







№4 2017

ОБРАЗОВАНИЕ ЛИЧНОСТИ

16+

Научно-методический журнал



-  НАУКА, ОБРАЗОВАНИЕ, ОБЩЕСТВО
-  ЛИЧНОСТЬ В СИСТЕМАХ УПРАВЛЕНИЯ
-  СПОСОБНОСТИ И ОДАРЕННОСТЬ
-  РЕСУРСЫ ВОСПИТАНИЯ
-  МЕТОДИКА, ИННОВАТИКА, ОПЫТ
-  ИСТОРИЯ УСПЕХА

№4 2017

ОБРАЗОВАНИЕ ЛИЧНОСТИ

16+ Научно-методический журнал

Издается
при поддержке ГАУ ДПО
Ярославской области
«Институт развития
образования»

Свидетельство о регистрации
средств массовой информации
ПИ № ФС77-42765
от 26 ноября 2010 г.

Журнал включен:

в **Перечень рецензируемых
научных изданий ВАК РФ;**

в Российский индекс научного
цитирования (**РИНЦ**);

в международные базы данных:
Ulrich's Periodicals Directory,
EBSCO.

Статьи рецензируются

Журнал выходит 4 раза в год

Подписной индекс журнала
по каталогам агентства
«РОСПЕЧАТЬ» — **80249**

Размещается в **открытом доступе**
в Научной электронной библиотеке:
www.elibrary.ru

Издатель:

АНО «Центр научно-практических
разработок и экспертиз в области
образования» (АНО «ЦНПРО»)

© АНО «ЦНПРО»
© «Образование личности»
Все права защищены

Редакционная коллегия журнала

Руководитель проекта

Синягина Н.Ю., д-р психол. наук, проф., РАНХиГС
при Президенте РФ, г. Москва

Главный редактор

Артамонова Е.Г., канд. психол. наук,
Центр защиты прав и интересов детей, г. Москва

Айдын Х., д-р пед. наук, ассоц. проф.,
Университет Флорида Галф, штат Флорида, США

Богоявленская Д.Б., д-р психол. наук, проф., почетный член
РАО, Психологический институт РАО, г. Москва

Буташин Д.А., директор Института «Высшая школа
государственного управления», проректор РАНХиГС
при Президенте РФ, г. Москва

Де Превиль Е., д-р психол. наук,
Департамент организационных изменений Бизнес-школы
ESSEC, г. Париж, Франция

Дингман Л., канд. пед. наук,
координатор программы социальной помощи детям CASA,
Кламаст Фоллс, штат Орегон, США

Кац Н.Г., д-р филос. наук, проф., NOVA Southeastern
университет, Форт Лодердейл, штат Флорида, США

Леванова Е.А., д-р пед. наук, проф.,
Московский педагогический государственный
университет, г. Москва

Максимович В.А., д-р филос. наук, доц.,
Институт философии НАН Беларуси, г. Минск, Беларусь

Омельченко Е.Л., д-р социол. наук,
Государственный университет — Высшая школа
экономики, г. Ульяновск

Паргыцки С., д-р социол. наук, проф.,
Люблинский католический университет
им. Иоанна Павла II, г. Люблин, Польша

Подольский А.И., д-р психол. наук, проф.,
Московский государственный университет
им. М.В. Ломоносова, г. Москва

Селиванова Н.Л., д-р пед. наук, проф., академик РАО,
Институт теории и истории педагогики РАО, г. Москва

Синягин Ю.В., д-р психол. наук, проф.,
Институт «Высшая школа государственного управления»,
РАНХиГС при Президенте РФ, г. Москва

Камышин В.В., д-р пед. наук, директор Института
одаренного ребенка НАПН Украины, г. Киев, Украина

Чумичева Р.М., д-р пед. наук, проф., Южный федеральный
университет, Академия психологии и педагогики,
г. Ростов-на-Дону

**К ЧИТАТЕЛЯМ**

Н.Ю. Синягина, Е.Г. Артамонова
Навстречу десятилетию детства

10**НАУКА, ОБРАЗОВАНИЕ, ОБЩЕСТВО**

А.И. Подольский, О.А. Идобаева
Особенности связи самоотношения и ценностно-мотивационной направленности у делинквентных подростков

12

Г.Ю. Беляев
Педагогическая компаративистика в контексте современного междисциплинарного знания о природе и возможностях человека

21

Е.Г. Артамонова
Подростки «цифрового поколения»: штрихи к портрету

28

Т.С. Митина, С.Н. Митин, Н.Г. Еняшина
Специфика государственной образовательной политики эпохи становления советской власти

