive Dentistry*. 2020. № 18(1). P. 125–132.
27. McClain A. D., Chappuis C., Nguyen-Rodriguez S. T. Psychosocial Correlates of Eating Behavior in Children and Adolescents: a Review [Электронный ресурс] // *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*. 2009. Vol. 6 (54). URL: <https://ijbnpa.biomedcentral.com/articles/10.1186/1479-5868-6-54> (дата обращения: 02.10.2022).
28. Nagy-Pénczes G., Vincze F., Sándor J., Biró É. Does Better Health-Related Knowledge Predict Favorable Health Behavior in Adolescents? [Электронный ресурс] // *International Journal of Environmental Research and Public Health*. 2020. Mar 4. № 17(5). URL: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC7084625/> (дата обращения: 02.10.2022).
29. Pohjola V., Nurkkala M. & Virtanen J. I. Psychological Distress, Oral Health Behaviour and Related Factors among Adolescents: Finnish School Health Promotion Study [Электронный ресурс] // *BMC Oral Health*. 2021. № 21. URL: <https://bmcoralhealth.biomedcentral.com/articles/10.1186/s12903-020-01357-3> (дата обращения: 02.10.2022).
30. Strømmer S., Barrett M., Woods-Townsend K. et al. Engaging Adolescents in Changing Behaviour (EACH-B): a Study Protocol for a Cluster Randomised Controlled Trial to Improve Dietary Quality and Physical Activity [Электронный ресурс] // *Trials*. 2020. № 21. URL: <https://trialsjournal.biomedcentral.com/articles/10.1186/s13063-020-04761-w> (дата обращения: 02.10.2022).
31. Traci M., de Ridder D., Kentaro F. Self-regulation of Health Behavior: Social Psychological Approaches to Goal Setting and Goal Striving // *Health Psychology*. 2013. Vol. 32(5). P. 487–498.
32. Vickers R., Conway T., Hervig L. Demonstration of Replicable Dimensions of Health Behavior // *Preventive Medicine*. 1990. Vol. 19. P. 377–401.

References

1. Alexandrov M. F., Bulanova O. E., Prudnikova M. S. "School of teenager's safety". Preventive developmental program (end). *Bulletin of Practical Psychology of Education*, 2010, no. 2, pp. 105–111. (In Russian)
2. Bovina I. B., Dvoryanchikov N. V., Dani L. Health in the representations of children and adolescents. *Experimental Psychology*, 2018, vol. 11, no. 1, pp. 61–74. (In Russian)
3. Bukhalenkova D. A., Veraksa A. N., Chichinina E. A. Relation of the use of digital devices, sleep quality, physical activity and eating behavior in preschool children [Electronic resource]. *Modern foreign psychology*, 2022, vol. 11, no. 2, pp. 68–80. URL: https://psyjournals.ru/journals/jmfp/archive/2022_n2/Bukhalenkova_et_al (date of access: 02.10.2022). (In Russian)

4. Vasilieva O. S., Filatov F. R. *Psychology of human health (etalons, perceptions, attitudes): study guide*. Moscow: Publishing Center "Academy", 2001, 352 p. (In Russian)
5. *Humanistic approach to health protection*. Ed. by N. Berkovitz. Moscow: Aspect Press, 1998, 254 p. (In Russian)
6. *Global adolescent health: a second chance in the second decade*. Geneva: World Health Organization, 2014, 20 p. (In Russian)
7. Kelina M. Y., Marenova E. V., Meshkova T. A. Body dissatisfaction and the influence of parents and peers as risk factors for eating disorders among adolescent and young adult girls. *Psychological Science and Education*, 2011, no. 5, pp. 44–51. (In Russian)
8. *Public health and public health care*: textbook. Y. P. Lisitsyn. Moscow: GEOTAR-Media, 2010, 2nd ed, 512 p. (In Russian)
9. Obesity. Health issues [Electronic resource]. *World Health Organization website*. URL: https://www.who.int/ru/health-topics/obesity#tab=tab_1 (date of access: 15.12.2022). (In Russian)
10. *Psychology of Health*: textbook for universities. Ed. by G. S. Nikiforov. St. Petersburg: Piter, 2006, 607 p. (In Russian)
11. According to a new WHO study, the majority of the world's adolescents lead sedentary lifestyles, jeopardizing their current and future health. Press releases [Electronic resource]. *World Health Organization website*. URL: <https://www.who.int/ru/news> (date of access: 15.08.2023). (In Russian)
12. Chesnokova M. G. The concept of health in the context of key categories of the cultural-activity approach. *Vestnik of Moscow University*. Ser.14. Psychology, 2015, no. 2, pp. 23–37. (In Russian)
13. Adolescent and young adult health. 28 April 2023 [Electronic resource]. URL: <https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/adolescents-health-risks-and-solutions> (date of access: 07.09.2023).
14. Bahari G. M. Concept Analysis of Self-Regulation in Health Behavior. *International Journal of Nursing and Health Science*, 2016, vol. 3, no. 3, pp. 15–18.
15. Bandura A. Health Promotion from the Perspective of Social Cognitive Theory. *Psychology and Health*, 1998, vol. 13, no. 4, pp. 623–649.
16. Bandura A. Social Cognitive Theory: An Agentic Perspective. *Annual Review of Psychology*, 2001, vol. 52, pp. 1–26.
17. Bermeo R.N.Z., Gonzalez C. E., Guerra E.D.P.H. Influence of Personal Factors on Health-Promoting Behavior in College Students: A Structural Equation Modeling Approach. *Journal of Multidisciplinary Healthcare*, 2023, vol. 16, pp. 1259–1270.
18. De Sousa D., Fogel A., Azevedo J., Padrão P. The Effectiveness of Web-Based Interventions to Promote Health Behaviour Change in Adolescents: A Systematic Review [Electronic resource]. *Nutrients*, 2022, no. 14(6). URL: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC8954163/> (date of access: 02.10.2022).
19. Engel G. L. The Need for a New Medical Model: A Challenge for Biomedicine. *Science*, 1977, no. 4286, pp. 129–136.
20. Evans R., Norman P., Webb T. L. Using Temporal Self-Regulation Theory to Understand Healthy and Unhealthy Eating Intentions and Behaviour. *Appetite*, 2017, vol. 116, pp. 357–364.
21. Gellert P., Ziegelmann J., Lippke S., Schwarzer R. Future Time Perspective and Health Behaviors: Temporal Framing of Self-Regulatory Process in Physical Exercise and Dietary Behaviors. *Annals of Behavioral Medicine*, 2012, no. 43, pp. 208–218.
22. Harris D. M., Guten S. Health Protective Behaviour: an Exploratory Study. *Journal of Health and Social Behaviour*, 1979, no. 20, pp. 17–29.
23. Health Promotion Glossary. Geneva, World Health Organization, 1998, 36 p.
24. Laaksonen C., Holmberg J., von Schantz M. Health promotion in Adolescence: What about the Social Media? [Electronic resource]. *Journal of Finnish Universities of Applied*

Sciences, 2012, no. 4. URL: <https://uasjournal.fi/tutkimus-innovaatiot/health-promotion-in-adolescence-what-about-the-social-media> (date of access: 01.09.2023).

25. Lehman B. J., David D. M., Gruber J. A. Rethinking the Biopsychosocial Model of Health: Understanding Health as a Dynamic System [Electronic resource]. *Social and Personality Psychology Compass*, 2017. URL: <https://compass.onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/spc3.12328> (date of access: 02.10.2022).

26. Lehtinen A. E., Joronen K., Similä T. School Achievement and Oral Health Behaviour Among Adolescents in Finland: A National Survey. *Oral Health & Preventive Dentistry*, 2020, vol. 18(1), pp. 125–132.

27. McClain A. D., Chappuis C., Nguyen-Rodriguez S. T. Psychosocial Correlates of Eating Behavior in Children and Adolescents: a Review [Electronic resource]. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 2009, vol. 6 (54). URL: <https://ijbnpa.biomedcentral.com/articles/10.1186/1479-5868-6-54> (date of access: 02.10.2022).

28. Nagy-Pénzes G., Vincze F., Sándor J., Bíró É. Does Better Health-Related Knowledge Predict Favorable Health Behavior in Adolescents? [Electronic resource]. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 2020, Mar 4, no. 17(5). URL: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC7084625/> (date of access: 02.10.2022).

29. Pohjola V., Nurkkala M. & Virtanen J. I. Psychological Distress, Oral Health Behaviour and Related Factors among Adolescents: Finnish School Health Promotion Study [Electronic resource]. *BMC Oral Health*, 2021, no. 21. URL: <https://bmcoralhealth.biomedcentral.com/articles/10.1186/s12903-020-01357-3> (date of access: 02.10.2022)

30. Strömmer S., Barrett M., Woods-Townsend K. et al. Engaging Adolescents in Changing Behaviour (EACH-B): a Study Protocol for a Cluster Randomised Controlled Trial to Improve Dietary Quality and Physical Activity [Electronic resource]. *Trials*, 2020, no. 21. URL: <https://trialsjournal.biomedcentral.com/articles/10.1186/s13063-020-04761-w> (date of access: 02.10.2022).

31. Traci M., de Ridder D., Kentaro F. Self-regulation of Health Behavior: Social Psychological Approaches to Goal Setting and Goal Striving. *Health Psychology*, 2013, vol. 32(5), pp. 487–498.

32. Vickers R., Conway T., Hergiv L. Demonstration of Replicable Dimensions of Health Behavior. *Preventive Medicine*, 1990, vol. 19, pp. 377–401.

Информация об авторе

М. Х. Карамян – доктор психологических наук, профессор кафедры общей психологии, Национальный университет Узбекистана имени Мирзо Улугбека, mariettak@yandex.ru

Information about the author

M. Kh. Karamyan – Doctor of Psychological Sciences, Professor of the Department of General Psychology, National University of Uzbekistan named after Mirzo Ulugbek, mariettak@yandex.ru

Статья поступила в редакцию 09.09.2023; одобрена после рецензирования 14.09.2023; принята к публикации 15.09.2023.

The article was submitted 09.09.2023; approved after reviewing 14.09.2023; accepted for publication 15.09.2023.



Научная статья

УДК 159.9.07

Особенности коммуникативной компетентности детей старшего дошкольного возраста в зависимости от типа привязанности к матери

Татьяна Валентиновна Белашина¹, Светлана Александровна Погожева²

¹*Новосибирский государственный педагогический университет,
Новосибирск, Россия*

²*Детский сад № 7 «Светлячок», Черепаново, Россия*

Аннотация. Статья посвящена исследованию особенностей проявления коммуникативной компетентности у детей старшего дошкольного возраста в зависимости от типа привязанности к матери. Представлен аналитический обзор результатов теоретических и эмпирических исследований ученых по проблеме проявления типа привязанности к матери у детей, и ее роли в проявлении навыков коммуникации. Приведены результаты эмпирического исследования на выборке, которую составили 96 человек – дети старшего дошкольного возраста, из них 38 девочек и 58 мальчиков, которые были дифференцированы на четыре эмпирические группы на основе результатов диагностики при помощи проективной методики определения особенностей эмоциональной привязанности ребенка к матери Н. Каплан, в адаптации Г. В. Бруменской. Методы: при помощи сравнительного анализа с применением критерия Н-Краскела-Уоллиса были установлены достоверные различия в проявлении параметров коммуникативной компетентности у испытуемых четырех эмпирических групп. При помощи критерия U-Манна-Уитни было осуществлено сравнение выделенных групп попарно с целью установления наиболее характерных для каждой группы переменных.

Результаты проведенного исследования показали, что дети с надежным типом привязанности обладают более сформированными параметрами коммуникативной компетентности. Они принимают на себя функции организаторов взаимодействия, стремятся брать инициативу в общении на себя, предлагают тему разговора, распределяют работу, роли и т. п., проявляют умение выслушать собеседника, согласовать с ними свои предложения, уступать, убеждать, стремление к получению информации в процессе взаимодействия. Дети с разными типами ненадежной привязанности часто испытывают сложности во взаимодействии с окружающими взрослыми и сверстниками и нуждаются в помощи со стороны педагогов и родителей.

Ключевые слова: привязанность, коммуникативная компетентность, дети старшего дошкольного возраста, сравнительный анализ.

Для цитирования: Белашина Т. В., Погожева С. А. Особенности коммуникативной компетентности детей старшего дошкольного возраста в зависимости от типа привязанности к матери // Развитие человека в современном мире. 2023. № 3. С. 65–84.

Original article

Peculiarities of communicative competence of senior preschool children depending on the type of attachment to the mother

Tatiana V. Belashina¹, Svetlana A. Pogozheva²

¹*Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk, Russia*

²*Kindergarten no. 7 "Svetlyachok", Cherepanovo, Russia*

Abstract. The article is devoted to the study of the peculiarities of manifestation of communicative compactness in children of senior preschool age depending on the type of attachment to the mother. The analytical review of the results of theoretical and empirical studies of scientists on the problem of manifestation of the type of attachment to the mother in children and its role in the manifestation of communication skills is presented. The results of empirical research on the sample of 96 people - children of senior preschool age, 38 of them girls and 58 boys, who were differentiated into four empirical groups based on the results of diagnostics with the help of projective technique of determining the features of emotional attachment of the child to the mother N. Kaplan, adapted by G. V. Brumenskaya. V. Brumenskaya. Methods: a comparative analysis using the H-Kraskal-Wallis criterion established reliable differences in the manifestation of communicative competence parameters in the subjects of the four empirical groups. The U-Mann-Whitney test was used to compare the selected groups in pairs in order to determine the most characteristic variables for each group. The results of the study showed that children with a secure type of attachment have more formed parameters of communicative competence. They assume the functions of organizers of interaction, tend to take the initiative in communication, propose the topic of conversation, distribute work, roles, etc., show the ability to listen to the interlocutor, agree with them their proposals, give in, persuade, the desire to obtain information in the process of interaction. Children with different types of insecure attachment often have difficulties in interacting with surrounding adults and peers and need help from teachers and parents.

Keywords: attachment, communicative competence, senior preschool children, comparative analysis.

For citation: Belashina T. V., Pogozheva S. A. Peculiarities of communicative competence of senior preschool children depending on the type of attachment to the mother. *Human Development in the Modern World*, 2023, no. 3, pp. 65–84. (In Russ.)

Введение. Отношения с матерью или замещающим ее взрослым являются основополагающими в жизни ребенка и детерминируют особенности его психического развития, формируя систему жизненных установок, поведенческих реакций, способности выстраивания взаимодействия с окружающим миром и всю его дальнейшую жизнь. Характер первичных отношений с ребенком во многом определяет ход его дальнейшего развития, отношение к себе и к окружающему миру, базовое чувство безопасности и доверия. Гармоничные отношения со значимым другим способствуют всестороннему развитию, стимулируют активность ребенка и в дальнейшем помогают устанавливать гармоничные отношения с другими людьми [1; 2; 6; 10].

В связи с обилием противоречивой информации о воспитании детей и усложнением сферы социального взаимодействия, матери часто испытывают сложности в установлении качественного и устойчивого контакта с ребенком. Это приводит

к формированию разных типов ненадежной привязанности, которые, по мнению М. Эйнсворт [7], указывают на определенные сложности процесса развития.

В психологической литературе термин «привязанность» определяется как формирующееся у младенцев избирательное чувство близости к одному или нескольким взрослым (прежде всего, к родителям или лицам, их замещающим) и выражается в любви и доверии, а также в негативных эмоциональных реакциях в ответ на разлуку (сепарацию) с ними [16]. Привязанность – это форма эмоционального общения, при которой с помощью важного взрослого удовлетворяются потребности ребенка в безопасности. Близкое общение и наличие рядом матери, которая приходит на зов ребенка и удовлетворяет его потребности, обозначает, что мир безопасен, и ему можно доверять.

Потребность в привязанности является необходимой фазой нормального психического развития и на ее формирование оказывает влияние как взрослый, так и ребенок. Еще до рождения мать погружается в состояние, которое названо Д. В. Винникоттом «первичная материнская озабоченность». В этом состоянии мать, вынашивая ребенка, полностью перестраивает свою жизнь, а в первые месяцы после родов она «сливается» с ребенком, практически полностью отделяясь от внешнего мира. Таким образом, мать способна считывать малейшие сигналы младенца и удовлетворять его потребности. Большую роль в этом процессе играет гормон окситоцин, который вырабатывается у матерей в процессе вынашивания ребенка, а в дальнейшем при кормлении грудью и укачивании малыша. У младенца этот гормон вырабатывается в ответ на воздействия со стороны матери, из чего следует, что и у матери, и у ребенка, выработка окситоцина приводит к желанию поддерживать контакт, переживая расслабление и комфорт [12]. Д. В. Винникотт считал, что «достаточно хорошая мать» способна чутко реагировать на все потребности ребенка, хорошо понимая его желания и страхи, и обуславливая качество развития отношений. Так, мать полностью контролирует окружающее пространство, не давая ему «обрушиться» на ребенка слишком рано или слишком сильно.

Британский психоаналитик У. Р. Бион описал это взаимодействие, как способность матери «контейнировать» все непонятные, вызывающие тревогу чувства ребенка [5]. В этом взаимодействии мать утешает встревоженного ребенка, дает ему пространство, в котором можно прожить накопившиеся эмоции, а также обозначает ребенку чувства, которые он испытывает, помогает их пережить. Таким образом, она трансформирует травмирующий опыт ребенка в нечто более понятное и приемлемое. Так, получив опыт подобного взаимодействия, ребенок находит в себе силы выплеснуть накопившиеся эмоции, найти им объяснение, а не подавить их. Дети матерей, неспособных обеспечить это ощущение безопасности, склонны к переживанию нестабильности окружающего мира и отношений. Их матери обычно сами часто испытывают неуверенность в себе, тревожность или депрессивность.

Исследователи Р. Шэффер и П. Эмерсон в ходе своих наблюдений за младенцами, выделили 4 фазы становления привязанности [8]:

1. Предварительная стадия – от рождения до 3 месяцев. Младенец, испытывая дискомфорт, подает сигналы во внешний мир, при этом, не проявляет привязанности к тому, кто о нем заботится. Получив удовлетворение собственных потребностей, младенец испытывает положительную реакцию, которая привлекает ухаживающего за ним взрослого оставаться с ним рядом дольше.

2. Стадия недифференцированной привязанности – 3–7 месяцев. На этой стадии начинает формироваться чувство доверия. Появляется понимание, что взрослый отзывается на потребности ребенка. Дети учатся различать знакомых и незнакомых людей. Положительно реагируют на заботящегося о них взрослого.

3. Стадия дифференцированной привязанности – 7–11 месяцев. Период сильной привязанности к матери (или заменяющему ее лицу). Ребенок испытывает страх во время разлуки, протестует.

4. Стадия множественной привязанности – около 9 месяцев после рождения. Ребенок начинает выстраивать эмоциональные связи с другими близкими людьми.

Г. Ньюфелд и Г. Матэ выделили несколько способов чувствовать привязанность, каждый из которых дает возможность лучше понять поведение ребенка [14]:

1. Ощущение, потребность в физическом контакте. Этот вид начинает проявляться еще в младенчестве, когда ребенку необходимо чувствовать прикосновения, слышать голос, видеть, ощущать рядом объект привязанности. Когда близость прерывается, ребенок испытывает тревогу и выражает протест.

2. Похожесть. Проявляется примерно тогда, когда ребенок начинает ходить. Ребенок старается быть похожим на тех, к кому он привязан. Он копирует поведение близких людей, подражает интонации, произносит те же слова, совершает попытки быть во всем таким же, как родители. Средством формирования привязанности через сходство является идентификация, когда чувство самости человека сливается с объектом идентификации.

