



ПСИХОЛОГИЯ И ПЕДАГОГИКА КРИЗИСОВ САМОРАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ

КОЛЛЕКТИВНАЯ МОНОГРАФИЯ

**Ульяновск
2018**

УДК 159.9
ББК 88.5
П 86

Авторы:

Предисловие (Нагорнова Анна Юрьевна).

Глава 1 – § 1.1 (Солдатенкова Марина Леонидовна), § 1.2 (Комиссарова Ольга Александровна), § 1.3 (Кузнецова Юлия Михайловна), § 1.4 (Петрова Елена Алексеевна), § 1.5 (Черникова Елена Геннадьевна).

Глава 2 – § 2.1 (Клейберг Юрий Александрович), § 2.2 (Шерайзина Роза Моисеевна, Когут Анна Александровна, Доница Ирина Александровна, Александрова Наталья Викторовна, Траценкова Светлана Александровна, Зиновьева Светлана Дмитриевна), § 2.3 (Кара Жанна Юрьевна), § 2.4 (Белкина Вера Валентиновна), § 2.5 (Беляева Татьяна Борисовна, Беляева Полина Игоревна, Васильев Василий Владимирович), § 2.6 (Бичерова Елена Николаевна).

Глава 3 – § 3.1 (Федулова Анна Борисовна), § 3.2 (Гангнус Наталия Андреевна), § 3.3 (Васюра Светлана Александровна, Осипова Татьяна Геннадьевна), § 3.4 (Елагина Евгения Родионовна).

Глава 4 – § 4.1 (Куликова Татьяна Ивановна), § 4.2 (Москаленко Светлана Валерьевна, Гореликова Ольга Николаевна), § 4.3 (Глушкова Анжела Викторовна, Семенова Наталия Владимировна), § 4.4 (Моисеева Анна Аркадьевна, Виноградова Наталья Викторовна), § 4.5 (Галимова Роза Зайнаутдиновна), § 4.6 (Дунаевская Эльвира Брониславовна), § 4.7 (Моисеева Анастасия Игоревна, Люкшина Дарья Сергеевна).

П 86 Психология и педагогика кризисов саморазвития личности: коллективная монография / отв. ред. А.Ю. Нагорнова. – Ульяновск: Зебра, 2018. – 248 с.

В коллективной монографии рассматриваются теоретико-методологические основы развития личности в кризисных ситуациях. Характеризуются психолого-педагогические вопросы кризисного взаимодействия у детей и подростков и кризисные ситуации в семье. Отдельное внимание уделяется изучению кризисов саморазвития личности в процессе профессионального обучения.

Монография предназначена научным сотрудникам, преподавателям, аспирантам, практическим психологам, студентам гуманитарных специальностей.

УДК 159.9
ББК 88.5

Рецензенты:

Кунцевич Зинаида Степановна – доктор педагогических наук, доцент, зав. кафедрой общей, физической и коллоидной химии, Витебский государственный медицинский университет.

Лодатко Евгений Александрович – доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики высшей школы и образовательного менеджмента, Черкасский национальный университет имени Богдана Хмельницкого.