35**ЛИЧНОСТЬ В СИСТЕМАХ УПРАВЛЕНИЯ**

Р.М. Гайнутдинов
Мотивация педагога: переживание «потока» или переживания от «эффективного контракта»

46

Г.А. Уланова
Организационная культура образовательной организации как фактор влияния психологического благополучия учащихся

53

А.В. Золотарева, Н.А. Мухамедьярова
Результаты исследования уровня сформированности кластера метапредметных компетенций у педагогических работников сферы дополнительного образования детей

59

О.В. Тихомирова, А.Б. Алферова
Профессиональное обучающееся сообщество учителей как встроенное повышение квалификации

71

Т.Д. Яковлева
Демократическая культура школьников: состояние и проблемы

80

**СПОСОБНОСТИ И ОДАРЕННОСТЬ**

В.М. Коваленко, И.Г. Кочетков, И.В. Михайлова

Положение креативности в структуре личности подростка

90**РЕСУРСЫ ВОСПИТАНИЯ**

А.В. Сорин, М.Б. Агасарян

Проблема самоповреждающего поведения подростков в контексте образовательной среды

96

О.П. Цыбуленко, А.В. Рыжкова

Особенности профессионального самоопределения в юношеском возрасте

105**МЕТОДИКА, ИННОВАТИКА, ОПЫТ**

Т.Н. Банщикова, М.А. Соколовский

Особенности взаимосвязи показателей осознанной саморегуляции и параметров совладающего поведения у российских и зарубежных студентов в условиях аккультурации

114

О.И. Ефимова, А.В. Хыдырова

«Пережившие суицид» — кто они и как им помочь?

122

А.Н. Бубнова

Особенности социализации подростков, находящихся в трудной жизненной ситуации, в рамках специализированной лагерной смены

130

А.В. Пономарев, Г.Г. Николаев, Э.Т. Темиров

Концептуальная модель магистра по организации работы с молодежью

139

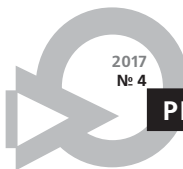
З.М. Кондрашова

Фундаментализация методической подготовки учителя начальных классов (предметная область «математика»)

151**ИСТОРИЯ УСПЕХА**

Диана Борисовна Богоявленская —
«Патриарх российской психологии»

157



ПРОБЛЕМА САМОПОВРЕЖДАЮЩЕГО ПОВЕДЕНИЯ ПОДРОСТКОВ В КОНТЕКСТЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ

Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ в рамках научного проекта № 15-06-10106.

В статье представлен теоретический анализ проблемы самоповреждающего поведения подростков с позиции психолого-педагогического подхода. Последовательному рассмотрению подвергнуты различные феноменологические проявления самоповреждения и их возможные дефиниции. Затем приведены индивидуальные характеристики подростков, демонстрирующих самоповреждающее поведение, и особенности их социального окружения. В статье приведены данные зарубежных исследований, посвященных изучению типов семей, провоцирующих самоповреждающее поведение детей подросткового возраста. В центре внимания авторов статьи рассмотрение возможного влияния на появление у подростков предпосылок к самоповреждающему поведению образовательной среды. Ими разработана программа комплексного эмпирического психолого-педагогического исследования, направленного на изучение психологических, социальных и поведенческих факторов, влияющих на становление и динамику самоповреждающего поведения подростков. В рамках исследования планируется разработка пакета методик, направленного на диагностику психологических, социальных и поведенческих особенностей подростков, которые могут свидетельствовать о том, что они находятся в группе риска самоповреждающего поведения. Своевременная диагностика предпосылок самоповреждающего поведения станет основой для разработки системы эффективной его коррекции посредством как индивидуальной психолого-педагогической работы с детьми и подростками, так и подготовки рекомендаций для работников системы образования, прежде всего социальных педагогов.



А.В. Сорин

кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии образования и педагогики факультета психологии, Московский государственный университет им. М.В. Ломоносова, г. Москва, Россия
sorintowa@gmail.com



М.Б. Агасарян

аспирантка кафедры психологии образования и педагогики факультета психологии, Московский государственный университет им. М.В. Ломоносова, г. Москва, Россия
ritoketook@mail.ru

Ключевые слова:

подростковый возраст, образовательная среда, самоповреждающее поведение.