3. Принадлежность и преданность. Этот вид проявляется в младенческом возрасте, в том случае, если в семье все идет хорошо. Близость на этом уровне отношений подразумевает отношение к близкому человеку как к своей собственности. За принадлежностью следует преданность – потребность сохранять верность и послушание по отношению к самым близким людям.

4. Желание значимости, ощущение, что ты нужен кому-то. Дошкольник, привязанный к родителям, всегда стремится порадовать их, заслужить одобрение. Этот вид привязанности делает ребенка крайне уязвимым из-за острой чувствительности к проявлениям недовольства и критике от родителей.

5. Связан с чувствами тепла, любви и нежности. У ранимых дошкольников, способных на глубокие чувства, этот вид привязанности проявляется очень сильно. Ребенок носит образ любящего и любимого родителя в своем сердце, он находит в этом образе поддержку и успокоение. Дети, которые пережили ощущение брошенности и отвергнутости, в последующей жизни эмоционально закрываются и избегают эмоциональной близости.

6. Быть познанным. Первые признаки этого вида привязанности, чаще всего, проявляются к началу школьного обучения. На этом уровне появляется потребность в ощущении, что тебя знают, потребность быть увиденным и услышанным. Этот вид близости самый редкий, но в то же время самый глубокий – ощущение, что тебя знают таким, какой ты есть на самом деле, со своими секретами, опасениями и недостатками, но все равно любят и полностью принимают таким, какой ты есть.

Наличие всех 6 видов привязанности говорит о глубокой, прочной связи с родителями, которые закладывают фундамент для устойчивой, эмоционально стабильной и насыщенной жизни в будущем. Наличие только первых, самых простых видов привязанности характерно для детей, чья привязанность ориентирована на

сверстников. Они испытывают потребность в физическом контакте, стремятся быть похожими на группу сверстников, преданы им, имеют общие секреты. Как правило, они избегают эмоциональной близости, не могут быть с ними искренними и не испытывают ощущение безусловной любви к себе.

Дж. Боулби описал травмирующие последствия, которые оказывают влияние на всю последующую жизнь ребенка, пережившего раннюю разлуку с матерью. Автор отмечал, что в ходе многократного взаимодействия между матерью и ребенком, в процессе которого мать распознает сигналы ребенка, интерпретирует их и удовлетворяет потребности малыша, у него формируется стиль привязанности, который будет оказывать влияние на его взаимоотношения с другими людьми в течение жизни [6].

М. Эйнсворт в 1970-х гг. провела ряд исследований, которые расширили теорию привязанности Дж. Боулби и эмпирически ее обосновали. Лабораторное исследование М. Эйнсворт «Незнакомая ситуация», в котором участвовали дети от 12 до 18 месяцев, позволило оценить качество привязанности ребенка на основе исследования реакции младенцев в незнакомой обстановке на ситуацию отсутствия рядом матери, а затем на воссоединение с ней. Полученные в ходе эксперимента данные, послужили материалом для создания классификации типов привязанности: надежная, безопасная привязанность; ненадежная тревожно-избегающая и ненадежная тревожно-сопротивляющаяся привязанность [7]. В 1986 г. ученые М. Мейн и Дж. Соломон выявили 4-й, дезорганизованный, стиль детской привязанности на основе собственных экспериментов [1]. Остановимся подробнее на характеристике каждого из этих типов.

1. Надежный тип привязанности проявляется в стрессовом состоянии, возникающем во время отсутствия матери, и сменяющей его радостью, когда она возвращается. Когда объект привязанности уходит, ребенок испытывает беспокойство, плачет. После возвращения матери младенец быстро успокаивается, начинает исследовать окружающую действительность, при этом испытывает ощущение собственной безопасности. Этот тип привязанности формируется, когда мать проявляет постоянство в отношениях с ребенком. Рядом с ней ребенок ощущает стабильность, поддержку и заботу, он чувствует внутреннюю свободу, потребность в познании окружающего мира, понимает, что если что-то случится, ему помогут и все снова станет хорошо. Ребенок ощущает, что с ним все в порядке. В дальнейшем он способен выстраивать крепкие отношения. Такие люди осознают собственные потребности и знают, что нужно сделать, чтобы их удовлетворить.

2. Ненадежная тревожно-избегающая привязанность проявляется в том, что дети избегают собственных родителей, не проявляют признаков беспокойства в отсутствии матери, и, в отличие от детей с надежным типом привязанности, не радуются их возвращению и не обращаются за утешением и поддержкой. Такой тип привязанности формируется у детей, когда их систематически отвергают, проявляют холодность, игнорируют их потребности. В такой ситуации ребенок не чувствует материнского тепла и поддержки, его потребность в эмоциональной близости не удовлетворяется. У ребенка с таким типом привязанности складывается ощущение, что мир небезопасен, его потребности не важны, из-за этого формируется негативное отношение к себе и к жизни в целом. Ребенок понимает, что если он будет подавать сигналы о том, что ему плохо, может стать еще хуже, поэтому со временем перестает обращаться за помощью. Вырастая, такой человек испытывает большие

сложности с построением взаимоотношений. Не имея опыта настоящей близости, человек строит поверхностные отношения, боится быть разоблаченным: если кто-то узнает, какой он на самом деле, то перестанет любить. Такие люди проявляют холодность и отстраненность, не могут проявлять искренние чувства. Они испытывают дискомфорт в близких отношениях, ощущают себя уязвимыми и зависимыми. Из-за этого появляется эмоциональная закрытость и стремление опираться только на себя [9].

3. Тревожно-амбивалентный тип характеризуется повышенной потребностью в принятии и поддержке. Такие дети расстраиваются, если родитель уходит, но не находят утешения и после его возвращения, испытывая совершенно противоположные чувства: то обнимают и ищут утешения, то отталкивают. У ребенка закладывается ощущение, что мир небезопасен, непонятен. Ребенок не знает, что будет дальше, не понимает, что необходимо делать, для того, чтобы удовлетворить собственные потребности. Это связано с тем, что мать не проявляет постоянство в воспитании ребенка. Реагирует на одну и ту же ситуацию по-разному. Может похвалить за какое-либо действие сегодня, а завтра за это же наказать. Как правило, у таких матерей отсутствует связь с ребенком, она не может понять, в чем он нуждается прямо сейчас. Все ее действия непостоянны и противоречивы. Ребенок, выросший в таких условиях, не понимает своих чувств, не осознает собственных потребностей и не понимает, что нужно сделать, чтобы получить необходимое. Г. В. Бруменская отмечает, что у людей с амбивалентной привязанностью взаимоотношения пронизаны неуверенностью и тревогой. Проявляется потребность в повышенном внимании, постоянном желании находиться в близком контакте, подтверждая собственную значимость, ощущать себя принятым партнером.

4. Дезорганизованный тип привязанности характеризуется противоречивостью реакций. Они демонстрируют дезориентированность и ошеломление, то убегают от взрослого, то тянутся к нему, то отталкивают без видимых на то причин. При уходе матери ребенок застывает, а после ее возвращения он бежит к ней, но разворачивается на середине пути и вновь убегает. Дети с дезорганизованным типом привязанности испытывают повышенный уровень стресса, что подтверждается измерением физиологических показателей в незнакомой ситуации. У таких детей наблюдаются стереотипные действия и движения. По мнению ученых, это связано с пережитыми серьезными психологическими травмами, насилием или пренебрежением близкого взрослого. Такое поведение родителей объясняется тем, что они сами пережили пренебрежение или насилие от своих родителей [1].

С точки зрения М. Эйнсворт, к факторам, которые влияют на формирование того или иного типа привязанности, в первую очередь необходимо отнести материнскую опеку и качество ухода за младенцем: чувствительность и отзывчивость матери на потребности ребенка [7].

В ходе исследований выявлены два паттерна воспитания, которых придерживаются семьи, воспитывающие детей с ненадежными типами привязанности. Одним из них является избегание контактов с собственным ребенком, нетерпеливость, пренебрежение к потребностям ребенка. Такие матери предпочитают как можно меньше взаимодействовать с ребенком, т. к. испытывают негативные эмоции. Противоположный паттерн – чрезмерная опека со стороны родителей, высокий уровень активности в моменты, когда ребенок в этом не нуждается.

Таким образом, привязанность является неотъемлемой частью нормального психического развития каждого человека. Формирование надежной привязанности играет важную роль в дальнейшем благополучном развитии ребенка и способствует ощущению стабильности и безопасности. Проявление ненадежной привязанности может указывать на переживание нестабильности окружающего мира и оказывать негативное влияние на развитие познавательных интересов, в частности, такие дети могут испытывать сложности в установлении контактов и выстраивании отношений с окружающими.

Данные исследований говорят о том, что, минуя кризис 3 лет, дети с надежным типом привязанности более чувствительны и любознательны в отношениях со сверстниками и менее зависимы от взрослых. Такие дети в дошкольном возрасте проявляют лидерские черты, инициативность, отзывчивость, сочувствие. В случае проявления чрезмерной рациональности и принципиальности со стороны матери эмоциональный контакт может быть нарушен и происходит девальвация привязанности [8]. Дети с надежной привязанностью, сталкиваясь со сложными эмоциями, такими как ощущение опасности или тревоги, справляются с дискомфортом при помощи утешения матери и через какое-то время вновь готовы вернуться к самостоятельной деятельности. Такие дошкольники практически не испытывают чувство гнева, не застревают на негативных эмоциях. Напротив, дети с ненадежным типом привязанности проявляют признаки зависимости от родителей, не находят утешения и поддержки у матери, а также чаще вступают в конфликты со сверстниками [3; 4; 13; 15].

В рамках представленной проблемы было проведено эмпирическое исследование, целью которого явилось определение особенностей коммуникативной компетентности детей старшего дошкольного возраста в зависимости от типа привязанности к матери.

Методы. Базой исследования выступило муниципальное дошкольное образовательное учреждение детский сад № 5 «Березка» (г. Черепаново); муниципальное дошкольное образовательное учреждение детский сад № 7 «Светлячок» (г. Черепаново). Эмпирическую выборку составили 96 человек – дети старшего дошкольного возраста, из них 38 девочек и 58 мальчиков. Средний возраст испытуемых 6 лет.

Для выявления типа привязанности к матери в старшем дошкольном возрасте была применена методика Н. Каплан, в адаптации Г. В. Бруменской. Процесс диагностики заключается в том, что ребенку предлагается составить рассказ по серии картинок, на которых изображено расставание ребенка с матерью, улетающей на самолете. Методика является проективной, т. к. изображения мало детализированы, что позволяет ребенку перенести свои собственные мысли и чувства на карточки, изображающие расставание с матерью.

Для выявления сформированности коммуникативных навыков у детей старшего дошкольного возраста были использованы следующие методики:

1. Диагностика коммуникативной компетентности по О. В. Дыбиной, позволяющая оценить следующие параметры: умение понимать эмоциональное состояние сверстника, взрослого и рассказать о нем; умение получать необходимую информацию в общении; умение выслушать другого человека, с уважением относиться к его мнению, интересам; умение вести простой диалог со взрослыми и сверстниками; умение спокойно отстаивать свое мнение; умение соотносить свои желания, стремления с интересами других людей; умение принимать участие в коллективных

делах (договариваться, уступать и т. д.); умение уважительно относиться к окружающим людям; умение принимать и оказывать помощь; умение не ссориться, спокойно реагировать в конфликтных ситуациях.

2. Методика «Картинки» Е. О. Смирновой и Е. А. Калягиной представляет собой серию картинок, которые предлагается рассмотреть ребенку и предложить решение изображенной проблемы. Варианты предложенных решений отражают преобладающий тип выхода из конфликтной ситуации: уход от ситуации или жалоба взрослому (убегу, заплачу, пожалуюсь маме); агрессивное решение (побью, позову милиционера, дам по голове палкой и т. п.); вербальное решение (объясню, что так плохо, что так нельзя делать; попрошу его извиниться); продуктивное решение (подожду, пока другие доиграют; почию куклу и т. п.) [11].

3. Методика «Особенности межличностных отношений (ОМО) для детей» в модификации Г. Р. Хузеевой [18], предназначенная для определения особенностей межличностного общения ребенка с взрослыми и сверстниками, отношения к лидерству, субъективного ощущения включенности ребенка в группу сверстников, эмоционального отношения к сверстникам и взрослым, способов поведения в ситуации отвержения.

Результаты и их обсуждение. На основе результатов диагностики при помощи проективной методики определения особенностей эмоциональной привязанности ребенка к матери Н. Каплан, в адаптации Г. В. Бруменской выборка испытуемых была дифференцирована на 4 эмпирические группы по признаку «тип эмоциональной привязанности». Надежный тип привязанности (ЭГ-1) в исследуемой выборке выявлен у 29 испытуемых; дезорганизованный тип привязанности (ЭГ-2) – у 16; для 27 испытуемых характерен тревожно-избегающий тип привязанности (ЭГ-3); для 22 – тревожно-амбивалентный тип привязанности (ЭГ-4).

Графические данные распределения испытуемых, полученные в ходе исследования, представлены на рисунке.

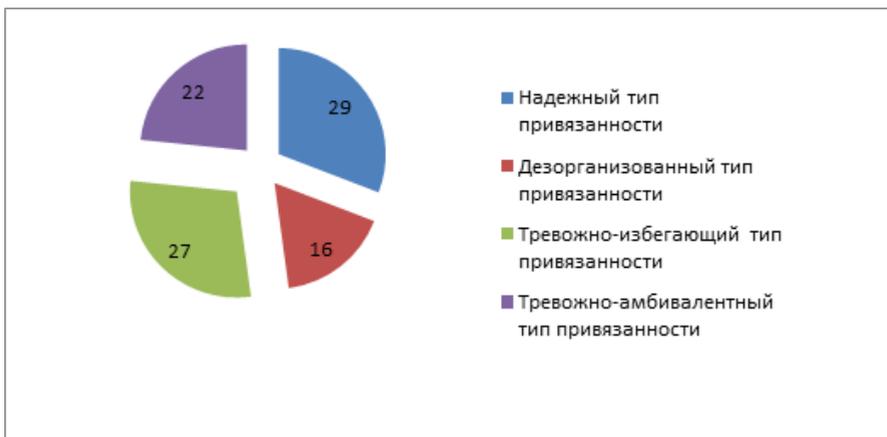


Рис. Распределение испытуемых по эмпирическим группам

Полученные данные свидетельствуют о том, что для большинства детей исследуемой выборки характерен надежный тип привязанности. Испытуемые ЭГ-1 способны к пониманию и открытому проявлению своих чувств. Они испытывают потребность в близких отношениях, чувствуют свою защищенность и поддержку. Воспринимают объект привязанности как доступный и отзывчивый.

Менее всего в выборке представлены испытуемые ЭГ-2 (дезорганизованный тип привязанности). Для них характерна склонность к проявлению тревоги. Дети хронически пребывают в ситуации ожидания чего-либо неприятного или пугающего, сложно переносят изменения окружающей обстановки.

Испытуемые ЭГ-3, имеющие тревожно-избегающий тип привязанности, переживают состояние дискомфорта в близких отношениях, ощущают себя уязвимыми и зависимыми. В отношениях проявляют себя закрыто, стараются не показывать собственные эмоции.

Испытуемые ЭГ-4 с выявленной тревожно-амбивалентной привязанностью испытывают повышенную потребность в принятии и поддержке со стороны объекта привязанности. В то же время, пространство близких отношений у них связано с переживаниями тревоги, неуверенности, обиды и гнева.

Далее, был осуществлен расчет средних значений по параметрам методики диагностики коммуникативной компетентности по О. В. Дыбиной. Полученные результаты представлены в таблице 1.

Таблица 1

Средние значения по параметрам методики диагностики коммуникативной компетентности по О. В. Дыбиной

№ п/п	Исследуемый параметр	Среднее значение			
		ЭГ-1	ЭГ-2	ЭГ-3	ЭГ-4
1	Умение понимать эмоциональное состояние сверстника, взрослого (веселый, грустный, рассерженный, упрямый и т. д.) и рассказать о нем	2,7	1,8	1,8	1,5
2	Умение получать необходимую информацию в общении	2,8	1,6	1,5	1,5
3	Умение выслушать другого человека, с уважением относиться к его мнению, интересам	2,8	1,8	1,8	1,5
4	Умение вести простой диалог с взрослыми и сверстниками	2,5	1,3	1,5	1,3
5	Умение спокойно отстаивать свое мнение	2,8	1,5	1,7	1,5
6	Умение соотносить свои желания, стремления с интересами других людей	3	1,6	1,7	1,3
7	Умение принимать участие в коллективных делах (договариваться, уступать и т. д.)	2,8	1,6	1,5	1,5
8	Умение уважительно относиться к окружающим людям	2,7	1,5	1,7	1,4
9	Умение принимать и оказывать помощь	2,7	1,6	1,7	1,4
10	Умение не ссориться, спокойно реагировать в конфликтных ситуациях	2,8	1,5	1,6	1,4

Анализ полученных результатов указывает на то, что наиболее высокие значения по параметрам «Умение понимать эмоциональное состояние сверстника, взрослого (веселый, грустный, рассерженный, упрямый и т. д.) и рассказать о нем», «Умение получать необходимую информацию в общении», «Умение выслушать другого человека, с уважением относиться к его мнению, интересам», «Умение вести простой диалог с взрослыми и сверстниками», «Умение спокойно отстаивать свое мнение», «Умение соотносить свои желания, стремления с интересами других людей», «Умение принимать участие в коллективных делах (договариваться, уступать и т. д.)», «Умение уважительно относиться к окружающим людям», «Умение принимать и оказывать

помощь» и «Умение не ссориться, спокойно реагировать в конфликтных ситуациях» характерны для детей ЭГ-1 с надежным типом привязанности.

У испытуемых ЭГ-2 (дезорганизованный тип привязанности) и ЭГ-4 (тревожно-амбивалентный тип привязанности) наименее всего выражены параметры «Умение вести простой диалог с взрослыми и сверстниками». У ЭГ-4 также наименее развит параметр «Умение соотносить свои желания, стремления с интересами других людей».

Таким образом, полученные данные указывают на то, что в наибольшей степени коммуникативные навыки развиты у испытуемых ЭГ-1 (надежный тип привязанности).

В рамках исследования был проведен расчет средних значений по методике «Картинки» (Е. О. Смирнова, Е. А. Калягина). Полученные результаты представлены в таблице 2.

Таблица 2

Средние значения по методике «Картинки» (Е. О. Смирнова, Е. А. Калягина)

№ п/п	Исследуемый параметр	Среднее значение			
		ЭГ-1	ЭГ-2	ЭГ-3	ЭГ-4
1	Коммуникативная компетентность в общении со сверстниками	1,9	0,6	0,8	0,5

Полученные данные позволяют сделать вывод о том, что наиболее развит навык коммуникативной компетентности у ЭГ-1 (надежный тип привязанности). Дети из этой группы чаще других демонстрируют стремление использовать конструктивные способы выхода из сложных коммуникативных ситуаций. Могут договориться с товарищами по игре и найти выход из сложившейся ситуации с учетом собственных интересов, а также интересов сверстников. Такие дети обладают коммуникативной компетентностью – распознают и дают развернутую интерпретацию предложенных ситуаций.