ISBN 978-5-6040862-3-0

© Коллектив авторов, 2018
© Зебра, 2018

СОДЕРЖАНИЕ

Предисловие	4
Глава 1. Теоретико-методологические основы развития личности в кризисных ситуациях	5
1.1. Роль гендерной идентичности в развитии личности	5
1.2. Раскрытие феномена смысла жизни в западном экзистенциализме	14
1.3. Отношение взрослого человека к своему детскому опыту и оптимистический атрибутивный стиль	24
1.4. Формирование психологической проблематики взрослых, имеющих непроработанные психотравмы детства	34
1.5. Развитие стрессоустойчивости сотрудников правоохранительных органов	44
Глава 2. Психолого-педагогические вопросы кризисного взаимодействия у детей и подростков	56
2.1. Буллинг: школьное психологическое и дидактическое насилие	56
2.2. Коммуникативная компетенция детей старшего дошкольного возраста: сущность и методы развития	65
2.3. Влияние социальной рекламы на психологическое развитие младшего школьника	77
2.4. Факторный анализ особенностей социального становления современного подростка	86
2.5. Развитие конфликтологической компетентности подростков с девиациями	98
2.6. Соотношение ценностных и профессиональных ориентаций современных старшеклассников в структуре профессионального самоопределения	111
Глава 3. Кризисные ситуации в семье: проблемы и пути решения	120
3.1. Материнство как социально-психологический феномен	120
3.2. Метод системных семейных расстановок как один из возможных путей процесса личностного самопознания	130
3.3. Привязанность детей с ОВЗ младшего школьного возраста к матерям с разным уровнем коммуникативной активности	139
3.4. Родительский профессионализм и депривация у детей-сирот в приемных семьях: проблемы и пути решения	152
Глава 4. Кризисы саморазвития личности в процессе профессионального обучения	163
4.1. Особенности становления профессионального самосознания студентов-психологов в процессе обучения	163
4.2. Психологические особенности профессионального саморазвития студентов в процессе обучения в вузе	176
4.3. Профессиональное выгорание врачей психиатров: эпидемиологические и социально-гигиенические аспекты	189
4.4. Особенности профессиональных деформаций и деструкций врачей акушеров – гинекологов	199
4.5. Взаимосвязь мотивации профессиональной деятельности с саморазвитием учителя	212
4.6. Облигатные факторы профессионального развития учителя	226
4.7. Образ профессии у курсантов юридического института МВД России	235
Сведения об авторах	245

частности, собственной жизни. Тех проблем, встреч, процессов, явлений, которые её наполняют и тех базовых законов, которые, зачастую, нарушаются, потому что мы все живые, и нас, порой, переполняет обида, негатив, непонимание, когда и слышать не хочется о ком-либо, когда считаешь, что ни за что не пойдёшь навстречу. Однако это проходит, и приходит ясность и понимание тех смыслов, которые нам посылает жизнь в виде встреч с другим, конфликтов, ярких событий и явлений.

Осмысление, понимание, осознание метода системных семейных расстановок, концепции Б. Хеллингера - это длительный процесс, который (исходя из собственного опыта) помогает жить, позволяет перейти на новый жизненный уровень и изменить качество жизни, найти новые возможности для самореализации, получить доступ к своим ресурсам.

Список литературы

1. Брэдбери Р. Вино из одуванчиков. М., 2013.
2. Бьюдженталь Б. Наука быть живым: Диалоги между терапевтом и пациентами в гуманистической терапии. М.: Класс, 1998.
3. Вебер Г. Два рода счастья: Системно-феноменологическая психотерапия Берта Хеллингера. М., 2014.
4. Гиппенрейтер Ю.Б. Родителям: как быть ребёнком. Хрестоматия /сост. и авт. коммент. Ю.Б. Гиппенрейтер; худож. М.К. Петрова. М.: АСТ: Астрель, 2010.
5. Общаться с ребенком. Как? Издание 3-е, испр. И доп. М.: «ЧеРо», 2002.
6. Исаев Е.И., Слободчиков В.И. Психология образования человека. СПб. Изд-во: «Православный Свято-Тихоновский гуманитарный университет», 2013.
7. Кон И.С. Открытие «Я». М., 1978.
8. Нилл А. Воспитание свободой // Гиппенрейтер Ю.Б. Родителям: как быть ребёнком. Хрестоматия /сост. и авт. коммент. Ю.Б. Гиппенрейтер; худож. М.К. Петрова. М.: АСТ: Астрель, 2010. С. 334-373.
9. Роджерс К. Взгляд на психотерапию, становление человека. Пер. с англ. М.: Изд. Группа «Прогресс» - «Универс», 1994.
10. Рупперт Ф. Травма, связь и семейные расстановки. Понять и исцелить душевные раны. М., 2014.
11. Франке У. Когда я закрываю глаза, я вижу тебя. М., 2010.
12. Хеллингер Б. Порядки помощи. М., 2013.
13. Юнг К.Г. Проблемы души нашего времени. СПб.: «Питер», 2017.

3.3. Привязанность детей с ОВЗ младшего школьного возраста к матерям с разным уровнем коммуникативной активности

Актуальность исследования привязанности ребенка к матери обусловлена значительным увеличением количества детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). Появление такого ребенка в семье меняет жизненные перспективы её членов и может оказывать на них (в наибольшей степени на мать ребенка) длительное психопатогенное воздействие. Одним из условий психологического благополучия ребенка с ОВЗ является надежная эмоциональная привязанность ребенка к матери, которая складывается в процессе коммуникации в диаде «мать-дítě».