Самоповреждающее поведение — это широко распространенное среди подростков различных групп риска явление. В последние годы исследователи отмечают нарастание качественного и количественного компонента самоповреждений, что все чаще приводит к необратимым последствиям, негативно влияющим на физическое здоровье и психологическое благополучие подростков. Однако масштабные исследования самоповреждения в общей популяции достаточно редки как в России, так и за рубежом. Считается, что средний процент прибегающих к самоповреждению подростков составляет сегодня 10–13% (Hawton, Saunders, O'Connor, 2012). Самоповреждающее поведение — это поведение аутоагрессивного характера, явно причиняющее вред организму и жизнедеятельности подростка в целом. Данный феномен может как быть симптомом некоторых психиатрических заболеваний, так и носит самостоятельный характер. В связи с этим крайне важно понять и разграничить условия проявления самоповреждающего поведения. Традиционно самоповреждающее поведение является предметом рассмотрения клинической психологии, но работа по профилактике этого явления и реабилитации уже прибегнувших к нему подростков может быть осуществлена и в рамках психолого-педагогического подхода к девиантному поведению. Именно поэтому в этой статье авторы рассматривают патогенное влияние образовательной среды на подростков, склонных к самоповреждающему поведению.

Современная наука рассматривает феномен самоповреждающего поведения (СП) в широком междисциплинарном контексте психиатрии, психологии, социологии и культурной антропологии. Интерес к этой теме вызван как культурно-исторической устойчивостью и универсальностью феномена самоповреждающего поведения, фиксируемого в разные исторические периоды независимо от уровня развития общества, так и многообразием современных практик самоповреждений.

В отечественной научной литературе акты самоповреждения рассматриваются преимущественно в структуре аутоагрессивного и саморазрушающе-

го поведения, расцениваемого как следствие психического расстройства или серьезных поведенческих проблем (Реан, 1994; Попов, 1998; Шустов, 2005). В зарубежных публикациях дискуссия о причинах и механизмах самоповреждающего поведения, широко развернувшаяся в 70-е годы XX в., имеет давнюю и многостороннюю историю, начавшуюся уже в работах З. Фрейда, К. Меннингера, Д.В. Винникотта (Фрейд, 1990; Whitlock, Powers, Eckenrode, 2006). Исследования современных зарубежных авторов касаются, прежде всего, выявления эмоциональных, личностных предикторов самоповреждающего поведения, а также описания механизмов его формирования и реализации.

Для целого ряда работ характерно использование термина «парасуицид» (Kreitman, 1977), впервые использованного в 1977 г. для обозначения нелетальных увечий, наносимых себе субъектом. Вокруг этого термина возникла живая дискуссия, касающаяся прежде всего видов намерения, стоящих за такого рода поведением (Linehan, 1993). Парасуицид — это поведение индивида, связанное с нанесением себе намеренных несмертельных увечий, в результате чего возникают травмы, болезни или риск смерти, а также любое применение медикаментозных или других химических веществ, которые не предписаны для употребления или употребляются в повышенных дозах с выраженным намерением членовредительства или самоубийства. По определению Н. Крейтмана парасуицидальное поведение включает как имевшие место суицидальные попытки, так и членовредительство (нанесенные себе порезы, ушибы, ожоги) без выраженного намерения покончить с собой. К этой категории не относится прием медикаментов с целью наркотического опьянения, избавления от бессонницы или самолечения. Парасуицид или самоповреждающее поведение принципиально отличаются от суицида истинного, при котором субъект стремится себя убить; суицидальных угроз — ког-



да субъект угрожает покончить с собой или нанести себе вред, но еще не привел своих угроз в исполнение, а также от суицидальной идеации (Linehan, 1993).

Для обозначения рассматриваемой феноменологии термины «самоповреждающее поведение» и «парасуицид» представляются более предпочтительными, чем используемые наравне с ними «суицидальные жесты» или «манипулятивные суицидальные попытки». Во-первых, первые два термина представляют собой описательные утверждения, а не мотивационные гипотезы. Выражения «жест» и «манипулятивный» предполагают, что СП или парасуицид вызваны намерением воздействовать на окружающих, а «суицидальная попытка» подразумевает, что субъект пытается лишиться себя жизни. Исследования показывают, что имеются и другие возможные мотивы СП, например, регуляция настроения. Во-вторых, термины «самоповреждающее поведение» и «парасуицид» не имеют выраженного негативного значения. Подросток, получивший ярлык «манипулятор», вряд ли может рассчитывать на сострадание со стороны окружающих, а именно положительное отношение к этой непростой категории подростков уже

в какой-то степени означает оказание им помощи (Linehan, 1993).