Испытуемые ЭГ-2 (дезорганизованный тип), ЭГ-3 (тревожно-избегающий тип) и ЭГ-4 (тревожно-амбивалентный тип) реже используют конструктивный тип выхода из конфликтной ситуации, а чаще применяют такие стратегии, как уход из ситуации «убегу», «пожалуюсь маме», «обижусь»; агрессивный выход (всех прогону, побью, покусая); вербально-оценочное решение (скажу, что так нельзя, объясню, как надо). Некоторые из детей испытывали сложности в распознавании и интерпретации предложенных конфликтных ситуаций, используя общие фразы «не знаю», «дети играют» и т. д., т. е. не обладают коммуникативной компетентностью. Наименее выражены навыки эффективной коммуникации у ЭГ-4 (тревожно-амбивалентного типа).

Далее, в рамках проведенного исследования, нами был проведен расчет средних значений по методике «Особенности межличностных отношений (ОМО) для детей» (модификация и критерии анализа Г. Р. Хузеевой). Полученные результаты представлены в таблице 3.

Средние значения по параметрам методики диагностики особенностей межличностных отношений (ОМО) для детей (модификация и критерии анализа Г. Р. Хузеевой)

№ п/п	Исследуемый параметр	Среднее значение			
		ЭГ-1	ЭГ-2	ЭГ-3	ЭГ-4
1	Содержание общения	2,8	1,6	1,7	1,6
2	Особенности отношений со сверстниками	2	1,5	1,6	1,3
3	Широта круга общения	1,9	1,5	1,4	1,1
4	Отношение к лидерству, к доминированию в группе сверстников	1,8	1,3	1,3	1,2
5	Автономия и подчинение сверстнику	1,8	1,3	1,3	1,2
6	Поведение в случае отвержения	1,9	1	1,2	1,1
7	Активность в общении	1,9	1,2	1,2	1,1
8	Особенности общения со взрослыми	2,9	1,8	1,2	1,9

Исходя из полученных данных, можно сделать вывод, что дети из ЭГ-1 (надежный тип привязанности) обладают более развитыми навыками по всем параметрам диагностики особенностей межличностных отношений (ОМО) для детей, а именно: «Содержание общения», «Особенности отношений со сверстниками», «Широта круга общения», «Отношение к лидерству, к доминированию в группе сверстников», «Автономия и подчинение сверстнику», «Поведение в случае отвержения», «Активность в общении» и «Особенности общения со взрослыми». Это указывает на то, что испытуемые данной группы умеют применять эффективные способы взаимодействия с окружающими взрослыми и сверстниками; они склонны к лидерству, предпочитают широкий круг общения и обладают конструктивными навыками взаимодействия со сверстниками и взрослыми.

У детей ЭГ-4 (тревожно-амбивалентный тип привязанности) наименее развиты такие параметры, как «Особенности отношений со сверстниками», «Широта круга общения», «Отношение к лидерству, к доминированию в группе сверстников», «Активность в общении» и «Особенности общения со взрослыми», но в то же время значительно выражен параметр «Особенности общения со взрослыми». В группе сверстников такие дети чувствуют себя дискомфортно, отношения со сверстниками складываются неудовлетворительно, т. к. дети не чувствуют поддержки и принятия. Они предпочитают узкий круг общения, проявляют избирательность, склонны к подчинению. Часто не проявляют инициативу в общении и не склонны брать на себя ответственность. В общении со взрослыми проявляют заинтересованность, склонность к сотрудничеству.

У детей ЭГ-2 (дезорганизованный тип привязанности) наименее всего выражен параметр «Поведение в случае отвержения», что говорит о склонности детей этой группы применять неконструктивные формы поведения в случае отвержения их группой сверстников, а именно склонность к обиде, плачу, убеганию.

Для выявления особенностей проявления коммуникативной компетентности в зависимости от типа привязанности к матери был проведен сравнительный анализ с применением непараметрического критерия Н-Краскела-Уоллиса. Полученные результаты представлены в таблицах 4–6.

Сравнительный анализ четырех групп по критерию Н-Краскела-Уоллиса по параметрам методики диагностики коммуникативной компетентности О. В. Дыбиной

№ п/п	Исследуемый параметр	Средний ранг				H	p
		ЭГ-1	ЭГ-2	ЭГ-3	ЭГ-4		
1	Умение понимать эмоциональное состояние сверстника, взрослого (веселый, грустный, рассерженный, упрямый и т. д.) и рассказать о нем	71,7	39,9	41,07	29	41,7	0,000
2	Умение получать необходимую информацию в общении	76,2	36,0	34,9	33,4	52,4	0,000
3	Умение выслушать другого человека, с уважением относиться к его мнению, интересам	75,4	40,9	41,04	23,3	56,7	0,000
4	Умение вести простой диалог со взрослыми и со сверстниками	73,7	30,8	41,7	32,8	47,09	0,000
5	Умение спокойно отстаивать свое мнение	75,9	33,06	38,9	31,00	53,02	0,000
6	Умение соотносить свои желания, стремления с интересами других людей	79,00	35,6	38,1	26,02	65,7	0,000
7	Умение принимать участие в коллективных делах (договариваться, уступать и т. д.)	77,09	36,7	34,3	32,5	56,2	0,000
8	Умение уважительно относиться к окружающим людям	73,7	34,6	40,3	30,9	45,8	0,000
9	Умение принимать и оказывать помощь	74,6	35,7	40,8	28,3	50,4	0,000
10	Умение не ссориться, спокойно реагировать в конфликтных ситуациях	76,8	33,2	37,3	31,6	55,2	0,000

Полученные данные свидетельствуют о том, что между всеми исследуемыми группами есть значимые различия по критериям «Умение понимать эмоциональное состояние сверстника, взрослого (веселый, грустный, рассерженный, упрямый и т. д.) и рассказать о нем» (H=41,7 при p=0,000), «Умение получать необходимую информацию в общении» (H=52,4 при p=0,000), «Умение выслушать другого человека, с уважением относиться к его мнению, интересам» (H=56,7 при p=0,000), «Умение вести простой диалог со взрослыми и со сверстниками» (H=47,09 при p=0,000), «Умение спокойно отстаивать свое мнение» (H=53,02 при p=0,000), «Умение соотносить свои желания, стремления с интересами других людей» (H=65,7 при p=0,000), «Умение принимать участие в коллективных делах (договариваться, уступать и т. д.)» (H=56,2 при p=0,000), «Умение уважительно относиться к окружающим людям» (H=45,8 при p=0,000), «Умение принимать и оказывать помощь» (H=50,04 при p=0,000), «Умение не ссориться, спокойно реагировать в конфликтных ситуациях» (H=55,2 при p=0,000).

Сравнительный анализ четырех групп по критерию Н-Краскала-Уоллиса по методике «Картинки» (Е. О. Смирнова, Е. А. Калягина)

№ п/п	Исследуемый параметр	Средний ранг				Н	р
		ЭГ-1	ЭГ-2	ЭГ-3	ЭГ-4		
1	Коммуникативная компетентность в общении со сверстниками	76,5	32,1	39,8	29,6	56,5	0,000

В результате исследования зафиксированы различия между группами по параметру «Коммуникативная компетентность в общении со сверстниками» (Н=56,5 при р=0,000).

Таблица 6

Сравнительный анализ четырех групп по критерию Н-Краскала-Уоллиса по методике «Особенности межличностных отношений (ОМО) для детей» в модификации Г. Р. Хузеевой

№ п/п	Исследуемый параметр	Средний ранг				Н	р
		ЭГ-1	ЭГ-2	ЭГ-3	ЭГ-4		
1	Содержание общения	75,05	33,9	36,6	34,3	49,4	0,000
2	Особенности отношений со сверстниками	63,00	42,4	45,5	33,09	24,4	0,000
3	Широта круга общения	65,7	45,4	42,8	30,5	30,01	0,000
4	Отношение к лидерству, к доминированию в группе сверстников	67,1	39,6	40,6	35,6	29,6	0,000
5	Автономия и подчинение сверстнику	66,02	40,1	41,1	36,1	26,4	0,000
6	Поведение в случае отвержения	74,3	29,00	39,4	35,4	58,9	0,000
7	Активность в общении	71,8	38,2	36,9	35,05	45,3	0,000
8	Особенности общения со взрослыми	77,6	41,4	22,7	42,6	67,6	0,000

Анализ полученных данных показывает, что ЭГ-1 превосходит остальные группы по параметрам «Содержание общения» (Н=49,4 при р=0,000), «Особенности отношений со сверстниками» (Н=24,4 при р=0,000), «Широта круга общения» (Н=30,01 при р=0,000), «Отношение к лидерству, к доминированию в группе сверстников» (Н=29,6 при р=0,000), «Автономия и подчинение сверстнику» (Н=26,4 при р=0,000), «Поведение в случае отвержения» (Н=58,9 при р=0,000), «Активность в общении» (Н=45,3 при р=0,000), «Особенности общения со взрослыми» (Н=67,6 при р=0,000).

С учетом того, что критерий Н-Краскала-Уоллиса не позволяет оценить характер выявленных различий между конкретными группами, был осуществлен сравнительный анализ с помощью непараметрического критерия сравнения двух независимых групп U-Манна-Уитни. Результаты представлены в таблицах 7–12.

**Результаты сравнительного анализа ЭГ-1 (надежный тип привязанности)
и ЭГ-2 (дезорганизованный тип привязанности)**

№ п/п	Исследуемый параметр	Средний ранг		U	P
		ЭГ-1	ЭГ-2		
1	Умение вести простой диалог со взрослыми и со сверстниками	29,9	10,3	30,00	0,000
2	Умение спокойно отстаивать свое мнение	30,3	9,6	18,0	0,000
3	Умение соотносить свои желания, стремления с интересами других людей	31,0	8,5	65,7	0,000
4	Умение принимать участие в коллективных делах (договариваться, уступать и т. д.)	30,3	9,75	20,0	0,000
5	Особенности отношений со сверстниками	26,5	16,6	130,5	0,000
6	Широта круга общения	26,4	16,7	132,0	0,001

Полученные данные позволяют сделать вывод о том, что для испытуемых ЭГ-2 (с дезорганизованным типом привязанности), в отличие от испытуемых ЭГ-1 (с надежным типом привязанности), характерны затруднения в общении со сверстниками и взрослыми. Так как дети ЭГ-2 пережили серьезные психологические травмы или отвержение со стороны родителей, им очень сложно вступать в отношения с другими людьми, у них отсутствует ощущение безопасности. Это подтверждают данные исследования по параметру «Умение вести простой диалог со взрослыми и со сверстниками» ($U=30,0$ при $p=0,000$). В связи с нестабильностью этого типа людей, у них нет определенной точки зрения, на которую они могли бы опираться, значит, им сложно спокойно отстаивать свое собственное мнение, что подтверждается данными исследования по параметру «Умение спокойно отстаивать свое мнение» ($U=18,0$ при $p=0,000$). Дети, пережившие отвержение со стороны близких взрослых, могут испытывать сложности при распознавании собственных чувств, эмоций и потребностей, которые они испытывают. Отвергающие взрослые не дают ребенку необходимой заботы, поэтому дети ЭГ-2 перестают обращать внимание на собственные потребности, т. к. они не удовлетворялись, а позже перестают их распознавать. Это подтверждается полученными в ходе исследования данными по параметрам «Умение соотносить свои желания, стремления с интересами других людей» ($U=65,7$ при $p=0,000$) и «Умение принимать участие в коллективных делах (договариваться, уступать и т. д.)» ($U=20,0$ при $p=0,000$). Также для детей ЭГ-2 характерны нестабильные отношения со сверстниками. Дети из этой группы считают, что сверстники не рады их приходу в детский сад, они не чувствуют поддержки и характеризуют свои отношения в группе как плохие. Это подтверждается данными по параметру «Особенности отношений со сверстниками» ($U=130,5$ при $p=0,000$). Таким образом, дети из ЭГ-2 имеют достаточно узкий круг общения и не стремятся к его расширению, что показывает параметр «Широта круга общения» ($U=132,0$ при $p \leq 0,01$).

**Результаты сравнительного анализа ЭГ-1 (надежный тип привязанности)
и ЭГ-3 (тревожно-избегающий тип привязанности)**

№ п/п	Исследуемый параметр	Средний ранг		U	p
		ЭГ-1	ЭГ-3		
1	Умение понимать эмоциональное состояние сверстника, взрослого (веселый, грустный, рассерженный, упрямый и т. д.) и рассказать о нем	38,1	18,1	113,0	0,000
2	Умение выслушать другого человека, с уважением относиться к его мнению, интересам	39,1	17,02	81,5	0,000
3	Умение соотносить свои желания, стремления с интересами других людей	41,00	15,07	29,0	0,000
4	Умение принимать участие в коллективных делах (договариваться, уступать и т. д.)	40,5	15,5	42,5	0,000
5	Содержание общения	39,5	16,6	1,5	0,000
6	Особенности общения со взрослыми	41,2	14,8	21,5	0,000

Анализ полученных данных позволяет говорить о том, что показатели уровня развития коммуникативной компетентности у детей с надежным типом привязанности выше, чем у детей с тревожно-избегающим типом. Дети ЭГ-3 (тревожно-избегающий тип привязанности) склонны строить поверхностные отношения, бояться близости из-за страха оказаться разоблаченным, не оправдать надежд, это подтверждают данные исследования по параметрам «Умение понимать эмоциональное состояние сверстника, взрослого (веселый, грустный, рассерженный, упрямый и т. д.) и рассказать о нем» ($U=113,0$ при $p=0,000$), «Умение выслушать другого человека, с уважением относиться к его мнению, интересам» ($U=81,5$ при $p=0,000$), «Умение принимать участие в коллективных делах (договариваться, уступать и т. д.)» ($U=42,5$ при $p=0,000$). Этим детям сложно раскрыться и говорить искренне о своих желаниях и стремлениях. Они закрываются от общения с окружающими, не обращаются за помощью и поддержкой, стремятся опираться только на себя, что подтверждают параметры «Умение соотносить свои желания, стремления с интересами других людей» ($U=29,0$ при $p=0,000$), «Содержание общения» ($U=71,5$ при $p=0,000$), «Особенности общения со взрослыми» ($U=21,5$ при $p=0,000$).

Таблица 9

**Результаты сравнительного анализа ЭГ-1 (надежный тип привязанности)
и ЭГ-4 (тревожно-амбивалентный тип привязанности)**

№ п/п	Исследуемый параметр	Средний ранг		U	p
		ЭГ-1	ЭГ-4		
1	Умение спокойно отстаивать свое мнение	35,8	13,07	34,5	0,000
2	Умение соотносить свои желания, стремления с интересами других людей	37,0	11,5	29,0	0,000
3	Умение не сориться, спокойно реагировать в конфликтных ситуациях	36,0	12,7	28,0	0,000
4	Отношение к лидерству, к доминированию в группе сверстников	33,3	16,3	105,5	0,000
5	Поведение в случае отвержения	35,1	13,9	54,5	0,000

Анализ полученных данных позволяет сделать вывод о том, что показатели уровня развития коммуникативной компетентности у детей с ЭГ-1 (надежный тип привязанности) выше, чем у детей ЭГ-4 (тревожно-амбивалентный тип привязанности). Это связано с повышенной потребностью в принятии и поддержке детей ЭГ-4. Эти дети не могут спокойно отстаивать свое мнение, т. к. для них очень болезненно любое несогласие, они не могут принять того, что другой человек может иметь собственное, отличное от него мнение. Это доказывают данные по параметру «Умение спокойно отстаивать свое мнение» ($U=34,5$ при $p=0,000$). Детям из ЭГ-4 сложно учитывать интересы других людей и соотносить их с собственными, т. к. они испытывают сложности в осознании своих потребностей. Это подтверждают данные исследования по параметру «Умение соотносить свои желания, стремления с интересами других людей» ($U=29,0$ при $p=0,000$). Также дети из ЭГ-4, в отличие от детей ЭГ-1, в меньшей степени владеют навыками конструктивного решения конфликтных ситуаций, что доказывает параметр «Умение не ссориться, спокойно реагировать в конфликтных ситуациях» ($U=28,0$ при $p=0,000$). Дети с тревожно-амбивалентным типом привязанности стремятся постоянно подтвердить собственную значимость в глазах партнера, для них более свойственно подчинение сверстникам, отказ от собственных потребностей, стремление угодить. Это подтверждает параметр «Отношение к лидерству, к доминированию в группе сверстников» ($U=105,5$ при $p=0,000$). Дети ЭГ-4 очень болезненно переживают, если их отвергают и всеми силами пытаются добиться принятия со стороны сверстников и взрослых, часто неконструктивными способами, т. к. не могут справиться со своими чувствами. Об этом свидетельствует параметр «Поведение в случае отвержения» ($U=54,5$ при $p=0,000$).

Таблица 10

Результаты сравнительного анализа ЭГ-2 (дезорганизованный тип привязанности) и ЭГ-3 (тревожно-избегающий тип привязанности)

№ п/п	Исследуемый параметр	Средний ранг		U	P
		ЭГ-2	ЭГ-3		
1	Поведение в случае отвержения	19,00	23,7	168,0	0,045
2	Особенности общения со взрослыми	29,8	17,3	90,0	0,000

Анализ полученных взаимосвязей позволяет сделать вывод о том, что ЭГ-3 (тревожно-избегающий тип привязанности) превосходит ЭГ-2 (дезорганизованный тип привязанности) по параметру «Поведение в случае отвержения» ($U=168$ при $p \leq 0,05$). Это указывает на то, что детям с тревожно-избегающим типом привязанности более свойственно прибегать к конструктивным способам взаимодействия в случае отвержения.

Испытуемые ЭГ-2 превосходят испытуемых ЭГ-3 по параметру «Особенности общения со взрослыми» ($U=90$ при $p=0,000$). Значит, детям с дезорганизованным типом привязанности более свойственно стремление к сотрудничеству, в то время как дети с тревожно-избегающим типом привязанности чаще стремятся к сопротивлению или подчинению взрослым.

Результаты сравнительного анализа ЭГ-2 (дезорганизованный тип привязанности) и ЭГ-4 (тревожно-амбивалентный тип привязанности)

№ п/п	Исследуемый параметр	Средний ранг		U	p
		ЭГ-2	ЭГ-4		
1	Умение выслушать другого человека, с уважением относиться к его мнению, интересам	24,9	15,5	89,0	0,009

Анализ полученных данных, представленных в таблице 11, показывает, что ЭГ-2 (дезорганизованный тип привязанности) превосходит ЭГ-4 (тревожно-амбивалентный тип привязанности) по параметру «Умение выслушать другого человека, с уважением относиться к его мнению, интересам» ($U=89$ при $p \leq 0,01$). Это свидетельствует о том, что для детей с дезорганизованной привязанностью более свойственно умение выслушать собеседника, согласовать с ним свои предложения, уступить или убедить.

Таблица 12

Результаты сравнительного анализа ЭГ-3 (тревожно-избегающий тип привязанности) и ЭГ-4 (тревожно-амбивалентный тип привязанности)

№ п/п	Исследуемый параметр	Средний ранг		U	p
		ЭГ-3	ЭГ-4		
1	Умение понимать эмоциональное состояние сверстника, взрослого (веселый, грустный, рассерженный, упрямый и т. д.) и рассказать о нем	28,4	20,7	203,5	0,028
2	Умение выслушать другого человека, с уважением относиться к его мнению, интересам	30,07	18,7	160,0	0,002
3	Умение соотносить свои желания, стремления с интересами других людей	28,6	20,4	197,5	0,023
4	Умение принимать и оказывать помощь	28,6	20,4	197,5	0,025
5	Особенности общения со взрослыми	18,5	32,8	123,5	0,000

Анализ полученных данных показывает, что у детей из ЭГ-3 (тревожно-избегающий тип привязанности) показатели по критериям «Умение понимать эмоциональное состояние сверстника, взрослого (веселый, грустный, рассерженный, упрямый и т. д.) и рассказать о нем» ($U=203,5$ при $p \leq 0,05$), «Умение выслушать другого человека, с уважением относиться к его мнению, интересам» ($U=160,0$ при $p \leq 0,01$), «Умение соотносить свои желания, стремления с интересами других людей» ($U=197,5$ при $p \leq 0,05$), «Умение принимать и оказывать помощь» ($U=197,5$ при $p \leq 0,05$). В то же время, детям из ЭГ-4 (тревожно-амбивалентный тип привязанности) свойственны более высокие показатели по параметру «Особенности общения со взрослыми» ($U=123,5$ при $p=0,000$).