Теория привязанности оказала существенное влияние на современные исследования детско-родительских отношений в нашей стране. Основы психологии привязанности были заложены Дж. Боулби и М. Эйнсворт. Дальнейшее развитие теория привязанности получила в работах их многочисленных последователей (S. Madigan, L. Atkinson, K. Laurin, D. Benoit (2013), A. Venta, Y. Shmueli-Goetz, C. Sharp (2014), J.L. Borelli, D.H. David, M.J. Crowley, J.E. Snavelly, L.C. Mayes. (2013) и др.). Среди отечественных психологов в последние десятилетия также отмечается всплеск интереса к исследованию привязанности: Н.Н. Авдеева (2017), Г. В. Бурменская (2009), О.В. Алмазова (2015) и др. [3; 4; 8]

Привязанность в современных теоретических подходах трактуется как поиск и установление эмоциональной близости с другим человеком, необходимой для адаптации и выживания, обеспечивающей ребенку надежную безопасность и эмоциональную поддержку. Значение привязанности на разных этапах психического развития и становления личности ребенка с ОВЗ, а также роль коммуникативной активности матери в её генезисе раскрыты в психологической науке далеко не полностью. На изучение привязанности, её структуры, типов и проявлений у детей с ОВЗ к матерям с разным уровнем коммуникативной активности было направлено наше исследование.

Теоретико-методологической основой исследования стали: идеи активности в субъектно-деятельностной концепции С.Л. Рубинштейна, К.А. Абульхановой-Славской, на основании которой анализируется коммуникативная активность матерей; системный подход к изучению активности личности А.И. Крупнова; теория привязанности Дж. Боулби и М. Эйнсворт, идеи о механизмах эмоционально-личностной регуляции при разных типах привязанности детей (K. Kerns, M. Mikulinser, R. Fraley, S. Spieker и др.).

Привязанность – чувство близости, основанное на преданности, симпатии к кому-чему-нибудь [13]. В нашем исследовании понятие «привязанность» рассматривается применительно к диаде «мать и ребенок». Несмотря на то, что понятие привязанности в ряде концепций трактуется несколько по-разному, тем не менее, общим для всех интерпретаций признается формирование тесной, индивидуально направленной эмоциональной связи младенца с матерью. В работах М.И. Лисиной (1986) понятие привязанности фигурирует при описании формирования взаимоотношений ребенка с матерью и рассматривается как один из важнейших продуктов деятельности общения, в частности ситуативно-личностной формы общения ребенка с взрослым [8].

Привязанность – это отношения, построенные на близких эмоционально-чувственных связях, которые сохраняются длительное время, а «взаимоотношения» могут быть построены не обязательно на длительный период, чаще всего могут быть кратковременными и не глубинными связями [6]. Теория привязанности является совместной работой Дж. Боулби и М. Эйнсворт. Опираясь на концепции этологии, кибернетики, обработки информации, возрастной психологии, психоанализ, Дж. Боулби сформулировал основные положения теории [16]. Дж. Боулби разработал теорию, детализируя проблемы психического здоровья детей, испытывающих материнскую депривацию в течение длительного периода времени. Он предположил, что привязанность имеет более широкие последствия и что взаимодействие ребенка с матерью отражает биологическую необходимость (т.е. выживание).

Дж. Боулби различал привязанность и поведение привязанности, он трактовал привязанность как тесную связь у ребенка с фигурой, на которую ребенок опирается в стрессовых ситуациях, она также помогает исследовать окружающую среду и влияет на

развитие познавательных, эмоциональных и языковых навыков. [19]. В то время как поведение привязанности – это действия, которые ребенок демонстрирует, чтобы получить близость к этой фигуре привязанности. Согласно Дж. Боулби, привязанность и поведение, связанное с привязанностью, представляют собой концепцию поведенческой системы, которую он назвал системой управления привязанностью. Он сравнил ее с физиологической системой, в которой организм пытается поддерживать гомеостаз. Таким образом, поведенческие действия, такие как приближение к фигуре привязанности или плач, помогают регулировать уровень «гомеостаза» в данной среде. Младенцы будут балансировать в изучении окружающей среды до уровня комфорта, ожидаемого или получаемого от их привязанности, регулируя количество расстояний между ними и их опекунами [12]. Таким образом, когда ребенок чувствует себя в безопасности, практически не наблюдается поведение привязанности. По мере снижения уровня безопасности, потребность в привязанности будет увеличиваться.