Подростки, демонстрирующие СП, характеризуется хронической эмоциональной дисрегуляцией (отсутствием когнитивных навыков, необходимых для эффективного совладания со стрессовыми ситуациями), враждебностью и раздражительностью, подверженностью депрессиям (Weissman, Fox&Klerman, 1973; Crook, Raskin, Davis, 1975; Maris, 1981; Linehan, 1993). Эмоциональная дисрегуляция провоцирует дисрегуляцию межличностную, проявляющуюся в отношениях с окружающими, которые характеризуются враждебностью, требовательностью и конфликтностью. По сравнению с другими категориями подростки, склонные к СП, имеют более слабые системы социальной поддержки (Linehan, 1993).

Когнитивная сфера подростка склонного к СП, характеризуется ригидностью, дихотомическим мышлением, неспособностью справляться с абстрактными и межличностными проблемами. Также когнитивные трудности подростков с СП могут объясняться дефицитом специфических возможностей эпизодической памяти, что отличает их в том числе и от сверстников с наличием психических заболеваний. В ряде исследований обнаружено, что парасуицидальные индивиды демонстрируют более пассивный (или зависимый) стиль решения межлич-

Таблица 1

Индивидуальные характеристики подростков с самоповреждающим поведением

Эмоциональная дисрегуляция	Хронический негативный аффект. Гнев, враждебность, раздражительность
Межличностная дисрегуляция	Конфликтные отношения. Слабая социальная поддержка. Преобладание проблем в межличностных отношениях. Пассивный стиль разрешения проблем в межличностных отношениях
Поведенческая дисрегуляция	Суицидальные угрозы, парасуицид. Злоупотребление алкоголем/наркотиками, промискуитет
Когнитивная дисрегуляция	Когнитивная ригидность, дихотомическое мышление
Нарушение самовосприятия	Низкая самооценка

ностных проблем (Linehan, 1987). Как сообщают многие подростки, парасуицидальное поведение дает им возможность убежать от жизненных ситуаций, которые кажутся им невыносимыми и неразрешимыми. Обобщенно особенности подростков с СП приведены в табл. на с. 98.

Особенности характера старших подростков с СП весьма схожи с портретом трудного ребенка, предложенным А. Томасом и С. Чессом. На основании своих исследований темперамента и характера у детей до семи лет ученые определили трудных детей как «группу с нерегулярными биологическими функциями, негативными реакциями отчуждения на новые раздражители, отсутствием приспособляемости или медленной приспособляемостью к изменениям и интенсивными проявлениями настроения, которые зачастую носят отрицательный характер» (Thomas, Chess, 1966). Эта группа в проведенном исследовании составляла около 10% выборки. Далеко не для всех детей с «трудным характером» характерно СП. Хотя примерно у 70% из них в школьные годы наблюдались расстройства поведения, состояние большинства улучшилось или нормализовалось в юношеском возрасте (Chess, Thomas, 1986). Кроме того, как указывают С. Чесс и А. Томас, «трудный характер» может со временем развиться у детей, у которых изначально его не было.

На основании проведенных ими исследований А. Томас и С. Чесс предположили, что «достаточное соответствие», так же как и «недостаточное соответствие» ребенка окружению, существенно важно для понимания его последующего поведения. Достаточное соответствие имеет место, когда свойства окружения, в котором находится ребенок, его ожидания и требования согласуются с возможностями, характеристиками и стилем поведения ребенка. В результате развитие и поведенческое функционирование ребенка протекают оптимально. И наоборот, недостаточное соответствие имеет место, если возникают несообразности и дисгармония между возможностями и требованиями окружения, с одной стороны, и возможностями и характеристиками ребенка — с другой. В этих случаях возникают неадаптивные функции и иска-



женное развитие (Chess, Thomas, 1977; Chess, Thomas, 1986).

Именно понятие «недостаточное соответствие», по мнению авторов, является ключевым для понимания развития СП. Однако остается вопросом, какой именно тип окружения вызовет «недостаточное соответствие», ведущее к развитию этой формы девиации. Авторы полагают, что существует определенный вид окружения, который с высокой вероятностью приведет к появлению у подростка СП. Причем такое окружение может быть представлено не только семьей или сверстниками, но также образовательными учреждениями. Американская исследовательница Марша М. Лайнен определяет такое окружение как инвалидирующее (Linehan, 1993). Инвалидирующее окружение — это среда, в которой выражение подростком своих эмоциональных переживаний сталкивается с переменчивыми, неадекватными и обостренными реакциями. Другими словами, чувства подростка его окружением или игнорируются, или наказываются, а его собственные интерпретации своего поведения и мотивов отвергаются.