Таким образом, дети с тревожно-избегающим типом привязанности лучше умеют распознавать эмоциональное состояние взрослых и сверстников, могут выслушать другого человека и с уважением относиться к его мнению, проявляют умение соотносить свои желания с интересами других людей. Также эти дети могут принимать и оказывать помощь. Дети же с тревожно-амбивалентным типом привязанности больше стремятся к сотрудничеству со взрослыми.

Выводы. Результаты проведенного исследования показали, что дети с надежным типом привязанности обладают более сформированными параметрами коммуникативной компетентности. Они принимают на себя функции организаторов взаимодействия, стремятся брать инициативу в общении на себя, предлагают тему разговора, распределяют работу, роли и т. п., проявляют умение выслушать собеседника, согласовать с ними свои предложения, уступать, убеждать, стремятся к получению информации в процессе взаимодействия. Легко вступают в контакт со взрослыми и сверстниками, способны заинтересовать перспективами участия в игре или труде, проявляют отзывчивость, оказывают действенную взаимопомощь и способны обратиться и принять помощь взрослого и других детей. Активно взаимодействуют с членами группы, решающими общую задачу; способны спокойно отстаивать свою точку зрения, при этом проявляют уважительное отношение к окружающим людям, их интересам. В конфликтных ситуациях стараются найти справедливое разрешение либо обращаются к взрослому.

В то же время, дети с разными типами ненадежной привязанности часто испытывают сложности во взаимодействии с окружающими взрослыми и сверстниками и нуждаются в помощи со стороны педагогов и родителей для того, чтобы овладеть необходимыми навыками для выстраивания эффективного взаимодействия с окружающими.

Список источников

1. *Авдеева Н. Н.* Теория привязанности: современные исследования и перспективы // Современная зарубежная психология. 2017. Т. 6, № 2. С. 7–14.
2. *Алимова А. А.* Особенности эмоциональной сферы дошкольников с различным типом привязанности к матери // Ученые записки Крымского инженерно-педагогического университета. Серия: Педагогика. Психология. 2017. № 4(10). С. 106–109.
3. *Бабаева Т. И., Римашевская Л. С.* Как развивать взаимоотношения и сотрудничество дошкольников в детском саду. Игровые ситуации, игры, этюды: уч.-метод. пособие. СПб.: ООО Издательство «Детство-Пресс», 2012. 224 с.
4. *Баранова Э. А.* Формирование социальной уверенности как фактора социализации детей старшего дошкольного возраста // Современные наукоемкие технологии. 2020. № 11-1. С. 115–119.
5. *Бион У.* Научение через опыт переживания. М.: Когито-Центр, 2008. 128 с.
6. *Боулби Дж.* Привязанность. М.: Канон+, 2021. 272 с.
7. *Боулби Дж., Эйнсворт М., Бенедек Т.* Привязанность. Ижевск: Издательский дом ERGO, 2005. 362 с.
8. *Бриш К. Х.* Терапия нарушений привязанности: От теории к практике. М.: Когито-Центр, 2014. 319 с.
9. *Бруменская Г. В.* Методики диагностики привязанности ребенка к матери ребенка дошкольного и младшего школьного возраста // Психологическая диагностика. 2005. № 4. С. 5–36.
10. *Василенко М. А.* Влияние типа привязанности в диаде «мать-ребенок» на уровень психического развития детей двух-трех лет // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. 2010. № 121. С. 38–43.
11. *Велиева С. В.* Диагностика психических состояний детей дошкольного возраста. СПб.: Речь, 2007. 240 с.
12. *Винникотт Д.* Ребенок, семья и внешний мир. СПб.: Питер, 2023. 272 с.
13. *Выготский Л. С.* Кризис трех лет. Вопросы детской психологии. СПб., 1997. 275 с.

14. Жихарева Л. В. Особенности родительской привязанности в семьях с детьми дошкольного возраста // Инновации в науке: сборник статей по матер. XLIII междунар. науч.-практ. конф. Новосибирск: СибАК, 2015. №3 (40). С. 385–388.
15. Лебедева О. В. Специфика межличностных отношений детей старшего дошкольного возраста со сверстниками // Нижегородский психологический альманах. 2020. № 1. С. 171–180.
16. Петрановская Л. В. Тайная опора. Привязанность в жизни ребенка. М.: АСТ, 2022. 288 с.
17. Ньюфелд Г. Не упускайте своих детей. М.: Ресурс, 2021. 384 с.
18. Хузеева Г. Р. Диагностика и развитие коммуникативной компетентности дошкольника: психолого-педагогическая служба сопровождения ребенка. М.: ВЛАДОС, 2014. 78 с.

References

1. Avdeeva N. N. Theory of attachment: modern research and perspectives. *Modern Foreign Psychology*, 2017, vol. 6, no. 2, pp. 7–14. (In Russian)
2. Alimova A. A. Features of the emotional sphere of preschoolers with different types of attachment to mother. *Scientific Notes of the Crimean Engineering and Pedagogical University. Series: Pedagogy. Psychology*, 2017, no. 4(10), pp. 106–109. (In Russian)
3. Babaeva T. I., Rimashevskaya L. C. *How to develop relationships and cooperation of preschoolers in kindergarten. Game situations, games, etudes: textbook*. St. Petersburg: Izdatelstvo "Detstvo-Press", 2012, 224 p. (In Russian)
4. Baranova E. A. Formation of social confidence as a factor of socialization of children of senior preschool age. *Modern Science-Intensive Technologies*, 2020, no. 11-1, pp. 115–119. (In Russian)
5. Bion U. *Learning through the experience of experience*. Moscow: Cogito-Center, 2008, 128 p. (In Russian)
6. Bowlby J. *Attachment*. Moscow: Kanon+, 2021, 272 p. (In Russian)
7. Bowlby J., Ainsworth M., Benedek T. *Attachment*. Izhevsk: ERGO Publishing House, 2005, 362 p. (In Russian)
8. Brish K. H. *Therapy of attachment disorders: From theory to practice*. Moscow: Cogito Center, 2014, 319 p. (In Russian)
9. Brumenskaya G. V. Methods of diagnosing the child's attachment to the mother of a child of preschool and junior school age. *Psychological Diagnostics*, 2005, no. 4, pp. 5–36. (In Russian)
10. Vasilenko M. A. Influence of the type of attachment in the dyad "mother-child" on the level of mental development of children of two-three years. *Izvestia Russian State Pedagogical University named after A. I. Herzen*, 2010, no. 121, pp. 38–43. (In Russian)
11. Velieva S. V. *Diagnostics of mental states of children of preschool age*. St. Petersburg: Rech, 2007, 240 p. (In Russian)
12. Winnicott D. *Child, family and the outside world*. St. Petersburg: Peter, 2023, 272 p. (In Russian)
13. Vygotsky L. S. *The crisis of three years. Questions of child psychology*. St. Petersburg, 1997, 275 p. (In Russian)
14. Zhikhareva L. V. Features of parental attachment in families with children of preschool age. *Innovations in science: collection of articles on maters*. XLIII Intern. науч.-практ. конф. Novosibirsk: SibAK, 2015, no. 3(40), pp. 385–388. (In Russian)
15. Lebedeva O. V. Specificity of interpersonal relations of children of senior preschool age with peers. *Nizhegorodsky Psychological Almanac*, 2020, no. 1, pp. 171–180. (In Russian)
16. Petranovskaya L. V. *Secret support. Attachment in the life of a child*. Moscow: AST, 2022, 288 p. (In Russian)

17. Newfeld G. Do not miss your children. Moscow: Resource, 2021, 384 p. (In Russian)

18. Khuzeyeva G. R. *Diagnostics and development of communicative competence of preschoolers: psychological and pedagogical service of child support*. Moscow: VLADOS, 2014, 78 p. (In Russian)

Информация об авторах

Т. В. Белашина – кандидат психологических наук, доцент кафедры общей психологии и истории психологии, Новосибирский государственный педагогический университет, г. Новосибирск, Россия, <https://orcid.org/0000-0002-4656-0439>, tatyanelashina@mail.ru

С. А. Погожева – воспитатель детского сада № 7 «Светлячок», Черепаново, Россия, svetlpog095@gmail.com

Information about the authors

T. V. Belashina – Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, Department of General Psychology and History of Psychology, Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk, Russia, <https://orcid.org/0000-0002-4656-0439>, tatyanelashina@mail.ru

S. A. Pogozeva – teacher of kindergarten No. 7 "Svetlyachok", Cherepanovo, Russia, svetlpog095@gmail.com

Статья поступила в редакцию 02.09.2023; одобрена после рецензирования 09.09.2023; принята к публикации 11.09.2023.

The article was submitted 02.09.2023; approved after reviewing 09.09.2023; accepted for publication 11.09.2023.



ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ И ПСИХОДИАГНОСТИКА ЦИФРОВЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СРЕД

Развитие человека в современном мире. 2023. № 3
Human Development in the Modern World. 2023, no. 3

Научная статья

УДК 159.9.07

Смысложизненные ориентации и характеристики самоактуализации у старшекласников

Надежда Викторовна Гребенникова¹, Ольга Геннадьевна Холодкова¹

¹*Алтайский государственный педагогический университет, Барнаул, Россия*

Аннотация. Статья посвящена актуальной проблеме исследования смысла жизни личности и возможностей ее самоактуализации в современном мире. В теоретической части статьи рассматриваются различные психологические подходы к изучению проблем осмысленности жизни, смысловых ориентаций и самоактуализации личности. Актуализируется проблема исследования ценностно-смысловой сферы личности у современных обучающихся. Обсуждается значимость для старшего школьного возраста появления вопросов, связанных с осмысленностью жизни, возможностей самореализации и самоактуализации. Цель эмпирического исследования: выявление связей смысловых ориентаций и самоактуализации у старшекласников. Для реализации цели были использованы следующие методики: 1) «Тест смысловых ориентаций» Д. А. Леонтьева; 2) «Самоактуализационный тест» (Ю. Е. Алешина, Л. Я. Гозман, М. В. Загика и М. В. Кроз). Для математической обработки данных использовались критерии корреляции Спирмена и Колмогорова-Смирнова. В исследовании принимали участие 169 учащихся 10-х и 11-х классов школ г. Барнаула. Приведены результаты исследования смысловых ориентаций, характеристик самоактуализации и особенностей их взаимосвязи. Результаты исследования показали в основном средний уровень развития смысловых ориентаций и характеристик самоактуализации у современных старшекласников. Было выявлено, что все параметры самоактуализации, кроме контактности, имеют достоверные связи со смысловыми ориентациями. Делается вывод о том, что умение выстраивать взаимодействие с другими людьми не имеет важного значения для постижения жизненного смысла у детей старшего школьного возраста. Проведен качественный анализ полученных результатов, показана роль самоактуализации личности в развитии осмысленности жизни у лиц раннего юношеского возраста.

Ключевые слова: смысловая сфера, смысл жизни, личностный смысл, смысловые ориентации, самоактуализация, старшекласники.

Для цитирования: Гребенникова Н. В., Холодкова О. Г. Смысловые ориентации и характеристики самоактуализации у старшекласников // Развитие человека в современном мире. 2023. № 3. С. 85–97.

Финансирование: Статья подготовлена при финансовой поддержке Минпросвещения России в рамках реализации государственного задания (государственное задание № 073-00015-23-02 от 13.02.2023 г.).

Original article

Life-meaning orientations and characteristics of self-actualization in high school students

Nadezhda V. Grebennikova¹, Olga G. Kholodkova¹

¹*Altai State Pedagogical University, Barnaul, Russia*

Abstract. The article is devoted to the actual problem of researching the meaning of a person's life and the possibilities of its self-actualization in the modern world. The theoretical part of the article discusses various psychological approaches to the study of the problems of meaningfulness of life, meaningful life orientations and self-actualization of the individual. The problem of studying the value-semantic sphere of personality in modern students is actualized. The significance for the senior school age of the emergence of issues related to the meaningfulness of life, the possibilities of self-realization and self-actualization is discussed. The purpose of the empirical study: to identify the links between meaningful life orientations and self-actualization among high school students. To achieve this goal, the following methods were used: 1) "Test of life orientations" by D. A. Leontiev; 2) "Test of self-actualization" (Yu. E. Alyokhina, L. Ya. Gozman, M. V. Zagika and M. V. Kroz). For mathematical data processing, the Spearman and Kolmogorov-Smirnov correlation criteria were used. 169 students of grades 10–11 of Barnaul schools took part in the study. The results of the study of meaningful life orientations, characteristics of self-actualization and features of their relationship are given. The results of the study showed mainly the average level of development of meaningful life orientations and characteristics of self-actualization in modern high school students. It was found that all the parameters of self-actualization, except for contact, have significant links with meaningful life orientations. It is concluded that the ability to build interaction with other people is not important for comprehending the meaning of life in senior school age. A qualitative analysis of the results obtained is carried out, the role of self-actualization of the personality in the development of meaningfulness of life in people of early adolescence is shown.

Keywords: semantic sphere, meaning of life, personal meaning, life orientations, self-actualization, high school students.

For citation: Grebennikova N. V., Kholodkova O. G. Life-meaning orientations and characteristics of self-actualization in high school students. *Human Development in the Modern World*, 2023, no. 3, pp. 85–97. (In Russ.)

Funding: The article was prepared with the financial support of the Ministry of Education of Russia as part of the implementation of a state task (state task No. 073-00015-23-02 dated February 13, 2023).

Введение. Для общества проблема смысла жизни является традиционной и находит свое отражение в искусстве, литературе, науке и, безусловно, психологии. Несмотря на многочисленные исследования как в зарубежной, так и отечественной

психологии, вопросы становления и развития смысловой сферы личности остаются недостаточно изученными.

Основы психологической теории смысла заложил А. Адлер [1], который отмечал, что условием формирования смысла является понимание общества, жизненные обстоятельства преломляются личностью и формируют смысловые образования. Проблема смысла жизни широко изучалась в рамках логотерапии – учения, разработанного В. Франклом и его последователями, обосновавшими единство смысловых и аксиологических образований [19]. Как отмечал В. Франкл, смысл жизни одновременно интерсубъективен и субъективен, он свой для каждой личности, однако всегда предполагает присутствие значимого Другого [15].

В отечественной психологии исследованиями в области смысловой сферы занимались такие ученые, как Б. С. Братусь, В. В. Знаков, А. Н. Леонтьев, Д. А. Леонтьев, Д. В. Каширский, Л. Т. Потанина, Н. Ю. Самыкина, А. В. Серый, В. Э. Чудновский и др.

Д. А. Леонтьев отмечал, что в настоящее время к понятию смысла у отечественных и зарубежных ученых повышенный интерес. При этом в отечественной психологии категория смысла получила широкое признание, поскольку поиск смысла жизни – ключевая ценностная ориентация [4].

Проблема смысла широко изучалась Л. С. Выготским, Д. А. Леонтьевым, С. Л. Рубинштейном и др. Положение Л. С. Выготского о принципе единства аффективных и интеллектуальных процессов, которые составляют динамические смысловые системы, с методологической точки зрения является важной предпосылкой в изучении смысла. Кроме того, здесь стоит отметить, что смысловой анализ человеческого поведения, по мнению С. Л. Рубинштейна, является путем развития духовной жизни личности. При этом, как отмечает А. Н. Леонтьев, личностный смысл выступает в роли механизма регуляции поведения [цит. по 13].

Понятие «личностный смысл» было введено А. Н. Леонтьевым, который понимал его как предметный смысл, поскольку непредметный смысл, по мнению ученого, – бессмыслица [3]. Поэтому личностные смыслы не имеют «непсихологического» существования. Личностный смысл всегда связывает значения с реальностью самой жизни человека в этом мире, с мотивами личности [9].

Д. А. Леонтьев понимает смысловую сферу личности с точки зрения особым образом организованной совокупности смысловых образований и связей между ними, которая обеспечивает все аспекты смысловой регуляции целостной жизнедеятельности субъекта [6]. Он считает смысл жизни первостепенной ценностью, выбранной личностью, ее реализации человек готов посвятить жизнь. При этом способность личности к осознанию смысла жизни является центральной личностной способностью. Смыслжизненные ориентации, которые включают в себя цели в жизни, эмоциональную насыщенность жизнью в настоящий момент и удовлетворенность от реализации планов, а также интернальный или экстернальный локус контроля, который показывает уверенность личности в самостоятельном жизненном выборе и контроле за ходом собственной жизни, – составляют два уровня смысла жизни, по мнению Д. А. Леонтьева [6].

Психологической базой смыслжизненных ориентаций личности является круг интересов. Смыслжизненные ориентации формируются в процессе жизни и зависят от социального опыта человека. Д. А. Леонтьев отмечает, что смыслжизненные ориентации каждого человека представляют собой набор ценностей и целей,

свойственных только данной личности, которые выбраны ею в качестве основы для своего существования [5]. К. А. Жаткина отмечает, что смысложизненные ориентации (жизненные стратегии) являются одним из наиболее влиятельных компонентов интегральной индивидуальности, формирующих социогенез личности. Система смысложизненных ориентаций динамична и противоречива, она отражает и существенные изменения, и случайные жизненные ситуации. Смысложизненные ориентации формируются под влиянием обучения и воспитания, общественных отношений и воздействий, а также духовной жизни общества в целом [2].

Система смысложизненных ориентаций – важнейшая основа успешности личности в разных сферах. Весь жизненный опыт, который человек накапливает в ходе развития и в результате взаимодействия с внешним миром, отражается в смысложизненных ориентациях. Смысложизненные ориентации, сформированные в процессе развития личности, выступают в качестве эталона, к которому устремлены все ее цели, интересы, потребности.

Смысложизненные ориентации личности также исследуют отечественные ученые А. Г. Асмолов, Т. А. Попова, М. И. Цилина, В. Э. Чудновский и др. Согласно Т. А. Поповой и М. И. Цилиной, наличие жизненного смысла является одним из основных показателей зрелости личности, когда человек может самостоятельно жить в гармоничных отношениях с окружающим миром и, управляя своей жизнью, нести ответственность за последствия своих действий [10]. С понятием зрелости личности связаны такие психологические феномены, как самореализация, самоактуализация.

В современных исследованиях наблюдается возврат интереса к проблеме самоактуализации личности. Самоактуализация является сложным многоаспектным феноменом. Впервые термин был введен К. Гольдштейном, после чего подробно изучался психологами-гуманистами. Для гуманистического направления индивидуальный человек является центром внимания. А. Маслоу определял самоактуализацию как стремление человека становится тем, кем он способен стать [17]. Получается, что самоактуализация личности – это, прежде всего, реализация его возможностей, в особенности творческих [8]. К. Роджерс раскрыл понятие «идеального Я» и стремление к его достижению [11]. В различных формах проблема самоактуализации личности исследовалась Д. Бьюдженталем, М. К. Мамардашвили, Р. Мэем, Ф. Перлзом, К. Хорни, Э. Фромом и др. [16; 18; 20]. Среди современных отечественных авторов можно отметить Е. Е. Вахромова, Н. В. Ковалеву, Л. А. Коростелеву, О. В. Немиринского и др.