М. Эйнсворт расширила концепцию развития привязанности и создала классификацию типов привязанности. Благодаря наблюдению за младенцами и детьми младшего возраста, как в домашних, так и в клинических условиях, она пришла к выводу, что качество взаимодействия между значимым человеком и ребенком в течение периода развития влияет на тип привязанности, которая формируется между ними. Она выделила три паттерна (типа) привязанности: надежный или безопасный, ненадежный избегающий и ненадежный тревожно-амбивалентный [17].

М. Эйнсворт отметила, что безопасная или надежная привязанность, или тип В, характерна для ребенка, использующего родителя или значимого человека в качестве безопасного источника. Формирование надежного типа привязанности в младенческом возрасте создает защитную функцию, которая в дальнейшем влияет на развитие ребенка [16]. Ребенок чувствует себя достаточно комфортно в отношениях, поэтому новую обстановку исследует с уверенностью, так как он может найти убежище для себя рядом с родителем, когда чувствует угрозу, знает, что комфорт и защита будут обеспечены. Ребенок будет демонстрировать некоторое сопротивление отпуску матери, но легко утешится по возвращении матери в комнату [17].

Ненадежная избегающая модель (тип А) характеризуется минимальным использованием основного значимого взрослого в качестве безопасной основы, минимальное беспокойство или тревогу при отделении от него, и неконтактность, когда опекун возвращается [17]. Ребенок обычно проявляет минимальные страдания во время отделения от опекуна, равнодушно реагирует на него по его возвращении и легко взаимодействует с незнакомцами.

В качестве альтернативы ненадежной избегающей модели выделяется (тип С), известная как ненадежная амбивалентная, она характеризуется цеплянием ребенка к безопасной базовой фигуре (т.е. неспособность исследовать самостоятельно окружающую среду) [16]. Дети с небезопасной амбивалентной привязанностью двойственны по отношению к значимому взрослому, будут стремиться к непосредственной близости к нему, сопротивляясь контакту или взаимодействию. М. Эйнсворт была определена и четвертая схема - дезорганизованная / дезориентированная привязанность (тип D), характеризующаяся неожиданным поведением ребенка, которое не является типичным для любой из трех первоначальных классификаций привязанности. Эти дети выглядят дезорганизованными, дезориентированными, подавленными. Данный тип привязанности

чаще всего можно встретить у детей группы риска. Это дети, которые подвергаются жестокому обращению или пренебрежению [18].

Безусловно, на тип привязанности ребенка влияет родительское поведение. Родители детей, имеющих безопасную привязанность (тип В), наиболее чувствительны и эмоционально доступны, когда это необходимо. Таким образом, чувствительность матери к потребностям ребенка влияет на развитие привязанности.

При появлении малыша на свет на формирование детско-материнской привязанности влияют отношения между супругами. Чем теснее эмоциональные отношения в семье ребенка, тем надежнее тип привязанности у ребенка с родителями [10].

Другие факторы, которые могут рассматриваться в контексте привязанности к матери - это физические нарушения и задержка в развитии. Несомненно, в семьях, в которых рождается «особенный» ребенок, испытывают хронический стресс, что приводит к изменению уклада семьи.

Качественные изменения в семье с «особым» ребенком, проявляются на нескольких уровнях: психологическом, социальном, соматическом.

1) Психологический уровень. Рождение ребенка с отклонениями физическими, интеллектуальными воспринимается родителями как трагедия, тем самым является причиной стресса. Обретение новых жизненных ценностей растягивается порой на более длительный период. Это связано с:

- психологическими особенностями личности родителей (способность в условном или безусловном принятии больного ребенка);
- комплексом расстройств, характеризующих ту или иную аномалию развития;
- взаимодействием семьи и социума.

Практически все члены семьи посвящают себя ребенку с ОВЗ, родители чаще не видят собственные проблемы, делая акцент на проблемы ребенка. Детские проблемы могут помочь родителям объединиться для преодоления кризисных периодов или привести к новым проблемам взаимоотношений между супругами.