Инвалидирующее окружение имеет две принципиальные особенности (Linehan, 1993):

1. Оно дает подростку понять, что он ошибается как в описании, так и в анализе своих переживаний (особенно в представлениях о их причинах), убеждений и действий. Это часто характерно для дисфункциональных семей или образовательных учреждений с плохо организованным учебным процессом или педагогами, не проявляющими достаточного внимания и поддержки учащимся.

2. Оно приписывает переживания подростка социально неприемлемым характеристикам или чертам его личности. Это может проявляться в том, что выражение отрицательных эмоций может приписываться таким чертам, как гиперактивность, гиперсенситивность, тревожность, искаженное восприятие



событий или неспособность к установлению положительных отношений. Поведение подростка, влекущее непреднамеренные негативные последствия для окружающих, интерпретируется как вызванное враждебными мотивами или манипуляцией. Неудачи или отклонения от критериев социального успеха приписываются недостатку мотивации и дисциплины или недостаточными усилиям, а позитивные убеждения и планы действий, выражение положительных эмоций не признается или приписывается недостаточной процицательности, наивности, идеалистичности и инфантильности.

Инвалидирующее окружение нетерпимо к проявлениям отрицательных эмоций тогда, когда такие проявления не сопровождаются общественными событиями, санкционирующими соответствующие реакции. Таким окружением высоко ценятся индивидуальное мастерство и личные достижения. Прежде всего, это касается эмоционального контроля и ограничения собственных требований подростка к окружению. Члены инвалидирующего окружения зачастую энергично пропагандируют свою точку зрения и активно выражают неудовлетворенность в связи с неспособностью подростка разделять их взгляды. Таким образом, к подростку предъявляются очень жесткие требования, а его неспособность им соответствовать ведет к порицанию и попыткам окружающих изменить (даже насильно) его «неадекватные» установки. Требования, которые в свою очередь подросток может предъявить к окружению, весьма ограничены. В целом ряде исследований показано, что подобное отношение к подростку со стороны семьи, воспитателей и учителей или других лиц, заботящихся о развивающейся личности, может оказывать чрезвычайно мощное воздействие на уязвимо-го подростка.

Последствия патогенного влияния инвалидирующей образовательной среды могут проявляться в следующем:

1. Не признавая и игнорируя чувства ребенка, такое окружение не учит его определять личные переживания и эмоции, таким образом, который будет нормативен по отношению к таким же или подобным переживаниям в более широком социальном диапазоне. От подростка требуют контроля своих эмоций (часто ссылаясь на то, что он уже взрослый), но не объясняют, как именно это делать.

2. Преуменьшая жизненные проблемы, переносит все внимание лишь на учебные задачи, образовательное окружение не учит ребенка справляться с дистрессом и ставить перед собой реалистичные цели.

3. Чрезвычайные социальные ситуации, иногда возникающие в образовательной среде, благоприятствуют развитию обостренных эмоциональных реакций подростка. Нерегулярно наказывая за выражение отрицательных эмоций? инвалидирующее окружение учит подростка колебаться между сдерживанием эмоций, с одной стороны, и чрезвычайными эмоциональными состояниями — с другой.

4. Такая среда не может научить подростка, в каких случаях можно доверять своим эмоциональным реакциям. Вместо этого подросток (особенно младший) учится отыскивать в своем окружении ориентиры, которые подскажут ему, как следует мыслить, чувствовать и действовать. Способность человека доверять себе имеет решающее значение, а неспособность переживается подростками остро и мучительно.

Подростки, чувства которых инвалидируются, как правило, или покидают свое окружение, или стараются изменить свое поведение таким образом, чтобы оно отвечало его требованиям, либо пытаются нейтрализовать воздействие окружения. СП возникает в том случае, если подросток не может покинуть свое инвалидирующее окружение и не может изменить ни свое поведение, ни само это окружение, чтобы соответствовать его требованиям. Для подростков с меньшей биологически обусловленной эмоциональной уязвимостью такое окружение должно привести скорее не к СП, а к разного рода зависимостям (Linehan, 1993).

Марша М. Лайнен выделяют 3 вида инвалидирующих семей (Linehan, 1993).

Хаотические, характеризующиеся проблемами с алкоголем и наркотиками, финансовыми затруднениями, постоянным отсутствием родителей. В таких семьях детям уделяют мало времени и внимания, их потребности игнорируются, что может привести к инвалидации их чувств. Можно предположить, что распространение СП может объясняться увеличением количества хаотических семей.

Перфекционистские, характеризующиеся тем, что родители не допускают проявлений отрицательных эмоций со стороны своих детей. Такое отношение может объясняться рядом причин, включая неспособность родителей переносить негативные аффекты своих детей. Обычно члены такой семьи выражают горячее сочувствие своему ребенку, демонстрирующим СП, однако на деле занимают последовательную позицию неоправданно высоких требований к нему.