И. А. Витин отмечал, что теория самоактуализации дает возможность для анализа проблемы личности в современном обществе. Для России исследования самоактуализации стали особенно популярны в последние 30 лет, в связи с политическими и социальными изменениями, отказом от понимания личности как части коллектива. Включение представлений об уникальности в модель личности, ее усложнение приводит к повышению интереса к данной проблеме. Самоактуализация представляет собой осознание личностью собственного развития, стремление к собственному выбору, овладению уникальным стилем деятельности [цит. по 12].

Через 10–20 лет нынешние учащиеся будут определять приоритеты развития страны в целом и ее культуры. При этом, как известно, смысловая сфера личности полностью формируется к концу юношеского возраста, в связи с этим нам представляется целесообразным изучить проблему смысложизненных ориентаций и са-

моактуализации у нынешних учащихся старших классов как представителей раннего юношеского возраста.

Цель статьи – исследование взаимосвязи между смысложизненными ориентациями и характеристиками самоактуализации личности старшеклассников.

Методы. Было проведено исследование самоактуализации и смысложизненных ориентаций учащихся 10–11 классов школ г. Барнаула в количестве 169 человек. На начало работы была выдвинута гипотеза о наличии взаимосвязи между характеристиками самоактуализации и смысложизненными ориентациями старших школьников. Для проверки гипотезы были использованы методики: 1) «Тест смысложизненных ориентаций» Д. А. Леонтьева [7]; 2) «Самоактуализационный тест» (Ю. Е. Алешина, Л. Я. Гозман, М. В. Загика и М. В. Кроз) [14].

Результаты исследования и их обсуждение. Результаты исследования по методике «Смысложизненные ориентации» Д. А. Леонтьева представлены на рисунке 1.

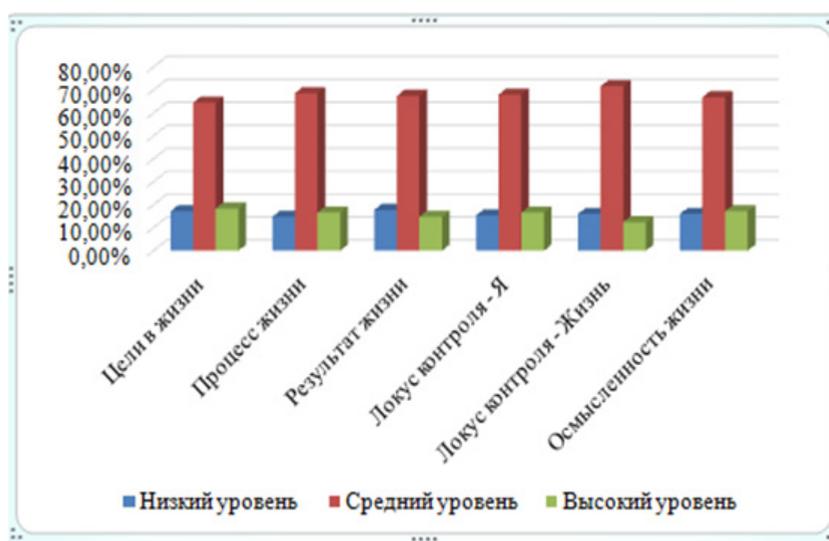


Рис. 1. Обобщенные показатели по методике «Смысложизненные ориентации» Д. А. Леонтьева, %

В результате было установлено, что у большинства студентов преобладает средний уровень развития смысложизненных ориентаций.

По параметру «Цели в жизни» у 64,5 % респондентов наблюдается средний уровень, у 18,3 % – высокий уровень. Данные показатели говорят о том, что большая часть старшеклассников имеют цели, ориентированы на будущее. Однако 17,2 % учащихся живут настоящим, не задумываясь о будущем.

У 68,6 % испытуемых выявлен средний уровень по переменной «Процесс жизни», а у 16,6 % – высокий уровень. Большинство респондентов воспринимают свою жизнь как интересную, эмоционально насыщенную и наполненную смыслом. Однако 14,8 % неудовлетворены жизнью в настоящем моменте.

Для большинства респондентов (67,5 % – средний уровень выраженности и 14,8 % – высокий уровень) характерно ощущение продуктивности и осмысленности прожитой части жизни, они удовлетворены самореализацией. Но у 17,7 % обнаружены низкие результаты по шкале «Результативность жизни», что говорит об их неудовлетворенности прошлым. Вероятно, это может быть связано с внутренним ощущением у школьников, что вся жизнь впереди и оценивать в прошлом нечего.

84,6 % старшеклассников ощущают себя хозяевами своей жизни, представляют себя сильными личностями, обладающими достаточной свободой выбора для построения своей жизни в соответствии с собственными целями и задачами, из них у 68 % – средний уровень по шкале «*Локус контроля – Я*», а у 16,6 % – высокий уровень. Стоит отметить, что 15,4 % респондентов не верят в свои силы, необходимые для контроля событий в своей жизни.

У 71,6 % старшеклассников выявлен средний уровень по шкале «*Локус контроля – Жизнь*», при этом у 12,4 % – высокий уровень. Данные школьники убеждены в том, что человек способен самостоятельно принимать решения и воплощать задуманное, он сам может контролировать свою жизнь. 16 % респондентов верят в судьбу, убеждены, что настоящей свободы нет, а жизнь не управляется человеком, поэтому планировать на будущее не имеет смысла.

Высокий уровень «*Осмысленности жизни*» выявлен у 17,1 % старшеклассников, у 66,9 % – средний уровень, а у 16 % – низкий. Данные результаты свидетельствуют о том, что для большинства респондентов характерно понимания смысла своей жизни, у них есть цели, они склонны адекватно и объективно оценивать результаты, уверены, что контролируют собственную жизнь и довольны своим настоящим.

Стоит отметить, что большинство низких результатов, представленных по разным шкалам, принадлежат одним школьникам, т. е. снижение показателей шло сразу по всем шкалам, включая общую осмысленность жизни. У небольшого числа школьников были снижены показатели по шкале «*Цели в жизни*», при этом с сохранением среднего уровня по остальным шкалам. Такой вариант может свидетельствовать о несформированности и неопределенности жизненных целей в силу возраста респондентов.

Далее, на рисунке 2 представим результаты исследования по методике «Самоактуализационный тест» (Ю. Е. Алешина, Л. Я. Гозман, М. В. Загика и М. В. Кроз).

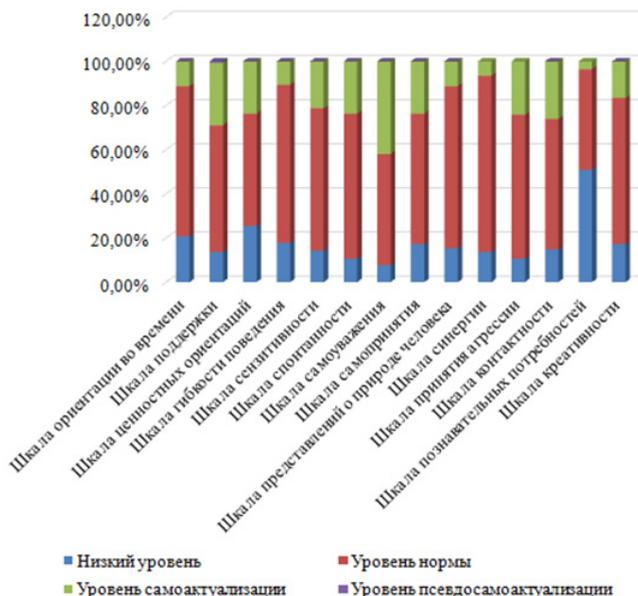


Рис. 2. Обобщенные результаты по методике «Самоактуализационный тест» (Ю. Е. Алешина, Л. Я. Гозман, М. В. Загика и М. В. Кроз), %

Анализ данных, полученных по методике «Самоактуализационный тест» (Ю. Е. Алешина, Л. Я. Гозман, М. В. Загика и М. В. Кроз), показал, что по всем шкалам методики преобладает средний уровень (уровень статистической нормы), за исключением шкалы познавательных потребностей. По данной шкале преобладает низкий уровень, вероятно, такой результат связан с усталостью в конце учебного года, а также с тревожностью перед предстоящими экзаменами и окончанием обучения. Кратко опишем результаты по каждой шкале.

Шкала ориентации во времени. 79 % опрошенных (уровень нормы и уровень самоактуализации) правильно ориентированы во времени. Они не откладывают жизнь на завтра и не застревают в прошлом, а живут настоящим, воспринимая его при этом в единстве с прошлым и будущим. Однако 21 % респондентов склонны жить прошлым (их мучает раскаяние в своих поступках, воспоминание о нанесенных им обидах и т. п.) или будущим (ставят перед собой идеальные цели, строят невыполнимые планы, живут неоправданными надеждами и ожиданиями, обычно опасаются за свою жизнь и пр.), или только настоящим (поглощены «сегодняшним днем», не связывая свою жизнь ни с прошлым, ни с будущим).

Шкала поддержки. Подавляющее большинство испытуемых (86 %) руководствуются в жизни своими собственными целями, убеждениями, установками и принципами. Однако 13,6 % испытуемых показали низкий уровень, который характеризует их как людей, подверженных влиянию внешних сил, конформных. У 0,6 % респондентов обнаружен уровень псевдосамоактуализации, который свидетельствует о том, что этот респондент старается «казаться» самостоятельным.

Шкала ценностных ориентаций. 74,6 % испытуемых старшеклассников руководствуются ценностями, присущими самоактуализирующейся личности, они принимают большинство этих ценностей. Вместе с тем, 25,4 % респондентов имеют низкий уровень развития ценностных ориентаций, что говорит об их отвержении системы ценностей самоактуализирующейся личности.

Шкала гибкости поведения. Основная часть испытуемых старшеклассников (82,3 %) обладают гибкостью в поведении и общении, способны быстро реагировать на изменяющуюся ситуацию. Лишь 17,7 % респондентов характеризуются ригидностью и догматизмом.

Шкала сензитивности. У 21,3 % испытуемых уровень самоактуализации и у 64,5 % – уровень нормы, что говорит о том, что старшеклассники глубоко и тонко чувствуют свои чувства и потребности. При этом у 14,2 % испытуемых выявлен низкий уровень, который характеризуется апатией, неумением понимать свои мысли и чувства.

Шкала спонтанности. 89,4 % старшеклассников способны выражать свои чувства в заранее непродуманных ситуациях, действовать открыто и спонтанно. 10,6 % респондентов не склонны открыто проявлять свои чувства.

Шкала самоуважения. Большинство испытуемых (92,3 %) уважают себя как личность, ценят свое Я. Только у 7,7 % выявлен низкий уровень, что говорит о неуважении себя, склонности к самобичеванию, депрессии.

Шкала самопринятия. 83 % испытуемых принимают себя, несмотря ни на какие свои слабости. При этом у 17,1 % выявлен низкий уровень, что говорит о непринятии своей личности, черт характера, каких-либо недостатков.

Шкала представлений о природе человека. Большинство респондентов (84,6 %) видят человека скорее хорошим, чем плохим, легко распознают, где правда, а где

неправда, где добро, а где зло. 15,4 % респондентов показали низкий уровень, что говорит об их видении всех людей плохими. Такие люди не верят в других, не верят в добро.

Шкала синергии говорит о том, как испытуемые способны целостно воспринимать мир, как они видят связь противоположностей в природе и в жизни. 86,4 % испытуемых способны целостно воспринимать мир, они видят связь противоположностей в природе и в жизни. Однако 13,6 % респондентов этой связи не видят, а считают ее неразрешимыми противоречиями.

Шкала принятия агрессии. 89,4 % обучающихся старших классов способны принимать свою агрессивность как природное свойство. При этом у 10,7 % выявлен низкий уровень, они склонны подавлять агрессию, отрицать и не принимать ее проявления.

Шкала контактности. 85 % испытуемых умеют легко и быстро вступать в контакт, их отношения с людьми не являются поверхностными – они играют значимую роль в жизни своих близких и друзей. У 14,8 % опрошенных выявлен низкий уровень, характеризующийся наличием трудностей в общении, замкнутостью и отстраненностью.

Шкала познавательных потребностей. Только половина старшеклассников (49,2 %) имеют выраженное стремление к получению новых знаний об окружающем мире. Примерно у такого же числа респондентов (50,8 %) подобное стремление выражено слабо, они не стремятся к познанию мира, к расширению кругозора.

Шкала креативности. Было обнаружено, что 66,3 % испытуемых имеют уровень нормы и 16,6 % – уровень самоактуализации. Данные результаты говорят о выраженности творческой направленности личности. При этом, можно сказать, что у 17,2 % она выражена слабо.

Таким образом, можно сказать, что большинство старшеклассников живут настоящим, принимают ценности самоактуализирующейся личности, они контактны, уважают и принимают себя и любые свои эмоции, самостоятельны в своих суждениях, тонко чувствуют переживаемые чувства, быстро подстраиваются к изменяющимся условиям среды, воспринимают всех людей как изначально положительных, они склонны к творчеству, но при этом у них снижены познавательные потребности.

Для статистической проверки гипотезы был использован коэффициент ранговой корреляции r_s -Спирмена, поскольку распределение признака отличается от нормального по всем шкалам методик (проверка была проведена с применением критерия Колмогорова-Смирнова). В ходе количественной обработки были получены результаты, свидетельствующие о наличии тесных положительных связей между компонентами самоактуализации и смысложизненными ориентациями.

Так, *Шкала ориентации во времени* коррелирует со всеми шкалами «Теста смысложизненных ориентаций»: «Цели в жизни» ($r_s = 0,333$ при $p \leq 0,01$), «Процесс жизни» ($r_s = 0,326$ при $p \leq 0,01$), «Результат жизни» ($r_s = 0,382$ при $p \leq 0,01$), «Локус контроля – Я» ($r_s = 0,367$ при $p \leq 0,01$), «Локус контроля – Жизнь» ($r_s = 0,465$ при $p \leq 0,01$), «Общая осмысленность жизни» ($r_s = 0,406$ при $p \leq 0,01$). Можно сказать, что респонденты, правильно ориентированные во времени, понимающие единство прошлого, настоящего и будущего, больше удовлетворены эмоциональной насыщенностью жизни, уверены, что контролируют собственную жизнь и сами принимают в ней решения, у них определены цели в жизни и их жизнь осмысленна.

Выявлена связь между *Шкалой поддержки* и всеми шкалами смысложизненных ориентаций: «Цели в жизни» ($r_s = 0,247$ при $p \leq 0,01$), «Процесс жизни» ($r_s = 0,327$ при $p \leq 0,01$), «Результат жизни» ($r_s = 0,387$ при $p \leq 0,01$), «Локус контроля – Я» ($r_s = 0,342$ при $p \leq 0,01$), «Локус контроля – Жизнь» ($r_s = 0,407$ при $p \leq 0,01$), «Общая осмысленность жизни» ($r_s = 0,359$ при $p \leq 0,01$). Можно предположить, что наличие подобной связи говорит о том, что старшеклассники, которые руководствуются внутренними принципами, не зависимы от мнения окружающих, имеют цели в жизни, ориентированы на будущее, удовлетворены настоящим и прошлым, а также контролируют свою жизнь и уверены, что могут самостоятельно принимать решения, у них высокий уровень осмысленности жизни.

Шкала ценностных ориентаций коррелирует также со всеми шкалами методики Д. А. Леонтьева: «Цели в жизни» ($r_s = 0,385$ при $p \leq 0,01$), «Процесс жизни» ($r_s = 0,479$ при $p \leq 0,01$), «Результат жизни» ($r_s = 0,471$ при $p \leq 0,01$), «Локус контроля – Я» ($r_s = 0,479$ при $p \leq 0,01$), «Локус контроля – Жизнь» ($r_s = 0,513$ при $p \leq 0,01$), «Общая осмысленность жизни» ($r_s = 0,514$ при $p \leq 0,01$). Старшеклассники, принимающие ценности самоактуализирующейся личности, имеют цели в жизни, удовлетворены самореализацией и эмоциональной насыщенностью жизни в настоящем, они верят в собственные силы.

По *Шкале гибкости* выявлены связи со шкалами: «Результат жизни» ($r_s = 0,218$ при $p \leq 0,01$), «Локус контроля – Я» ($r_s = 0,185$ при $p \leq 0,05$), «Локус контроля – Жизнь» ($r_s = 0,240$ при $p \leq 0,01$), «Общая осмысленность жизни» ($r_s = 0,153$ при $p \leq 0,05$). Респонденты, склонные к быстрой адаптации в изменяющихся условиях, больше удовлетворены своим прошлым, контролируют собственную жизнь, верят в свои силы, у них выше осмысленность жизни.

Шкала сензитивности коррелирует со шкалами: «Процесс жизни» ($r_s = 0,173$ при $p \leq 0,05$), «Локус контроля – Я» ($r_s = 0,209$ при $p \leq 0,01$), «Локус контроля – Жизнь» ($r_s = 0,180$ при $p \leq 0,05$), «Общая осмысленность жизни» ($r_s = 0,167$ при $p \leq 0,05$). Можно предположить, что чем лучше испытуемые чувствуют переживаемые эмоции и чувства, тем больше они удовлетворены эмоциональной насыщенностью жизни, сильнее ощущают контроль над жизнью и самостоятельно принимают решения, выше общий уровень осмысленности жизни.

Выявлены достоверные связи между *Шкалой спонтанности* и всеми шкалами «Теста смысложизненных ориентаций»: «Цели в жизни» ($r_s = 0,385$ при $p \leq 0,01$), «Процесс жизни» ($r_s = 0,479$ при $p \leq 0,01$), «Результат жизни» ($r_s = 0,471$ при $p \leq 0,01$), «Локус контроля – Я» ($r_s = 0,479$ при $p \leq 0,01$), «Локус контроля – Жизнь» ($r_s = 0,513$ при $p \leq 0,01$), «Общая осмысленность жизни» ($r_s = 0,514$ при $p \leq 0,01$). Испытуемые, склонные к спонтанному поведению, имеют цели в своей жизни, ориентированы на будущее, знают, что контролируют свою жизнь и ответственны за принятые решения, их жизнь осмысленна.

Шкалы самоуважения и самопринятия положительно коррелируют со всеми шкалами методики Д. А. Леонтьева: «Цели в жизни» ($r_s = 0,354$ при $p \leq 0,01$ и $r_s = 0,231$ при $p \leq 0,01$ соответственно), «Процесс жизни» ($r_s = 0,484$ при $p \leq 0,01$ и $r_s = 0,240$ при $p \leq 0,01$), «Результат жизни» ($r_s = 0,429$ при $p \leq 0,01$ и $r_s = 0,355$ при $p \leq 0,01$), «Локус контроля – Я» ($r_s = 0,438$ при $p \leq 0,01$ и $r_s = 0,290$ при $p \leq 0,01$), «Локус контроля – Жизнь» ($r_s = 0,503$ при $p \leq 0,01$ и $r_s = 0,376$ при $p \leq 0,01$), «Общая осмысленность жизни» ($r_s = 0,480$ при $p \leq 0,01$ и $r_s = 0,323$ при $p \leq 0,01$). Можно предположить, что чем выше уважение и принятие себя и своих качеств личностью, тем более

осмысленна ее жизнь, тем больше выработаны цели в будущем, удовлетворенность эмоциональной насыщенностью настоящего и самореализацией в прошлом, тем больше самостоятельность в принятии решений и контроль за своей жизнью.