2) Социальный уровень. Семья, воспитывающая ребенка с отклонениями в развитии, становится или малообщительной, избирательной в контактах, или же наоборот, повышено-коммуникабельной, что особенно выражено у матерей. Вследствие тех же причин матери больных детей оставляют работу, чтобы ухаживать за ребенком. Рождение больного ребенка сказывается иногда и отрицательное воздействие на взаимоотношения между супругами. По исследованиям В.В. Ткачева в 32% случаев такие браки распадаются. Однако известны случаи, когда подобные трудности сплачивали семью [4].

3) Соматический уровень. Трудности, с которым сталкивается мать «особого» ребенка, часто превышают уровень переносимых нагрузок и проявляются в различных соматических заболеваниях и другого рода расстройствах.

Дети с физическими недостатками и/или задержками в развитии также демонстрируют различия в характере привязанности. У ребенка с ОВЗ может сложиться ненадежная (небезопасная) привязанность, поскольку состояние ребенка может повлиять на его способность использовать своего значимого взрослого в качестве надежной базы. Было доказано, у детей с синдромом Дауна повышенный уровень небезопасной привязанности по сравнению с типично развивающимися детям [21]. Аналогичным образом, Марвин и Пианта (1996) обнаружили, что у детей с церебральным параличом наблюдается повышенная частота небезопасных привязанностей, особенно если родители не в состоянии принять

состояние своего ребенка. Клемент и Барнетт (2002) установили, что у детей с врожденными неврологическими нарушениями, такими как церебральный паралич, было больше, чем у обычных небезопасных привязанностей. Напротив, у детей с неврологическими заболеваниями, такими как расщелина неба, по-видимому, увеличивается родительская забота, внимание и привязанность, поскольку тяжесть деформации увеличивается [22].

Кой и коллеги (2002) обнаружили, что дети, которые считались «менее привлекательными» при изучении различных лицевых особенностей (расщелина неба и губы, расщелина губы, или нет лицевых аномалий), с большей вероятностью имели надежную привязанность. Родители «непривлекательных» детей чувствуют потребность быть рядом и воспитывать, в результате этого повышенное внимание положительно влияет на развитие привязанности.

Мета-анализ проблемы ребенка (например, задержки в развитии) и проблемы матери (например, злоупотребление алкоголем или психическое здоровье) показал, что «проблемы матери» с большей вероятностью приводят к небезопасной привязанности, чем «проблемы ребенка» [23]. Исследователи предположили, что детские проблемы играют минимальную роль во влиянии на поведение привязанности, потому что большинство матерей способны компенсировать нарушения во время взаимодействия «родитель-ребенок» [там же].

В ряде исследований (М. Венгерова, Г.В. Грибанова, Е.М. Мاستюкова, И.Ф. Марковская и др.) была выявлена личная зависимость дошкольников и младших школьников с задержкой психического здоровья от семьи. Семья дает им чувство уверенности и помощи в преодолении трудностей, с которыми они встречаются в течение жизни. Такая зависимость вполне объяснима: кроме внимания, любви и ласки для таких детей необходима особая забота со стороны матери, которая может помочь из-за их неспособности в разных сферах деятельности. Исследователи подчеркивали, что у исследуемых детей не было тяжелого поражения центральной нервной системы. Благоприятные отношения матери и ребенка могли способствовать коррективке задержки психического развития или же обратная сторона этих отношений, когда отсутствуют теплые, эмоциональные отношения, проявление холодности или даже ненависти проявлялись прогрессивные проявления болезненных проявлений у ребенка [23].

Семья как множественный комплекс близких, долгосрочных и эмоциональных богатых межличностных отношений, создает фундаментальные условия умственного развития и формирования личности в целом [7]. Ребенок вовлечен в эти отношения с момента его рождения (и раньше: во время пренатального периода). С использованием такого подхода многие классические проблемы психологии, касающиеся законов познавательного и эмоционального развития, были перенесены в контекст анализа общения и деятельности ребенка в рамках отношений родитель-ребенок: мать-ребенок, отец-ребенок, брат-ребенок, бабушка-бабушка и т. д.. Исследователями выдвигаются все новые доказательства взаимного и постоянного влияния ранних эмоциональных связей на формирование личностных характеристик. Обширные исследования привязанности ребенка к матери иллюстрируют плодотворность такой парадигмы [25].