Типичные, представляющие собой продукт западной культуры, подчеркивающей важность когнитивного контроля эмоций и считающей критериями успеха социально одобряемые достижения. С этой точки зрения зависимость подростка от социального окружения квалифицируется как незрелое, патологическое или неблагоприятное для хорошего здоровья и нормального социального функционирования (Perloff, 1987), хотя данная концепция не может считаться универсальной ни в кросс-культурном плане, ни даже в рамках самой западной культуры (Linehan, 1993).

В целом ряде ситуаций такой стиль внутрисемейных отношений не оказывает пагубного влияния на ребенка или подростка. Более того, стратегия эмоционального контроля, используемая такой семьей, может быть полезной для человека, обладающего соответствующим темпераментом (Linehan, 1993). К. Кнуссен и К. Каннингем провели обзор исследований, которые свидетельствуют о том, что уверенность в собственном поведенческом контроле над отрицательным исходом того или иного события (т.е. самообвинение как одна из ключевых характеристик индивида



с СП) связана с более благоприятным исходом в будущих критических ситуациях. Однако убеждать в возможности самоконтроля индивида, который на это способен, совсем не то же самое, что обращаться с этим к человеку, который такими способностями не обладает. Когда речь идет об эмоционально реактивных и уязвимых детях и подростках, инвалидирующее окружение провоцирует ощущение неспособности справиться с собственными аффектами и приводит в конечном итоге к появлению СП.

Дети, отличающиеся выраженными эмоциональными особенностями, не только подвергаются негативному влиянию со стороны инвалидирующего окружения, но и сами, в свою очередь, значительно на него влияют. С. Чесс и А. Томас описывают в своих исследованиях ситуации, в которых ребенок, отличающийся эмоциональной неустойчивостью, может подавлять, угрожать и дезорганизовывать своих родителей, которые в других отношениях вполне благополучны (Chess, Thomas, 1986). Г. Паттерсон также писал об интерактивном взаимодействии ребенка и семьи, которое приводит к формированию взаимных силовых моделей поведения у всех членов системы. Со временем у детей и родителей — в результате их воздействия друг на друга — развивается и закрепляется экстремальное (т.е. крайнее в своих проявлениях) и силовое поведение. Это поведение, в свою очередь, еще больше усугубляет отрицательные особенности системы, что ведет не к уменьшению, а к накоплению дисфункционального поведения в ней (Patterson, Stouthamer-Loeber, 1984). Родители, воспитатели или учителя, которые занимаются с эмоционально уязвимым подростком, должны быть более бдительными, более терпеливыми, более понимающими и гибкими, обладать большей готовностью отложить свои ожидания, если ребенок неспособен им соответствовать. Часто реакция подростка на инвалидацию его чувств фактически подкрепляет подобное поведение семьи или образовательной среды.



По мере того как ребенок взрослеет, столкновения в борьбе за власть между ним, с одной стороны, и его семьи или образовательной среды — с другой, становятся неизбежными. При этом окружение иногда сдается и примиряется, а иногда жестко проводит свою «политику». В зависимости от исходного темперамента ребенка окончательным результатом будет или ребенок-тиран, или ребенок с негативной пассивностью, или сочетание обоих типов в одном лице.

Со стороны образовательной среды в такого рода ситуациях имеет место двойная ошибка. Во-первых, педагоги ошибаются в выборе мер воздействия. Они ожидают иного поведения, чем то, на которое способен ребенок, поэтому с их стороны следует чрезмерное наказание и недостаточные обучение, моделирование, поддержка и подкрепление. В результате негативное эмоциональное поведение ребенка, функция которого состоит в том, чтобы предотвратить наказание обычно посредством создания настолько отрицательных последствий для окружения, что они оставляют попытки контроля, усиливается. Во-вторых, педагоги и воспитатели подкрепляют функциональную ценность крайне экспрессивного поведения и отрицают функциональную ценность поведения умеренного. Если поддержки со стороны окружения нет или оно непредсказуемо, то усиление пассивного и беспомощного поведения неизбежно. Если, в свою очередь, наказывается пассивное или беспомощное поведение, подросток сталкивается с неразрешимой дилеммой и вынужден колебаться между крайним эмоционально-экспрессивным поведением и поведением крайне пассивным и беспомощным. Такое положение дел можно считать причиной возникновения многих самоповреждающих проявлений по мере взросления ребенка.