Полученные результаты также свидетельствуют о наличии связей между *Шкалой представлений о природе человека* и всеми шкалами «Теста смысложизненных ориентаций»: «Цели в жизни» ($r_s = 0,183$ при $p \leq 0,05$), «Процесс жизни» ($r_s = 0,295$ при $p \leq 0,01$), «Результат жизни» ($r_s = 0,260$ при $p \leq 0,01$), «Локус контроля – Я» ($r_s = 0,216$ при $p \leq 0,01$), «Локус контроля – Жизнь» ($r_s = 0,277$ при $p \leq 0,01$), «Общая осмысленность жизни» ($r_s = 0,292$ при $p \leq 0,01$). Понимание всех людей как изначально положительных связано с ориентацией человека на будущее, удовлетворенностью настоящим и прошлым, контролем своей жизни и общей осмысленностью жизни.

Шкала синергии коррелирует со шкалой «Результат жизни» ($r_s = 0,202$ при $p \leq 0,01$), «Локус контроля – Жизнь» ($r_s = 0,220$ при $p \leq 0,01$) и «Общей осмысленностью жизни» ($r_s = 0,190$ при $p \leq 0,05$). Старшеклассники, которые понимают целостность мира, в большей степени контролируют свою жизнь, довольны самореализацией, у них высокая осмысленность жизни.

По *Шкале принятия агрессии* выявлены связи со шкалами: «Результат жизни» ($r_s = 0,170$ при $p \leq 0,05$), «Локус контроля – Я» ($r_s = 0,173$ при $p \leq 0,05$) и «Локус контроля – Жизнь» ($r_s = 0,178$ при $p \leq 0,05$). Таким образом, принятие своей агрессивности как нормальной эмоции человека связано с ощущением себя сильной личностью, самостоятельно принимающей решения и контролирующей свою жизнь, а также удовлетворенной самореализацией.

Шкала познавательных потребностей и *шкала креативности* также коррелируют со всеми шкалами «Теста смысложизненных ориентаций»: «Цели в жизни» ($r_s = 0,308$ при $p \leq 0,01$ и $r_s = 0,231$ при $p \leq 0,01$ соответственно), «Процесс жизни» ($r_s = 0,324$ при $p \leq 0,01$ и $r_s = 0,352$ при $p \leq 0,01$), «Результат жизни» ($r_s = 0,279$ при $p \leq 0,01$ и $r_s = 0,328$ при $p \leq 0,01$), «Локус контроля – Я» ($r_s = 0,368$ при $p \leq 0,01$ и $r_s = 0,288$ при $p \leq 0,01$), «Локус контроля – Жизнь» ($r_s = 0,274$ при $p \leq 0,01$ и $r_s = 0,272$ при $p \leq 0,01$), «Общая осмысленность жизни» ($r_s = 0,383$ при $p \leq 0,01$ и $r_s = 0,359$ при $p \leq 0,01$). Можно предположить, что чем сильнее развито стремление познавать мир и творческий подход, тем сильнее развита осмысленность жизни, ориентация на будущее, удовлетворенность настоящим и прошлым, контроль за своей жизнью и самостоятельность в принятии решений.

Примечательно, что по *Шкале контактности* не было выявлено ни одной достоверной связи, что говорит о том, что от скорости установления доверительных отношений с другими людьми не зависит осмысленность жизни и удовлетворенность ей. Вероятно, это связано с тем, что шкала контактности (единственная из всех шкал методики «Самоактуализационный тест») ориентирована, прежде всего, на других людей, а не на самого себя. При этом «Тест смысложизненных ориентаций» ориентирован на собственную личность и жизнь этой личности. Следовательно, для постановки целей и смысложизненных ориентацией не важно умение выстраивать взаимодействие с окружающими.

Выводы. Таким образом, гипотеза о наличии взаимосвязи между смысложизненными ориентациями и характеристиками самоактуализации у старшеклассников подтверждена. Все параметры самоактуализации, кроме контактности, имеют достоверные связи со смысложизненными ориентациями. Смысложизненные ори-

ентации представляют собой совокупность целей, идеалов, убеждений, интересов и других аспектов сознания личности, которые регулируют поведение и личностное развитие. Смысложизненные ориентации формируются в процессе развития личности, стремление к самоактуализации является стимулом для поиска смысла жизни и развития смысложизненных ориентаций личности.

Список источников

1. Адлер А. Наука жить [перевод с английского и немецкого] / сост. и общ. ред. А. А. Юдина; оформ. М. Сарычевой. Киев: Port-Royal, 1997. 286 с.
2. Жаткина К. А. Проявление смысложизненных ориентаций в юношеском возрасте [Электронный ресурс] // Молодежь и наука: сборник материалов VI Всероссийской научно-технической конференции студентов, аспирантов и молодых ученых. Красноярск: Сибирский федеральный университет, 2011. URL: <http://conf.sfu-kras.ru/sites/mn2010/section15.html> (дата обращения: 03.08.2023).
3. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность / под ред. А. А. Леонтьева, Д. А. Леонтьева, Е. Е. Соколовой. М.: Смысл, 2005. 431 с.
4. Леонтьев Д. А. Очерк психологии личности. М.: Смысл, 1997. 64 с.
5. Леонтьев Д. А. Психология смысла: автореферат диссертации на соискание ученой степени доктора психологических наук: 19.00.11 [Электронный ресурс]. М., 1999. 40 с. URL: http://www.inspp.ru/index.php?option=com_content&task=view&id=285 (дата обращения: 25.07.2023).
6. Леонтьев Д. А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности. М.: Смысл, 2003. 487 с.
7. Леонтьев Д. А. Тест смысложизненных ориентации (СЖО). М.: Смысл, 2000. 2-е изд. 18 с.
8. Маслоу А. Психология бытия. М.: Ваклер, 1997. 178 с.
9. Моздор Н. В. Развитие смысложизненных ориентаций у студентов в процессе образования. СПб.: Питер, 2007. 121 с.
10. Попова Т. А., Цилина М. И. Смыслы и ценности. Структурные компоненты смысложизненных ориентаций [Электронный ресурс] // Психологические проблемы смысла жизни и акме: электронный сборник материалов XXVI Международного симпозиума (13–14 апреля 2021 г.). М.: Психологический институт Российской академии образования, 2021. С. 216–221. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/smysly-i-tsennosti-strukturnye-komponenty-smyslozhiznennyh-orientatsiy> (дата обращения: 04.08.2023).
11. Роджерс К. Взгляд на психотерапию. Становление человека. М.: Прогресс, 1994. 276 с.
12. Соловых О. В. О теоретических аспектах самоактуализации личности // Вестник Оренбургского государственного университета. 2011. № 6(125). С. 25–31.
13. Соловьев В. И. Смысл жизни человека как философская проблема [Электронный ресурс]. URL: <http://psylive.ru/?mod=articles&gl=17&id=78> (дата обращения: 01.08.2023).
14. Фетискин Н. П., Козлов В. В., Мануйлов Г. М. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп. М.: Издательство Института Психотерапии, 2002. С. 426–433.
15. Франкл В. Человек в поисках смысла: сборник / пер. с англ. и нем.; общ. ред. Л. Я. Гозмана, Д. А. Леонтьева. М.: Прогресс, 1990. 368 с.
16. Bugental J. The Search for Existential Identity Jossey-Bass Inc. 1976. 330 p.
17. Maslow A. H. Motivation and Personality. New York: Harper and Row, 1989. 472 p.
18. Perls F. Ego, hunger, and aggression: a revision of Freud's theory and method. London: Allen and Unwin, 1947. 274 p.

19. Frankl V. *Logos, paradox and the search for meaning* // *Cognition and psychotherapy* / M. J. Mahoney, A. Freeman (Eds.). New York: Plenum, 1985. P. 259–275.
20. Fromm E. *Escape from Freedom*. New York: Rinehart & Co., 1941. P. 41–42.

Reference

1. Adler A. *Science to live* [translated from English and German]. Comp. and general ed. A. A. Yudina; formal. M. Sarycheva. Kyiv: Port-Royal, 1997, 286 p. (In Russian)
2. Zhatkina K. A. *The manifestation of meaningful life orientations in adolescence* [Electronic resource]. Youth and science: collection of materials of the VI All-Russian scientific and technical conference of students, graduate students and young scientists. Krasnoyarsk: Siberian Federal University, 2011. URL: <http://conf.sfu-kras.ru/sites/mn2010/section15.html> (date of access: 03.08.2023). (In Russian)
3. Leontiev A. N. *Activity. Consciousness. Personality*. Ed. A. A. Leont'eva, D. A. Leont'eva, E. E. Sokolova. Moscow: Smysl, 2005, 431 p. (In Russian)
4. Leontiev D. A. *Essay on the psychology of personality*. Moscow: Smysl, 1997, 64 p. (In Russian)
5. Leontiev D. A. *Psychology of meaning: abstract of the dissertation for the degree of Doctor of Psychology: 19.00.11* [Electronic resource]. Moscow, 1999, 40 p. URL: http://www.inspp.ru/index.php?option=com_content&task=view&id=285 (date of access: 25.07.2023). (In Russian)
6. Leontiev D. A. *Psychology of meaning: nature, structure and dynamics of semantic reality*. Moscow: Smysl, 2003, 487 p. (In Russian)
7. Leontiev D. A. *Test of meaning-of-life orientations (SJO)*. Moscow: Meaning, 2000, 2nd ed, 18 p. (In Russian)
8. Maslow A. *Psychology of being*. Moscow: Vakler, 1997, 178 p. (In Russian)
9. Mozdor N. V. *The development of meaningful life orientations among students in the process of education*. St. Petersburg: Peter, 2007, 121 p. (In Russian)
10. Popova T. A., Tsilina M. I. *Meanings and values. Structural components of meaningful life orientations* [Electronic resource]. Psychological problems of the meaning of life and acme: electronic collection of materials of the XXVI International Symposium (April 13–14, 2021). Moscow: Psychological Institute of the Russian Academy of Education, 2021, pp. 216–221. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/smysly-i-tsennosti-strukturnye-komponenty-smyslozhiznennyh-orientatsiy> (date of access: 04.08.2023). (In Russian)
11. Rogers K. *A look at psychotherapy. The formation of man*. Moscow: Progress, 1994, 276 p. (In Russian)
12. Solovykh O. V. *On the theoretical aspects of personality self-actualization*. Vestnik Orenburg State University, 2011, no. 6 (125), pp. 25–31. (In Russian)
13. Solovyov V. I. *The meaning of human life as a philosophical problem* [Electronic resource]. URL: <http://psyllive.ru/?mod=articles&gl=17&id=78> (date of access: 01.08.2023). (In Russian)
14. Fetiskin N. P., Kozlov V. V., Manuilov G. M. *Socio-psychological diagnostics of personality development and small groups*. Moscow: Publishing House of the Institute of Psychotherapy, 2002, pp. 426–433. (In Russian)
15. Frankl V. *Man in search of meaning: collection*. Per. from English and German; total ed. L. Ya. Gozman, D. A. Leontiev. Moscow: Progress, 1990, 368 p. (In Russian)
16. Bugental J. *The Search for Existential Identity*. Jossey-Bass Inc, 1976, 330 p.
17. Maslow A. H. *Motivation and Personality*. New York, Harper and Row, 1989, 472 p.
18. Perls F. *Ego, hunger, and aggression: a revision of Freud's theory and method*. London: Allen and Unwin, 1947, 274 p.
19. Frankl V. *Logos, paradox and the search for meaning*. *Cognition and psychotherapy*. Eds.: M. J. Mahoney, A. Freeman. New York: Plenum, 1985, pp. 259–275.
20. Fromm E. *Escape from Freedom*. New York: Rinehart & Co., 1941, pp. 41–42.

Информация об авторах

Н. В. Гребенникова – ведущий психолог центра психологического и социального здоровья молодежи института психологии и педагогики, Алтайский государственный педагогический университет, Барнаул, Россия, n.grebennikova1993@yandex.ru

О. Г. Холодкова – кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии, Алтайский государственный педагогический университет, Барнаул, Россия, <https://orcid.org/0000-0003-1494-112X>, holodkova.fnk@mail.ru

Information about the authors

N. V. Grebennikova – Leading psychologist of the Center for Psychological and Social Health of Youth, Institute of Psychology and Pedagogy, Altai State Pedagogical University, Barnaul, Russia, n.grebennikova1993@yandex.ru

O. G. Kholodkova – Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, Department of Psychology, Altai State Pedagogical University, Barnaul, Russia, <https://orcid.org/0000-0003-1494-112X>, holodkova.fnk@mail.ru

Статья поступила в редакцию 29.08.2023; одобрена после рецензирования 11.09.2023; принята к публикации 12.09.2023.

The article was submitted 29.08.2023; approved after reviewing 11.09.2023; accepted for publication 12.09.2023.



Научная статья

УДК 159.9

Музыкально-голосовые технологии психологической помощи детям дошкольного возраста с проблемами в развитии

Владимир Николаевич Подосинов¹

¹*Детский оздоровительно-образовательный (социально-педагогический) центр
А. И. Бороздина, Новосибирск, Россия*

Аннотация. Статья посвящена описанию и анализу музыкально-голосовой технологии психологической помощи детям дошкольного возраста (авторская программа «Голос»), структуре и особенностям ее построения. Во введении сказано, что в современных условиях развития общества особенно актуальной становится проблема роли матери в процессе оказания помощи своему ребенку, имеющему проблемы в развитии, обучения ее проведению психотерапевтического и коррекционного процесса совместно с психологом. Голосовые характеристики матери, услышанные ребенком еще внутриутробно, содержательная речь и музыкально-шумовая фонограмма создают предпосылки настроенности восприятия ребенка на материнскую речь и звуковые воздействия. Технология направлена на формирование личностно-социальных коммуникаций через активное эмоциональное реагирование и решает проблему коррекции поведения и развития речи ребенка с проблемами в развитии через вокализ, колыбельную, материнский монолог. Через игровое сотрудничество (общение) матери, психолога и ребенка решаются следующие задачи: разностороннее развитие детей с учетом их возрастных и индивидуальных особенностей и особых образовательных потребностей, социальной адаптации; содействие полноценному личностному развитию, обеспечению эмоционального благополучия посредством интеграции содержания образования и организации взаимодействия субъектов образовательного процесса; развитие эмоционального реагирования, коммуникативной сферы, успешности в общении; повышение активности ребенка в процессе общения со взрослыми и детьми; организация целенаправленного взаимодействия психолога с ребенком в процессе доступной ему игры или другой формы деятельности; воспитание интереса к выполнению предметно-игровых действий по подражанию и показу действий педагогом или психологом; развитие коммуникативных навыков; формирование понятийного аппарата и ассоциативных связей между ними; организация интегративно обучающих занятий в сотрудничестве с узкими специалистами. Материнская терапия – это активная вербально-суггестивная деятельность матери, базирующаяся на интуитивно-научных знаниях о ребенке, организованная на принципах гуманистической психологии, имеющая цель создания предпосылок личностных изменений в ребенке. Монолог матери – это переживаемое внутреннее психоэмоциональное состояние, воплощенное в собственной речи, обращенной к субъекту общения для создания предпосылок личностных изменений как матери, так и ребенка.

Ключевые слова: дети дошкольного возраста, дети с ограниченными возможностями здоровья, музыкально-голосовые технологии, материнская терапия, взаимодействие психолога и матери ребенка.

Для цитирования: Подосинов В. Н. Музыкально-голосовые технологии психологической помощи детям дошкольного возраста с проблемами в развитии // Развитие человека в современном мире. 2023. № 3. С. 98–108.

Musical-voice technologies of psychological assistance for children of preschool age with developmental problems

Vladimir N. Podosinov¹

¹*Children's health-educational (social-pedagogical) center of A. I. Borozdin, Novosibirsk, Russia*

Abstract. The article is devoted to the description and analysis of the musical and voice technology of psychological assistance to preschool children (author's program "Voice"), the structure and features of its construction. The introduction shows that in modern conditions of society development, the problem of the role of the mother in the process of providing assistance to her child who has problems in development, teaching her to carry out the psychotherapeutic and correctional process together with a psychologist becomes especially urgent. The voice characteristics of the mother, heard by the child in utero, meaningful speech and musical and noise phonogram create the prerequisites for the mood of the child's perception of maternal speech and sound influences. The technology is aimed at the formation of personal and social communications through an active emotional response and solves the problem of correcting behavior and developing the speech of a child with developmental problems through vocalization, lullaby, maternal monologue. Through playful cooperation (communication) between mother, psychologist and child, the following tasks are solved: versatile development of children, taking into account their age and individual characteristics and special educational needs, social adaptation; promoting full-fledged personal development, ensuring emotional well-being through the integration of the content of education and the organization of interaction between the subjects of the educational process; development of emotional response, communication sphere, success in communication; increasing the activity of the child in the process of communication with adults and children; organization of targeted interaction of a psychologist with a child in the process of a game or other form of activity available to him; raising interest in performing substantive and game actions to imitate and show actions by a teacher or psychologist; development of communication skills; forming a conceptual apparatus and associative links between them; organization of integrative training sessions in collaboration with narrow specialists. Maternal therapy is an active verbal-suggestive activity of the mother, based on intuitive scientific knowledge about the child, organized on the principles of humanistic psychology, with the goal of creating prerequisites for personal changes in the child. A mother's monologue is an experienced internal psycho-emotional state, embodied in his own speech, addressed to the subject of communication to create the prerequisites for personal changes for both the mother and the child.

Keywords: preschool children, children with disabilities, musical-voice technologies, maternal therapy, interaction of psychologist and child's mother.

For citation: Podosinov V. N. Musical-voice technologies of psychological assistance for children of preschool age with developmental problems. *Human Development in the Modern World*, 2023, no. 3, pp. 98–108. (In Russ.)

Введение. Согласно исследованиям педагогов и психологов [10], увеличивается количество детей, имеющих те или иные проблемы в развитии, что обусловлено социокультурным состоянием современного общества [1], проявляющемся, в том числе как исторический кризис детства [3; 13; 14; 15]. Наблюдается тенденция господ-

ства «технологического» воспитания, когда вместо общения с родителями и друг с другом дети общаются с техническими устройствами, попадая в зависимость от всевозможных гаджетов. Эти изменения требуют разработки новых методов работы с детьми, которые помогают восстановить связь взрослого и ребенка. Эта проблема становится еще более острой в связи с появлением инклюзивного направления в образовании. Например, в детских садах появляются помимо компенсирующих, комбинированные группы, где реализуется совместное образование здоровых детей и детей с ограниченными возможностями здоровья. В этих условиях и педагогам и родителям необходимо дать достаточно простые и эффективные методы, при помощи которых они могли бы в сотрудничестве с психологом оказывать психолого-педагогическую помощь таким детям. В статье описан опыт работы с детьми с ограниченными возможностями здоровья с использованием музыкально-голосовых технологий, ориентированных на восстановление доверительного взаимодействия между ребенком и взрослым, особенно близким взрослым, что позволяет ему более эффективно осуществлять посредническую функцию в общении с ребенком.

Человек на протяжении всей жизни включен в культурную среду как наследие человечества, к которому можно отнести и вербализованные компоненты, например, песня, вокализ, колыбельная, монолог и др. Важно отметить, что жизненный уклад определенной народности или этноса предполагает существование этих элементов культуры, но такой вид пения как вокализ (слоговой вокализ, речитатив) почти исчезает. Он постепенно вымирает, забывается, не находит продолжение в традиционном исполнительском мастерстве. И только в экстремальной стрессовой (трагедийной) ситуации мать интуитивно начинает исполнять то, что в нормальных ситуациях не сможет. Здесь можно сделать предположение о социогенетическом аспекте вокализации звуков *a, o, y, i, ы* [6].