Хотя понятие привязанности несколько отличается в различных концепциях, тем не менее, формирование тесной, индивидуально-направленной, эмоциональной связи матери и младенца было признано общим во всех интерпретациях. Так, например, понятие привязанности в работах М.И. Лисиной появляется в описании формирования общности

матери и ребенка, и считается одним из основных продуктов коммуникативной деятельности, в частности, в ситуационной / личностной форме взаимодействия взрослых и детей. Дж. Боулби интерпретировал механизмы привязанности с использованием общей теории систем [6]. Системный подход позволил ему представить привязанность не только как комплекс поведенческих и эмоциональных отношений ребенка, наблюдаемых извне, но и как сложную систему внутреннего регулирования. Эта система регулирования в своем фундаментальном принципе ориентирована на поиск ребенком защитной близости и контакта с матерью. Система привязанности младенцев и детей более старшего возраста становится активной, когда они чувствуют какую-то опасность, тревогу или любого рода дискомфорт (боль, холод и т.д.). Контакт с матерью снимает тревогу и заставляет ребенка чувствовать себя в безопасности; это ощущение невозможно переоценить, так как только будучи свободным от ощущения опасности, тревоги или боли, ребенок способен переключать свое внимание на окружающий мир и решать проблемы познания и овладения им.

Дж. Боулби и его последователи в своих работах показали, что привязанность - сложная система, состоящая из трех типов компонентов:

1) когнитивные компоненты в виде идентификационных признаков, образов и идей, связанных с матерью ребенка (или с другим близким человеком, замещающим ее постоянно);

2) эмоциональные реакции, адресованные матери ребенка и сигнализирующие о его потребностях и их удовлетворении;

3) поведенческой реакции: плачет, улыбается, приближается, цепляясь и т. д.

По мере развития и взросления ребенка и повышения самостоятельности его привязанность к матери трансформируется, но не исчезает. Его потребность в непосредственном физическом контакте и близости заменяет более сложную по форме и содержанию, хотя, по сути, такую же, потребность в психологической безопасности и поддержке, конфиденциальном общении, а также гибкое, но не слишком строгое руководство его матери [9]. Круг лиц, к которым ребенок, подросток, а затем и взрослый ощущают привязанность, становится шире, хотя, как правило, остается роль матери как фигуры привязанности. Как показали многочисленные исследования последних полутора-двух десятилетий, влияние привязанности матери не ограничивается ранними стадиями детства, а распространяется на взрослую жизнь [19].

В свою очередь, сфера влияния привязанности оказывается гораздо шире, чем детско-родительские отношения, охватывает дружеские и романтические отношения со сверстниками и партнерами [2]. Будучи обязательной для всех нормально развивающихся детей, привязанность приобретает качественно иной характер, который зависит от целого ряда условий и прежде всего от поведения матери, т.е. ее чувствительности, отношения к ребенку, эмоционального принятия, последовательной отзывчивости, ее коммуникативной активности и некоторых других особенностей [11]. Ребенок может испытывать один из четырех различных типов привязанности: безопасный тип, соответствующий оптимальному процессу развития ребенка; два небезопасных типа - амбивалентный (или тревожно-агрессивный) и избегающий (или тревожно-ингибированный); и неорганизованный тип.

Еще первые исследования этой проблемы показали высокую значимость типов привязанности ребенка к матери. На их основе была создана система ожиданий в

отношении социума. Такая система ожиданий выступает посредником последующих взаимодействий ребенка с окружающим миром и, таким образом, становится основным механизмом влияния на другие аспекты его развития, например, на его образ Я [1].

Тип привязанности играет огромную роль на развитие эмоциональной, личностной, коммуникативной сфер ребенка [3]. Можно констатировать, что тип привязанности во многом определяет своеобразие «траектории» дальнейшего развития ребенка. В частности, было показано, что тип привязанности сохраняет свое значение и во взрослой жизни ребенка, как минимум в двух аспектах. Во-первых, привязанность сохраняет свою роль активного ментального механизма в создании межличностных отношений, включая дружбу, любовь и семейные отношения. Во-вторых, тип привязанности ребенка к матери сохраняет свой отпечаток на характеристиках эмоциональной и познавательной сфер в подростковом, юношеском возрасте и во взрослой жизни.

В настоящее время существует довольно большое количество исследований, направленных на изучение особенностей психодинамического развития личности ребенка различных типов привязанности [24]. Анализируя это поле, необходимо подчеркнуть несколько различных, хотя и взаимосвязанных, аспектов:

- 1) доминирующий спектр эмоциональных проявлений;
- 2) тип эмоциональной саморегуляции;
- 3) особенности самореализации и самооценки;
- 4) некоторые когнитивные процессы (например, память и т.д.).