В данной статье нами была предпринята попытка рассмотреть самоповреждающее поведение подростков, опреде-

лить его границы и дефиниции, учесть социальный контекст и патогенное влияние образовательной среды, а также описать понятие инвалидирующего окружения. Эта теоретическая работа составляет фундамент подготовленного нами эмпирического исследования влияния особенностей образовательной среды на проявление самоповреждающего поведения у подростков. Целью этого исследования является, прежде всего, разработка аппарата для диагностики и коррекции этого феномена, которым могли пользоваться не только психологи, но и педагоги. Это представляется особенно важным в связи с тем, что именно учителя являются теми взрослыми, которые проводят с учащимися много времени и не могут позволить себе игнорировать эмоциональные потрясения подростков, часто приводящие их к СП.

Именно поэтому мы планируем провести исследование, гипотеза которого состоит в том, что существуют определенные психологические, социальные и поведенческие факторы, влияющие на динамику и становление самоповреждающего поведения подростков. Для этого нами был подобран комплекс методик, позволяющий изучить проблему СП подростков и выделить среди них группы риска СП. Далее на основе полученных результатов будет разработан комплекс мер, направленных на коррекционную работу с подростками с СП в рамках психолого-педагогического подхода.

Список литературы

1. Попов Ю.В. Концепция саморазрушающего поведения как проявления дисфункционального состояния личности // Обозрение психиатрии и медицинской психологии. 1994. № 1. С. 3—6.
2. Реан А.А. Аутоагрессивный паттерн личности // Ананьевские чтения-98. СПб., 1998. С. 52—54.
3. Фрейд З. По ту сторону принципа удовольствия // Психология бессознательного. М., 1990. С. 382—424.
4. Шустов Д.И. Аутоагрессия, суицид и алкоголизм. М., 2005. С. 11—15.
5. Chess, S., Thomas T. (1986). Temperament in clinical practice. New York.
6. Crook T., Raskin A., Davis D. (1975). Factors associated with attempted suicide

among hospitalized depressed patients. *Psychological Medicine*, 5, 381–388.

7. *Hawton K., Saunders K., O'Connor R.C.* Self-harm and suicide in adolescents // *Lancet*. 2012. Vol. 379 (9834). P. 2373–2382.

8. *Kreitman, N.* (1977). *Parasuicide*, England.

9. *Leff J., Vaughn C.* (1981). The role of maintenance therapy and relative expressed emotion in relapse of schizophrenia: a two year follow-up // *British Journal of Psychiatry* 139, 102–4.

10. *Linehan, M.M.* *Cognitive behavioral treatment of borderline personality disorder*. New York, 1993.

11. *Linehan, M.M.* Validation and psychotherapy // A. Bohart & L. Greenberg (Eds.), *Empathy Reconsidered: New Directions in Psychotherapy*. Washington, DC: American Psychiatric Press, 1997.

12. *Maris, R.* (1981). *Pathways to suicide*. Baltimore: Johns Hopkins University Press.

13. *Miller A., Rathus J.H., Linehan M.M., Wetzler S., Leigh E.* (1997). Dialectical behavior therapy adapted for suicidal adolescents // *Journal of Practical Psychiatry and Behavioral Health*, 3, 78–86.

OBRAZOVANIE LICHNOSTI

A.V. Sorin, M.B. Agasaryan

The problem of the selfinjurious behavior of adolescents in the context of the educational environment



14. *Patterson G.R., Stouthamer-Loeber M.* The correlation of family management practices and delinquency // *Child Development*. 1984. № 55.

15. *Perloff L.* Social Comparison and Illusions of Invulnerability to Negative Life Events // *Coping with negative life events: Clinical and social psychological approach* / Ed. by Snyder C.R., Ford C. New York, 1987.

16. *Thomas A., Chess S.* *Temperament and Development*. N.Y., 1977.

17. *Thomas A.* Behavioral Individuality in Early Childhood / A. Thomas, H. Birch, S. Chess. N.Y., 1963. 360 p.

18. *Weissman M., Fox K., Klerman G.* (1973). Hostility and depression associated with suicide attempts // *American Journal of Psychiatry*, 130(4). Pp. 450–455.

19. *Whitlock J.L., Powers J.L., Eckenrode J.* *The Virtual Cutting Edge: The Internet and Adolescent Self-Injury* // *Developmental Psychology*. 2006. Vol. 42 (3). P. 407–417.