В условиях происходящих социально-экономических перемен в российском обществе и государстве проблема социализации и интеграции детей с проблемами развития в социуме становится все более актуальной и приоритетной. Возникающие у детей с ОВЗ проблемы, способны повлечь за собой тяжелые последствия для молодой формирующейся личности, сформировать чувство собственной неполноценности, ущербности. Сохраняется тенденция увеличения детей с психическими расстройствами и расстройствами поведения. *Цель* исследовательской работы состоит в разработке семейно-центрированной модели ранней психологической помощи детям дошкольного возраста с проблемами в развитии на основе музыкально-голосового воздействия.

Методы. Авторская технология (применяется с 1988 г.) предлагает матери ребенка на фоне музыкально-шумовой фонограммы релаксации разнообразные варианты вербального (голосового) воздействия на ребенка: вокализ, колыбельная, слоговой речитатив, ассоциативный монолог, монолог.

Результаты исследования и их обсуждение. Технология музыкально-голосового воздействия мамы на ребенка сочетает в себе семейную психотерапию с материнским внушением. Классическая модель психологической коррекции ребенка в норме представляет собой вербальную, авторитарную, в хорошем смысле этого слова, модель деятельности психолога-консультанта. Мать не принимает участие в этом процессе даже в качестве созерцателя. В домашних условиях мать не сможет повторить рекомендуемые приемы и методы. Матери достается функция созерцания *около* или *рядом*, в кабинете (в уголке). Крайне нежелательный вариант участия

матери в процессе – это ожидание в коридоре заведения. Весь процесс работы остается в стороне от материнского глаза, она не проживает, не сопереживает изменениям, которые происходят с ее ребенком. Психолог, взявший на себя ответственность за результаты своего вмешательства в психические процессы ребенка, теряет союзника в лице матери.

С человеком (матерью) постоянно связано желание петь своему ребенку. Это подтверждают 85 % опрошенных матерей (1988–2023 гг.) при получении консультационных и коррекционно-психологических услуг. Мать в процессе грудного вскармливания и взаимодействия с ребенком, как показало анкетирование, воспринимает свое общение с ним не как психотерапевт или специалист, лечащий словом. Даже в ситуации стресса мать остается матерью и не вспоминает о вербализованных приемах, улучшающих психосоматическое состояние ребенка. Однако, выйдя из кабинета психотерапевта (психиатра), после назначения соответствующей терапии, многие матери продолжают оставаться в растерянности относительно того, как правильно подойти к лечению ребенка.

Используя мотивационную готовность матери помочь своему ребенку, технология вербально-эмоционального воздействия создает предпосылки для проникновения в глубины подсознания ребенка, «внедрять» понятийный ряд и формировать между ними ассоциативные связи. По-видимому, материнский голос, как речевая основа терапевтического и образовательного процесса ребенка с проблемами в развитии выступает средством его развития и коррекции. Поэтому, используя эту технологию, можно во многом исправить недостатки, которые могли возникнуть уже на самых ранних этапах развития ребенка, и провести необходимую коррекцию во взаимоотношениях матери и ребенка. С помощью этой технологии можно дать ребенку долговременную установку на здоровье, добро и счастье, т. е. создать мощную основу его психологической защиты. Материнская терапия – это активная вербально-суггестивная деятельность матери, базирующаяся на интуитивно-научных знаниях о ребенке, организованная на принципах гуманистической психологии, имеющая цель создания предпосылок личностных изменений в ребенке [8, с. 103].

Фоном психокоррекционного (терапевтического) процесса выступает музыкально-шумовая фонограмма релаксации, где исполнители – музыканты (достигшие высочайшего мастерства) своим исполнительством произведений гениальных композиторов, создают предпосылки для восприятия материнского голоса.

Ребенок с ОВЗ в этом психотерапевтическом процессе имеет ряд сложностей в области сформированного понятийного аппарата, ассоциаций, ассоциативных связей между понятиями, сенсорных эталонов и т. п. В результате мы получаем задержку психического развития, тяжелые множественные нарушения речи, умственную отсталость, расстройство аутистического спектра. Однако через визуальную, кинестетическую, аудиальную системы восприятия мира ребенку продолжает поступать информация. «Только эмоционально значимое взаимодействие приводит к развитию. Эмоции – это те силы, которые позволяют вступать в контакт с окружающим миром и способствуют развитию. Поэтому занятия проводятся на основе формулы: “Удивление – восхищение – интерес – желание – действие”», приводят в своем исследовании В. С. Чернявская, Н. Н. Санина [12, с. 104]. Чем помочь ребенку, есть ли выход?

Первый практический опыт вербализованного (звукового) терапевтического воздействия на ребенка связан с вокализмом на звук *a*, который предшествует ма-

теринскому речитативу. Более 70 % опрошенных матерей, имеющих ребенка до 3 лет, ответили на вопрос о плаче ребенка 2-месячного возраста: «...Что Вы подумали (первая мысль, пришедшая в голову), когда слышали плач вашего ребенка?» Все ответы сводились к тому, что мамы подумали о дискомфорте (болезненном состоянии) ребенка, но не о том, что ребенок развивает голос. Тогда как вербальная активность, в форме плача, важный вид речевой врожденной активности ребенка. У плача выражены индивидуальные различия, которые помогают матери отличить своего ребенка от чужого уже через 2–3 дня после родов. Плач как предшественник вокализа и развития речи чаще всего расценивается (и оценивается) матерью как звуковой сигнализатор дискомфортного состояния ребенка, а не тренировочной части развития речи. Плач сообщает о состоянии младенца, для матери – это сигнал к действию. В дальнейшем она реагирует спокойно и знает, как устранить причину.

В том случае, если человек испытывает сложности в построении диалога, то у него в речи появляются различные междометия, своеобразные маркеры колебаний (э, а, эм, и). Так и в диалоге с грудным ребенком: когда мама не знает, что петь ребенку, тогда спасают гласные звуки: сначала в форме речитатива очень короткого, затем длинное междометие и только потом появляется вокализ. После всех социально-бытовых процедур дома с грудным младенцем пение вокализа выступает как особая форма коммуникации, направленная на:

1. Отдых матери от ежедневных трудов по обслуживанию ребенка.
2. Изучение ребенка в момент «материнского» отдыха.
3. Приобретение опыта вербального общения и получение обратной результативной информации от своего общения.

Коррекция психоэмоционального состояния ребенка по принципу «здесь и сейчас» (не осознается матерью как врачебная) может быть реализована посредством системы занятий с психологом. Это позволит матери более глубоко осмыслить свою роль в «врачевании» ребенка. «Подходя к картине художника, мы выбираем ту дистанцию, которая позволяет увидеть целостный образ. Правильная дистанция необходима и в отношениях с людьми. Стремясь к большей близости, мы нередко теряем ее, и, наоборот, оптимальная дистанция создает и сохраняет красоту отношений, способствует их прочности и глубине», – так указывает профессор, доктор психологических наук Т. Флоренская [11, с. 15–16].

Описанные требования к осуществлению матерью музыкально-голосовой терапии необходимо соблюдать и при реализации метода диалога в общении с ребенком.

Диалог – это не просто разговор двух людей: такой разговор может быть по своей сути монологом каждого из них. В нашем случае, ответная сторона в диалоге – ребенок выступает как субъект поведенческого (жестового) и эмоционального общения, т. к. он еще не освоил человеческий язык. Поэтому вокализ есть наиболее приемлемый технологический способ формирования предпосылок для восприятия речи (колыбельная). Вокализ напеваётся матерью в удобной для нее тональности, скорости и регистре. Очень важно, чтобы мелодика вокализа соответствовала таким показателям, как плавность, ритмичность, без резких перепадов и скачков по высоте. Часто темы вокализов копируются мамами из других мелодий, которые сами они слышали в детстве от мам и бабушек (даже прабабушек), о чем можно сделать предположение о передаче семейных традиций пения из поколения в поколение.

Иногда вокализу может предшествовать «мурчание» мамы посредством сочетания согласных звуков *mr*, которое снимает напряжение как у ребенка, так и у ма-

тери. Материнское урчание похоже на кошачье, может восприниматься ребенком как «пение» на непонятном языке, но по музыкально-голосовым характеристикам близкое к успокаивающему, как бы терапевтическому. Поскольку ребенок в младенческом возрасте еще не может понять содержание колыбельной, ее смыслового значения, главным становится ритм вокализа, звуковой образ, который создается размеренным тактом, однообразной ритмикой, спокойной, усыпляющей мелодикой звучания вокализа-колыбельной.

После вокализа мать, получившая положительные эмоции и результаты освоения этого речевого вида общения, продолжает совершенствоваться и переходит на слоговое пение. Этот этап очень часто сопровождается режиссурой исполнения самой матерью: она придумывает эмоциональные подъемы и спуски, ритмические рисунки. Иногда мама пропевает звук *a* и *y* соединяя их, получая слог *ay* и его модификации: *a-a-уууууу*, *аааааааааУУ*. Разные вариации звукопропевания формируют материнский опыт в сочинительстве простых слоговых песенок, который может быть использован в различных жизненных ситуациях. Так, когда ребенок испытывает недомогание или заболевает, мать, пытаясь облегчить его состояние, вдруг начинает понимать, что она голосом может его успокоить и нормализовать психоэмоциональное состояние.

Доктор филологических наук В. В. Головин в своей диссертации «Русская колыбельная песня: Фольклорная и литературная традиции» пишет: «...Колыбельная песня становится постоянно воспроизводимым песенно-словесным ритуалом, который ежедневно в момент сгустка переходных состояний закрепляет, определяет и “стимулирует” правильное и безопасное, в представлениях традиционного общества, развитие нового человека. Функция успокоения фиксировалась как основная, и поскольку адресатом жанра был несовершенный младенец, колыбельной вменили и функцию его совершенствования – педагогическую. Колыбельная песня генетически тесно связана с первобытным синкретическим ритуально-мифологическим комплексом, о чем ярко свидетельствуют ее функциональное поле и формульно-мотивный фонд» [5, с. 317].

Эти данные позволили разработать авторскую технологию, которая предполагает пропевание 4 гласных звуков *a*, *o*, *y*, *ю* на одной высоте, равными долями, одинаковой громкостью, образуя из этого звукокомплекса мелодию. Этим приемом пользуются коренные народности Горного Алтая, Эвенкии, Якутии. Психологические характеристики этого напева соответствуют таким свойствам, как спокойствие, умиротворенность, ритмичность, мелодичность, стабильность и т. п. После освоения матерью вокализа и его разновидностей наступает этап колыбельных, которые имеют вековые традиции и как песенный жанр, и как вид коммуникаций. Мамы часто, особенно молодые последнего десятилетия, не обременяют себя пением (пропеванием) этих колыбельных, отдавая предпочтение электронной музыке неизвестного авторства и содержания. Так, на вопрос психолога, какие колыбельные вы пели своему младенцу в 2 месяца, мама ответила вопросом: «А разве надо было петь?!». В этой иллюстрации наглядно высветилось все: и незнание колыбельных, и непонимание важности и нужности их, и отсутствие мотивации общения с ребенком (в особом состоянии сознания – сон) и т. д. Очень часто мамы копируют современные эстрадные песни, присваивая им функции колыбельных, не понимая ошибки, которую они совершили. Этот этап развития малыша грудничкового возраста требует личного пения матери и слогового содержания текста, например, *ля-ля-ля*, *ню-ню-ню* и т. п.

Потом в текст нужно добавить разные слоги и существительные ближайшего окружения ребенка (мама, баба, папа и т. д.).

Анализ литературных источников показал, что история слогового речитатива (пения) уходит в глубокую православную древность. И в процессе эволюционного развития общества с его укладами, бытом, традициями и другими компонентами, слоговой речитатив обособленно остался у староверов, и практике церковного богослужения. Корни литургического речитатива лежат в древнейших культурах Иудеи, Греции, Египта. Они непосредственно восходят к древнееврейскому богослужению и греческой просодии [4].

Мы же использовали принцип распевания слога в мелодии, которую использует мать, и которая используется со всеми слогами (их всего 120). Большая удача детского психолога (или психотерапевта) – это правильное расположение (наложение-совмещение) материнского высказывания (слова) с частью музыкального произведения, который в данный момент становится фоном сказанного. Практика применения авторской технологии показывает, что сказанное матерью в фонограмме релаксации очень часто повторяется, дублируется в обыденной повседневной жизни ребенка, что усиливает психотерапевтическое воздействие, формируя ассоциативные связи у ребенка.

Для формирования ассоциативных связей между понятиями используется ассоциативный речитатив, который записывается с помощью материнского голоса и помещается в музыкально-шумовую фонограмму релаксации. На этом этапе работы с ребенком используются теоретические наработки и практические рекомендации В. Л. Райкова (доктора медицинских наук, психотерапевта, профессора) и М. Эриксона (доктор психиатрии, профессор). Ассоциативный ряд стал инструментом в разных гуманитарных областях, включая психологию и педагогику. С помощью ассоциативных рядов можно развивать память, мышление, интеллект, способность к самоанализу. В психологии такое объединение нескольких представлений (идей) способствует тому, что при возникновении в сознании одного из них непроизвольно, автоматически и практически мгновенно появляются следующие.

В авторской программе, исходя из задач, стоящих в отношении ребенка, этому приему отводится важная роль – формирование звукового восприятия слова, формирование ассоциативной связи между двумя понятиями (например, 1-я пара «добро-добрый», 2-я пара «хорошо-хороший», 3-я пара «добрый-хороший», 4-я пара «добрая душа – добродушный»). Все это произносится матерью на диктофон и конструируется на фоне 2-й части 16-й сонаты В. А. Моцарта.

В ассоциативный ряд, произнесенный матерью, в качестве эксперимента мы стали добавлять учебные понятия, между которыми надо формировать ассоциативные связи. Работа эта в начальной стадии: происходит отбор понятий по рекомендации педагога с учетом мнения матери, и поиск музыкального сопровождения для осознаваемого восприятия и прослушивания во сне.

В нашей работе мы будем пробовать формировать ассоциативные связи между учебными понятиями на основе неосознаваемого восприятия текста, произнесенного материнским голосом, которому ребенок верит безгранично.

В нашей авторской технологии психокоррекционные функции передаются матери, где она исполняет ведущую роль терапевта и соавтора режиссерского сценария занятия (зачастую мамы об этом не догадываются). «...Просто так, без уговоров,

без вступления в диалог и межличностные отношения лечить нельзя, – пишет профессор В. Ю. Завьялов. Если бы это было возможно, тогда бы отпала потребность во врачах. Есть опубликованные методы лечения от любой болезни, есть статистика – все открыто сейчас, по интернету можно заполучить любую информацию о лекарственном средстве, способе диагностики и пр. Несмотря на такое рассекречивание, ранее довольно скрытой системы знаний, которой является медицина, потребность в квалифицированном, знающем враче, и главное тренированном – тренированном в области межличностного взаимодействия, растет с каждым годом» [7, с. 17–21].

После пропевания вокализа, речитатива, колыбельной, ассоциативного речитатива у мамы возникает желание просто рассказать своему ребенку рассказ (монолог) о любви, о жизни, о Родине и т. п. Это и есть самораскрытие матери в процессе психокоррекционного процесса. Творческий процесс материнской терапии имеет созидательный эффект и польза от него крайне высока. Творческая активность матери представлена в речевой деятельности через монолог, который конструируется с помощью психолога. Собственно сам монолог является составной частью музыкально-шумовой фонограммы релаксации, что выводит работу матери на более высокий качественный уровень чем, если бы ребенок слушал голос психолога [9, с. 290–300]. Однако требуется особая подготовка матери к диалогу с ребенком.

Все встречи матери с психологом носят характер эмоциональных переживаний матери. Социальный прессинг и личностные качества матери тормозят ее стартовую творческую деятельность. Быт, загруженность работой и другими жизненными «мелочами» на первых занятиях мешают сосредоточиться на поиске альтернативного восприятия проблемы.

С первого периода работы и до предпоследнего мать работает в режиме выплеска эмоциональных переживаний, что позволяет набрать наибольший объем текста, который войдет в текст монолога. В этой ситуации, когда она контролируется сознанием, роль матери в организации психокоррекции особенно велика. Работая с матерью над монологом, мы за основу взяли теоретические принципы психотерапевтической работы К. Роджерса. В процессе многоэтапного периода работы она постепенно приходит к самооткрытию относительно своего личного участия в этой работе и личной ответственности за результаты, даже если эти результаты будут только теоретическими. При планировании стратегической линии в работе с матерью, мы разделяем работу на два больших взаимозависимых этапа, каждый из которых делится на несколько периодов. Адаптационный (подготовительный) этап предполагает изучение матери и ребенка как непосредственно, так и через опосредованную форму: изучаются автобиографические, анкетные данные, продуктивные виды деятельности ребенка и т. д. Программа-минимум создает предпосылки для проведения основной работы с ребенком. Важно удерживать в поле зрения весь ход событий и оперативно выстраивать тактическую сторону работы. Проведение основного занятия с ребенком – это самое кратковременное занятие, по сравнению с подготовительным и послеекспериментальными периодами работы. По мере ответственности, заключительный или постэкспериментальный период является самым ответственным, напряженным, непредсказуемым, продуктивным в деятельности самого ребенка.

Выводы. 1. Голосовые характеристики матери, воспринимаемые ребенком еще в период внутриутробного развития, развернутая содержательная речь и музыкаль-

но-шумовая фонограмма релаксации создают предпосылки для восприятия звуковых форм.

2. Монолог матери – переживаемое внутреннее психоэмоциональное состояние, воплощенное в собственной речи, обращенной к субъекту общения для создания предпосылок для личностных изменений как матери, так и ребенка. Мать сама конструирует все предложения своего монолога: от слов в предложении до последовательности предложений (и расстановки пауз). Участвуя в такой психокоррекционной работе, вместе с психологом мама знакомится с основами психотерапевтической работы, сама пробует быть исполнителем (суггестологом) этой технологии.

3. Конструирование монолога – это творческий процесс, предполагающий работу по придумыванию текста. На первом и последующих занятиях оговариваются слова, затем словосочетания, потом фразы и предложения. Успешность конструирования монолога во многом зависит от матери. Однако часто мать предпочитает переделывать, трансформировать те формы, которые были созданы ранее. Зачастую переделывание длится весь терапевтический период, подсказывая психологу, что мамы в поиске решения внутренних проблем. В заключительный период сдачи текста монолога мамы с радостью видят, что изменения начались у ребенка в лучшую сторону. Соединяя монолог и музыкально-шумовую фонограмму релаксации, созданную при участии матери, мама, видя конечный продукт своей терапевтической деятельности, понимает значимость и начинает формировать занятия по использованию этой технологии. Впрочем, спешить нельзя.

Список источников

1. *Большунова Н. Я.* Кризис детства или кризис взрослости: проблема отношений детского и взрослого общества в современном мире // Развитие человека в современном мире. 2019. № 1. С. 7–17.

2. *Большунова Н. Я., Устинова О. А.* «Вопросчивость» и «ответчивость» как внутренняя работа развития образа Я // Челпановские чтения 2016: Диалог научных школ Психологического института: Л. С. Выготский, Б. М. Теплов, Г. И. Челпанов: сборник научных материалов Всероссийской научно-практической конференции (Москва, 15 ноября 2016). Альманах Научного архива Психологического института / сост., науч. ред., отв. ред. О. Е. Серова, Е. П. Гусева. М.; СПб.: Нестор-История, 2016. Выпуск 8. С. 341–354.

3. *Венгер А. Л.* Ребенок в обществе: исторический кризис детства // Вопросы психологии. 2008. № 4. С. 3–12.

4. *Вознесенский И.* О церковном пении Православной Греко-Российской Церкви: Большой знаменный распев. Киев, 1887. 234 с.