Например, безопасный тип привязанности предполагает положительно окрашенные отношения, когда мать воспринимается как чувствительная и доступная, а объект привязанности - как важный и достойный любви и заботы [14]. Тесные отношения обеспечивают безопасность и поддержку и освобождают ребенка от беспокойства и напряженности. Такие дети не склонны накапливать негативные эмоции, их более позитивное и доброжелательное отношение к другим людям помогает проявлять гнев в контролируемой и не враждебной манере. В стрессовых ситуациях они в большей степени способны сохранять самоутверждение и верить в поддержку других; кроме того, они рассматривают трудности как временные и преодолеваемые. Открытость и гибкость, готовность легко признавать свои ошибки, отсутствие чрезмерного страха критики характерны для такого рода детей, а впоследствии и взрослых [15].

Дети, личность которых развивается в условиях небезопасной привязанности к матери, имеют совершенно иную эмоционально-личностную сферу. Отличительная черта детей и взрослых с избегающим типом привязанности – чувство дискомфорта в близких отношениях, ощущение уязвимости и зависимости. В результате формируются защитные механизмы эмоциональной гипоактивации [20]. Это означает не только подавление неприятной информации, но и уменьшение ее восприятия, истощение аффективной сферы и эмоциональное замыкание. Склонность к диссоциации в межличностных отношениях и стремление полагаться только на себя характерны для их поведения. Напротив, дети, с тревожным и двойственным типом привязанности демонстрируют преувеличенную потребность в принятии, поддержке и подтверждении их значимости партнерами. Эта группа детей характеризуется эмоциональной гиперактивностью, когда сфера близких отношений пронизана рассеянностью и тревогой, а их память легко актуализирует чувства обиды и гнева [22]. В их поведении доминируют преувеличенное внимание к фигуре

привязанности и стремление к минимизации расстояния и достижению принятия всеми средствами, т. е. это положение зависимости.

Родители, по мнению Дж. Боулби, могут воспитать избалованного и изнеженного ребенка, но это произойдет не в результате их излишней сенситивности и отзывчивости на сигналы малыша, в том случае если родитель берет всю инициативу на себя. Родитель может добиться близости к ребенку или излить на него любовь, хочет того ребенок или нет. Родитель не ориентируется на ребенка.

В последние годы многие родители нашли новый способ вмешательства. Они обеспечивают своих детей всевозможным видам ранней стимуляции, от развивающих картинок до компьютеров, в попытке ускорить интеллектуальное развитие своих детей. М. Эйнсворт считала подобное поведение родителей нездоровым, поскольку оно отнимает у ребенка слишком много времени и ребенок не проявляет инициативы [17].

Родители могут принести больше пользы, утверждают М. Эйнсворт и Дж. Боулби, если будут давать детям возможность следовать их собственным интересам. Часто родители могут это делать, просто оказываясь доступными для ребенка, обеспечивая его надежной отправной точкой в его исследованиях. Но ребенок не нуждается в наставлениях родителя. Все, что ему нужно, - это доступность терпеливого родителя. Одно это придаст ему необходимую уверенность, чтобы осваивать новые виды деятельности и самому исследовать мир [19].

Итак, теория привязанности является одним из самых важных теоретических и эмпирических структур в области социоэмоционального развития ребенка. Создатели теории привязанности Дж. Боулби и М. Эйнсворт, предложили классификацию типов привязанности: надежный или безопасной, ненадежный избегающий и ненадежный тревожно – амбивалентный. Психологами-исследователями подчеркивается значимость привязанности ребенка к матери как основы психического развития ребенка с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ).

Цель нашего исследования заключалась в изучении привязанности детей с ОВЗ к матерям с разным уровнем коммуникативной активности. В эмпирическом исследовании приняли участие дети младшего школьного возраста - учащиеся 1 - 3-х классов коррекционной школы для детей с задержкой психического развития (ЗПР) и общеобразовательной школы, а также их матери (г. Ижевск). Общая численность выборки составила 70 детей с ЗПР (47 мальчиков и 23 девочки) и 22 ребенка из общеобразовательных школ (10 мальчиков и 12 девочек) и их матери (всего 92 диады «ребенок-мать»).