THE PROBLEM OF THE SELF-DESTRUCTIVE BEHAVIOR OF ADOLESCENTS IN THE CONTEXT OF THE EDUCATIONAL ENVIRONMENT

The research was carried out with financial support from the Russian Foundation for Basic Research under scientific project No. 15-06-10106

Anton V. Sorin

Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russian Federation
sorintowa@gmail.com

Margarita B. Agasaryan

Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russian Federation
ritoketook@mail.ru

Abstract

The article presents a theoretical analysis of the problem of self-destructive behavior of adolescents from the standpoint of the psycho-pedagogical approach. Various phenomenological manifestations of self-destructiveness and their possible definitions have been consistently observed. Then, the individual characteristics of adolescents showing self-destructive behavior and the characteristics of their social environment are presented. The article presents data from foreign re-

search devoted to the study of the types of families provoking self-destructive behavior among adolescents. At the center of attention of the authors of the article is a consideration of the possible influence of the educational environment on the appearance in adolescents of the preconditions for self-destructive behavior. They developed a program of complex empirical psychological and pedagogical research aimed at studying the psychological, social, and behavioral factors affecting the formation and dynamics of self-



destructive behavior among adolescents. Within the framework of the study it is planned to develop a package of methods aimed at diagnosing the psychological, social, and behavioral characteristics of adolescents which may indicate that they are at risk for self-destructive behavior. Timely diagnostics of the preconditions for self-destructive behavior will become the basis for developing a system for effective correction of it through both individual psychological and pedagogical work with children and adolescents, and the preparation of recommendations for educators, primarily social educators.

Keywords: adolescence, educational environment, self-destructive behavior, parasuicide.

References

1. Popov Y.V. The concept of self-destructive behavior as manifestations of the dysfunctional state of the personality. *Obozreniye psikiatrii i meditsinskoy psikhologii*. 1994. No. 1. Pp. 3–6. (In Russ.)
2. Rean A.A. Auto-aggressive personality pattern. *Ananevsky readings* — 98. St. Petersburg, 1998. Pp. 52–54. (In Russ.)
3. Freud Z. Beyond the principle of pleasure. *Psychology of the unconscious*. Moscow, 1990. Pp. 382–424. (In Russ.)
4. Shustov D.I. Autoaggression, suicide and alcoholism. Moscow, 2005. Pp. 11–15. (In Russ.)
5. Chess, S., and Thomas, T. (1986). *Temperament in clinical practice*. New York: Guilfoird Press.
6. Crook, T., Raskin, A., & Davis, D. (1975). Factors associated with attempted suicide among hospitalized depressed patients. *Psychological Medicine*, 5, 381–388.
7. Hawton K., Saunders K., O'Connor R. C. Self-harm and suicide in adoles-

cents // *Lan-cet*. 2012. Vol. 379 (9834). P. 2373–2382.

8. Kreitman, N. (1977). *Parasuicide*, England: John Wiley & Sons, Inc.

9. Leff, J. and Vaughn, C. (1981). The role of maintenance therapy and relative expressed emotion in relapse of schizophrenia: a two year follow-up. *British Journal of Psychiatry* 139, 102–4.

10. Linehan, M.M., *Cognitive behavioral treatment of borderline personality disorder*. New York, NY, Guilford Press, 1993

11. Linehan, M.M. Validation and psychotherapy. In A. Bohart & L. Greenberg (Eds.), *Empathy Reconsidered: New Directions in Psychotherapy*. Washington, DC: American Psychiatric Press, 1997.

12. Maris, R. (1981). *Pathways to suicide*. Baltimore: Johns Hopkins University Press.

13. Miller, A., Rathus, J. H., Linehan, M. M., Wetzler, S., & Leigh, E. (1997). Dialectical behavior therapy adapted for suicidal adolescents. *Journal of Practical Psychiatry and Behavioral Health*, 3, 78–86.

14. Patterson G.R., Stouthamer-Loeber M. The correlation of family management practices and delinquency//*Child Development*. 1984. N. 55.

15. Perloff L. Social Comparison and Illusions of Invulnerability to Negative Life Events // *Coping with negative life events: Clinical and social psychological approach* / Ed. by Snyder C.R. and Ford C. New York, 1987

16. Thomas A., Chess S. *Temperament and Development*. — N.Y.: Brunner/Mazel, 1977.

17. Thomas, A. Behavioral Individuality in Early Childhood / A. Thomas, H. Birch, S. Chess. N.Y., 1963.

18. Weissman, M., Fox, K., & Klerman, G. (1973). Hostility and depression associated with suicide attempts. *American Journal of Psychiatry*, 130(4), Pp. 450–455.

19. Whitlock J.L., Powers J.L., Eckert J. The Virtual Cutting Edge: The Internet and Adolescent Self-Injury // *Developmental Psychology*. 2006. V. 42(3). Pp. 407–417.