5. *Головин В. В.* Русская колыбельная песня: Фольклорная и литературная традиции: автореф. дис. д-р фил. наук. СПб., 2000. 317 с.

6. *Лепская Н. И.* Язык ребенка. Онтогенез речевой коммуникации. М.: РГГУ, 2013. 320 с.

7. *Завьялов В. Ю.* Музыкальная релаксационная терапия: практическое руководство. Новосибирск: Прогресс, 1995. 79 с.

8. *Подосинов В. Н.* Материнская психотерапия и психическое здоровье ребенка // Философия образования XXI века. НИИ философии образования. 2002. № 4. С. 103–108.

9. *Подосинов В. Н., Лисиченко О. В., Безбородова В. В., Дегтярев Н. В.* Психологическая коррекция личности в предфатальном состоянии: проблемы и перспективы // Здоровье нации: образование и духовность. 1999. № 4. С. 50–61.

10. *Фельдштейн Д. И.* Глубинные изменения современного Детства и обусловленная ими актуализация психолого-педагогических проблем развития образования // *Вестник практической психологии образования*. 2011. Т. 8, № 1. С. 45–54.
11. *Флоренская Т. А.* Диалог в практической психологии. Наука о душе. М.: Владос, 2000. 216 с.
12. *Чернявская В. С., Санина Н. Н.* Опыт оказания психолого-педагогической помощи средствами голосовой терапии молодым людям с расстройством аутистического спектра // *Развитие человека в современном мире*. 2023. № 1. С. 101–111.
13. *Эльконин Б. Д.* Кризис детства и основания проектирования форм детского развития // *Вопросы психологии*. 1992. № 3. С. 7–13.
14. *Elkind D.* *Hurried Child: Growing Up Too Fast Too Soon*. 2001. 288 p.
15. *Postman N.* *The Disappearance of Childhood*. New York: Vintage Books, a division of Random House, Inc., 1994. 177 p.

Reference

1. Bolshunova N. Y. Crisis of childhood or crisis of adulthood: the problem of relations between child and adult society in the modern world. *Human Development in the Modern World*, 2019, no. 1, pp. 7–17. (In Russian)
2. Bolshunova N. Y., Ustinova O. A. "Questioning" and "answering" as the inner workings of the development of the image of the Self. Chelpanov Readings 2016: Dialogue of scientific schools of the Psychological Institute: L. S. Vygotsky, B. M. Teplov, G. I. Chelpanov: collection of scientific materials of the All-Russian scientific-practical conference (Moscow, November 15, 2016). *Almanac of the Scientific Archive of the Psychological Institute*. Co-ed., scient. ed., execut. ed. O. E. Serova, E. P. Guseva. Moscow; St. Petersburg: Nestor-History, 2016, issue 8, pp. 341–354. (In Russian)
3. Wenger A. L. The child in society: the historical crisis of childhood. *Psychology questions*, 2008, no. 4, pp. 3–12. (In Russian)
4. Voznesensky I. *About the church singing of the Orthodox Greek-Russian Church: Bolshoi znamenny chant*. Kiev, 1887, 234 p. (In Russian)
5. Golovin V. V. *Russian lullaby song: Folklore and literary traditions*: autoref. dis. dokt. phil. nauk. St. Petersburg, 2000, 317 p. (In Russian)
6. Lepskaya N. I. *Language of the child. Ontogenesis of speech communication*. Moscow: RGU, 2013, 320 p. (In Russian)
7. Zavyalov V. Yu. *Musical relaxation therapy: a practical guide*. Novosibirsk: Progress, 1995, 79 p. (In Russian)
8. Podosinov V. N. Maternal psychotherapy and mental health of the child. *Philosophy of Education of the XXI century. Research Institute of Philosophy of Education*, 2002, no. 4, pp. 103–108. (In Russian)
9. Podosinov V. N., Lisichenko O. V., Bezborodova V. V., Degtyarev N. V. Psychological correction of personality in the pre-fatal state: problems and prospects. *Health of the nation: education and spirituality*, 1999, no. 4, pp. 50–61. (In Russian)
10. Feldstein D. I. Deep changes in modern childhood and the resulting actualization of psychological and pedagogical problems of educational development. *Practical educational psychology*, 2011, vol. 8, no. 1, pp. 45–54. (In Russian)
11. Florenskaya T. A. *Dialogue in practical psychology. Science of the soul*. Moscow: Vlados, 2000, 216 p. (In Russian)
12. Chernyavskaya V. S., Sanina N. N. Experience in providing psychological and pedagogical assistance by means of voice therapy to young people with autism spectrum disorder. *Human Development in the Modern World*, 2023, no. 1, pp. 101–111. (In Russian)
13. Elkonin B. D. The Crisis of Childhood and the Basis for Designing the Forms of Child Development. *Psychology questions*, 1992, no. 3, pp. 7–13. (In Russian)

14. Elkind D. *Hurried Child: Growing Up Too Fast Too Soon*, 2001, 288 p.
15. Postman N. *The Disappearance of Childhood*. New York: Vintage Books, a division of Random House, Inc., 1994, 177 p.

Информация об авторе

В. Н. Подосинов – педагог-психолог муниципального бюджетного учреждения дополнительного образования г. Новосибирска «Детский оздоровительно-образовательный (социально-педагогический) центр А. И. Бороздина», г. Новосибирск, Россия, <https://orcid.org/0009-0007-5606-4424>, podosin@mail.ru

Information about the author

V. N. Podosinov – pedagogical psychologist, municipal budgetary institution of additional education of Novosibirsk "Children's health improvement and education (social and pedagogical) center A. I. Borozdin", Novosibirsk, Russia, <https://orcid.org/0009-0007-5606-4424>, podosin@mail.ru

Статья поступила в редакцию 09.09.2023; одобрена после рецензирования 10.09.2023; принята к публикации 15.09.2023.

The article was submitted 09.09.2023; approved after reviewing 10.09.2023; accepted for publication 15.09.2023.



Международный форум по проблемам медиации: «Я и Другой: Вечные ценности» (18–19 мая)

Кузбасский гуманитарно-педагогический институт (г. Новокузнецк) в сотрудничестве с МБ НОУ «Лицей № 111» г. Новокузнецка и другими ведущими научными и образовательными учреждениями провели Международный форум по медиации конфликта (Новосибирское отделение РПО, «Психологический институт Российской академии образования», «Московский городской педагогический университет», «Новосибирский государственный педагогический университет», «Горно-Алтайский государственный университет»).



Целью форума являлось не только обсуждение проблем, связанных с психологией культуры, общения и взаимодействия людей друг с другом, но и вовлечение студентов в мир научного исследования, актуализация интереса к психологии.

«Конфликт или диалог?» – один из ключевых вопросов современного мира, который волнует каждого из нас, т. к. человек – это целый мир! Этим и интересен «другой». Поэтому так важно стремиться к сотрудничеству как государств и народов, так и реальных людей между собой. Форум медиации конфликта стал той площадкой, на которой объединились люди разных ценностей, традиций и культур.

В ходе пленарной части форума были представлены выступления ведущих ученых и обсуждались вопросы: «Медиации детского конфликта и проблемы современного воспитания» (Наталья Яковлевна Большунова – доктор психологических наук, профессор кафедры общей психологии и истории психологии ФГБОУ ВО «НГПУ», г. Новосибирск, руководитель Новосибирского отделения РПО); «Конфликт и прощение» (Олег Владиславович Воскресенский – филолог, кандидат педагогических наук, преподаватель духовно-просветительского центра, Соединенные Штаты Америки, г. Сент-Пол, штат Миннесота); «Внутриличностные конфликты как основа конфликтогенного поведения детей и подростков» (Ольга Олеговна Андронникова – декан факультета психологии, кандидат психологических наук, доцент ФГБОУ ВО НГПУ, г. Новосибирск); «Медиация конфликта посредством диалога как осно-



вы построения отношений «Я и Другой»» (Ольга Анатольевна Устинова – кандидат психологических наук, доцент кафедры ПиОП КГПИ ФГБОУ ВО «КемГУ», руководитель центра социокультурного и духовно-нравственного развития человека «МИР» и куратор службы примирения МБ НОУ «Лицей № 111») и др.

Продолжение пленарной части проходило на базе МБ НОУ «Лицей № 111» г. Новокузнецка. Семинар «Истинные и мнимые ценности» был ориентирован на анализ специфики русской культуры и включал доклад Олега Владиславовича Воскресенского «Загадка русской души», который раскрывал взгляды представителей разных культур на мир русского человека. Автором было отмечено, что русская душа остается непознанной, уникальной и неповторимой. На семинаре также выступили педагоги и практикующие психологи с сообщениями о практике работы с детьми.

На форуме работала студенческая дискуссионная площадка «Научный дебют». Такая форма представления студенческих работ позволяет молодым исследователям опробовать свои возможности и создает условия для актуализации интереса к психологической науке и практике. Работа сопровождалась открытыми лекциями для студентов, педагогов и родителей: «Духовно-нравственные ценности и конфликт. Проблемы воспитания и вопросы позитивной коммуникации», которые провел Олег Владиславович Воскресенский.

На форуме действовала дискуссионная онлайн-площадка: «Медиативные способы разрешения детских конфликтов в разных культурах», в работе которой приняли участие дети и педагоги из разных стран (Россия, Азербайджан, Узбекистан и т. д.).

Мероприятие прошло в доброжелательной и творческой атмосфере, были представлены детские спектакли: «Болезнь непросьбы» (ученики 5 «А» класса МБ НОУ «Лицей № 111») и «Напрямую к мечте» (ученики 8 класса «А» МБ НОУ «Лицей № 111»).

В работе форума приняли участие около 100 человек. Была отмечена высокая актуальность и значимость мероприятия, а также выражено желание сделать его ежегодным.

О. А. Устинова
кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии,
Кемеровский государственный университет,
Новокузнецкий институт (филиал),
г. Новокузнецк, Россия,

O. A. Ustinova
Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor,
Department of Psychology,
Kemerovo State University,
Novokuznetsk Institute (branch)
Novokuznetsk, Russia,

Уважаемые коллеги!



Приглашаем Вас принять участие в рецензируемом научном периодическом журнале «Развитие человека в современном мире», отражающем проблемы современной теоретической и практической психологии. Журнал выходит 4 раза в год.

Учредитель журнала – федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Новосибирский государственный педагогический университет».

Журнал адресован преподавателям вузов и средне специальных учебных заведений, научным сотрудникам, практикующим психологам и педагогам, аспирантам, соискателям, магистрантам и студентам в психолого-педагогической области.

Авторами публикаций в журнале являются профессорско-преподавательский состав вузов, докторанты, аспиранты, магистранты, работники системы общего и дополнительного образования.

Требования к статьям и условия публикации в журнале:

1. Общие положения.

1.1. Редакцией не принимаются к рассмотрению материалы публиковавшихся ранее научных статей, а также материалы, не соответствующие изложенным требованиям и рекламные материалы.

1.2. Аспиранты, соискатели и магистранты, публикующиеся самостоятельно (не в соавторстве с научным руководителем) предоставляют отзыв научного руководителя на статью.

1.3. Редакционная коллегия производит отбор поступивших материалов и распределяет их по рубрикам. Редакционная коллегия оставляет за собой право на редактирование статей с сохранением авторского варианта научного содержания. В случае необходимости редколлегия вступает в переписку с авторами по электронной почте и может обратиться с просьбой о доработке материалов. Статьи, не соответствующие перечисленным требованиям, не публикуются и почтовой пересылкой не возвращаются.

1.4. Вознаграждение (гонорар) за опубликованные научные статьи не выплачивается.

1.5. Автор (соавторы), в соответствии с приведенными ниже требованиями, условиями, оформляет необходимые материалы: сопроводительные документы и рукопись статьи в электронном виде. В электронном виде материалы передаются по электронной почте.

1.6. Дополнительные условия публикации высылаются по запросу по электронной почте.

1.7. Редакция имеет право частично или полностью предоставлять материалы научных статей в российские и зарубежные организации, обеспечивающие индекс научного цитирования, а также размещать данные материалы на интернет-сайте журнала.

2. Требования к материалам и рукописям.

2.1. Автор предоставляет в редакцию текст статьи и заявку в виде отдельных файлов в редакторе Microsoft Word. Аспиранты, соискатели и магистранты, публикующиеся самостоятельно (без соавтора с научным руководителем), также прилагают отзыв научного руководителя на статью.

2.2. Рукопись статьи должна включать в себя текст статьи, а также пристатейные материалы:

- а) УДК (на русском языке);
- б) данные об авторе (на русском и английском языках);
- в) заголовок статьи (на русском и английском языках);
- г) аннотация (на русском и английском языках);
- д) ключевые слова (на русском и английском языках);
- е) список источников (на русском языке, в алфавитном порядке)
- ж) References (литература на английском языке).

2.3. Объем статьи может составлять до 30 тыс. печ. знаков. Рукописи, превышающие указанный объем, допускаются к рассмотрению по согласованию с редакцией. Текст печатается в формате Word, шрифт Times New Roman, кегль 14, межстрочный интервал 1,5. Поля страницы – по 2,5 см с каждого края.

2.4. Аннотация должна соответствовать содержанию статьи и отражать ее структуру. Рекомендуется в статьях, содержащих результаты эмпирического исследования, в структуру аннотации включать: введение, цель статьи, методы, результаты, обсуждение результатов, выводы. В теоретических статьях рекомендуется в аннотацию включать: введение, цель статьи, основная часть (в основной части могут выделены соответствующие тематические подразделы (параграфы), выводы.

Текст аннотации должен отличаться содержательностью, компактностью и отсутствием лишней для читателя информацией. Объем аннотации не менее 200 – 250. Шрифт Times New Roman, кегль 12, интервал 1,5, выравнивание по ширине.

2.5. Ключевые слова: 5–10 слов, по которым статьи могут быть найдены в электронных поисковых системах. Шрифт Times New Roman, кегль 11, интервал одинарный, отступа первой строки нет, интервал после абзаца 12 пт.

2.6. Текст статьи. При подготовке рукописи автору необходимо определиться с жанром – теоретическое, эмпирическое или методическое исследование.

В структуру статей, описывающих **эмпирические исследования**, рекомендуется включать следующие разделы: **ВВЕДЕНИЕ, МЕТОДЫ, РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ И ИХ ОБСУЖДЕНИЕ, ВЫВОДЫ**. Выделенные разделы рукописи должны быть согласованы между собой, содержание рукописи должно отражать новизну исследовательского подхода автора.

В статьях **теоретической направленности** рекомендуется выделять следующие разделы: **ВВЕДЕНИЕ, ТЕОРЕТИЧЕСКАЯ ЧАСТЬ** (в основной части могут быть выделены соответствующие тематические подразделы (параграфы), **ЗАКЛЮЧЕНИЕ**. Выделенные разделы рукописи должны быть согласованы между собой. Во **ВВЕДЕНИИ** должна быть сформулирована цель статьи, содержание статьи должно отражать новизну теоретической позиции автора.

В статьях **методической направленности** рекомендуется выделять **ВВЕДЕНИЕ**, предлагаемые **МЕТОДЫ** (психологической помощи, психоконсультирования, психокоррекции, исследовательские методы, развития личности, психических процессов и пр.) и их обоснование, **РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ И ИХ ОБСУЖДЕНИЕ**,

ВЫВОДЫ. Выделенные разделы рукописи должны быть согласованы между собой. Во **ВВЕДЕНИИ** должна быть сформулирована цель статьи.

2.7. Список источников. Помещается в конце статьи после подзаголовка. В список должны войти научные источники, отражающие современное состояние исследований по проблеме. Список оформляется в алфавитном порядке по ГОСТ Р 7.05-2008. Ссылки на литературу оформляются в квадратных скобках, помещаются после упоминания в тексте соответствующего источника и содержат номер указанного источника в списке, при цитировании – страницы.

Все источники, на которые были даны ссылки в тексте, должны быть включены в список источников. Авторы должны специально проверить это соответствие!

В рукописи должны быть представлены источники на русском и иностранных языках (рекомендуемая доля иностранных источников не менее 30 %, от общего количества). Литература должна отражать современное состояние проблемы исследования. Литература составляется в алфавитном порядке – сначала русскоязычные, затем – иностранные источники. Для эмпирических и методических статей список литературы должен включать не менее 15 источников, для теоретических – не менее 25. References оформляется в соответствии с требованиями.

2.8. Рисунки и таблицы. Текст статьи может включать таблицы, а также графические материалы (рисунки, графики, фотографии и др.). Данные материалы должны иметь сквозную нумерацию и названия. На все таблицы и графические материалы должны быть сделаны ссылки в тексте статьи. При этом данные объекты должны быть расположены после ссылок на них. Шрифт надписей внутри рисунков, графиков, фотографий и других графических материалов Times New Roman, размер кегля 12, межстрочный интервал 1,0 (одинарный). Рисунки и схемы сохраняются как картинки (они не должны быть редактируемыми в текстовом редакторе Word).

3. Правила направления, рецензирования и опубликования научных статей.

3.1. Все научные статьи, поступившие в редакцию, подлежат обязательному рецензированию.

3.2. После получения материалов научной статьи ответственный секретарь проводит оценку правильности оформления и достаточности полученных материалов. В случае отклонений от установленных требований материалы возвращаются автору по электронной почте на доработку.

3.3. Зарегистрированные материалы научной статьи направляются для рассмотрения на рецензию. Рецензирование рукописей статей, представленных для публикации в журнале «Развитие человека в современном мире», организуется редакционной коллегией. Ответственность за качество рецензий и своевременность проведения рецензирования рукописей статей возлагается на редакционную коллегию.

3.4. К рецензированию привлекаются ученые, имеющие признанный авторитет и работающие в области знаний, к которой относится содержание рукописи.

3.5. Рецензенты обращают внимание на следующие вопросы: соответствие названия статьи ее содержанию; соответствие аннотации содержанию статьи; актуальность данной темы; новизна данной темы (данного исследования); теоретическая / методическая направленность данной работы; теоретическая / практическая значимость данной работы; терминологическая база работы, ссылки на другие источники и цитаты; использование научных библиографических источников, индексированных в базах данных (РИНЦ, SCOPUS). При положительной рецензии статья включается в план публикации соответствующего тематического раздела журнала.

Автора уведомляют о включении статьи в план публикации. Сроки и очередность опубликования устанавливаются редакцией с учетом количества статей, находящихся в плане публикации соответствующего тематического раздела журнала. При получении рецензии на статью с замечаниями о возможности опубликования ответственный секретарь направляет автору по электронной почте рукопись статьи с формулировкой «На доработку» с замечаниями.

3.6. Редакция оставляет за собой право отклонения статей. В случае отклонения рукописи рецензентом автору направляется мотивированный отказ.

3.7. Статьи аспирантов, соискателей и магистрантов принимаются и передаются на рецензирование только при наличии положительного отзыва научного руководителя.

3.8. Все статьи должны пройти оценку в системе Антиплагиат. К рецензированию допускаются статьи, оригинальность которых составляет не менее 70 % (проверяется весь текст статьи, за исключением библиографического списка).

3.9. Более подробные требования к оформлению статьи можно найти на сайте журнала

3.10. В связи с размещением журнала в системе РИНЦ с авторами заключаются договоры, предусматривающие передачу авторских прав на конкретную статью издателю журнала. Договор в бумажном виде привозится автором лично, отправляется по почте России, либо сканированный вариант подписанного договора высылается на электронную почту.

Наш адрес: 630126, г. Новосибирск, ул. Виллойская 28, НГПУ, кафедра общей психологии и истории психологии.

Тел./факс: 8 (383) 244-00-95.

E-mail: razv.cheloveka.journal@nspu.ru