Для достижения цели применялись следующие психодиагностические методики - опросник на оценку типа привязанности к матери ребенка младшего школьного возраста (автор Е.В. Пупырева) [14], тест суждений А.И. Крупнова [11] для изучения коммуникативной активности матерей.

В состав опросника оценки привязанности, разработанного Е.В. Пупыревой, входит 7 показателей:

1. Эмоциональная близость с матерью;
2. Взаимодействие с матерью в социальном контексте;
3. Восприятие матери как источника помощи и поддержки;
4. Принятие матери (условное/безусловное);
5. Потребность в присутствии матери;

6. Эмоциональная чуткость матери;

7. Совместная деятельность (гармоничность/конфликтность совместной деятельности).

Тест суждений А.И. Крупнова состоит из нескольких шкал и включает 140 вопросов. Системная модель коммуникативной активности А.И. Крупнова, на основе которой разработан тест суждений, представляет собой систему мотивационно-смысловых и инструментально-стилевых характеристик. В мотивационно-смысловой комплекс переменных входит:

- мотивационный компонент - это переменные, оценивающие мотивацию общения. Они представлены социоцентрическими (альтруистическими) побуждениями – это желание оказать внимание и проявить заботу о других людях и эгоцентрическими побуждениями – намерение заниматься своими личными проблемами, удовлетворение своих собственных потребностей и т.д.;

- когнитивный компонент - переменные осмысленности и осведомленности об основных функциях общения и его существенных признаках. А.И.Крупнов определяет эти характеристики как полярные позиции одной шкалы. Осмысленность проявляется в более глубоких суждениях об основных признаках и функциях общения, а осведомленность – в более поверхностных суждениях;

- продуктивный компонент – это переменные предметности и субъектности. Отражают направленность активности общения на предметно-деятельностную сферу или субъектную сферу;

Основная стратегия функционирования мотивационно-смыслового комплекса, как отмечает А.И. Крупнов, - это отбор по принципу «и то, и другое», но что-то в большей степени.

В инструментально-стилевой комплекс характеристик коммуникативной активности входят:

- динамический компонент – оценивается по силе стремления к общению и представлен переменными эргичность - стремление к общению и аэргичность - стремление к уединению;

- эмоциональный компонент – диагностируется на основании доминирующих в ходе общения эмоций: стеничности (радость, оптимизм, восхищение и др.) или астеничности (тревога, страх, волнение и др.);

- регулятивный компонент – это переменные интернальности и экстернальности. Отражают активный или пассивный тип саморегуляции в процессе общения.

В целом инструментально-стилевой комплекс коммуникативной активности имеет достаточно жестко очерченные полюса, на одном из которых сосредоточены переменные эргичности, стеничности и интернальности, на другом – аэргичности, астеничности и экстернальности.

В исследовании использовались следующие методы математической обработки данных: методы описательной математической статистики кластерный анализ, корреляционный анализ, критерий Манна-Уитни, критерий Фишера. Для обработки результатов исследования использовался пакет прикладных программ SPSS 13.00.

На начальном этапе исследования проведен сравнительный анализ по показателям привязанности с помощью критерия Манна-Уитни между группами детей с ОВЗ и их сверстниками - детьми из общеобразовательных школ. Различия между группами по

показателям привязанности обнаружены не были. В дальнейшем исследовании анализировались данные детей с ОВЗ и их матерей.

Кластерный анализ в исследовании использовался для выявления матерей с высоким и низким уровнем коммуникативной активности. Кластеризация осуществлялась по 6-ти показателям коммуникативной активности: эргичность, стеничность, интернальность, социоцентричность, осмысленность, предметность. В результате кластерного анализа выделены 2 группы матерей: матери с высокой коммуникативной активностью (39 человек), матери с низкой коммуникативной активностью (31 человек).

В результате исследования типов привязанности к матери у детей с ОВЗ, установлено преобладание условно-надежной привязанности. Менее представлен у детей с ОВЗ тревожно-амбивалентный тип привязанности и незначительно представлен избегающий тип привязанности (см. таблицу 1).

Таблица 1 - Типы привязанности к матери у детей с ОВЗ

Тип привязанности	Количество детей (% от общей выборки)
Надежная (условная)	45 чел. (64%)
Тревожно-амбивалентная	16 чел. (23%)
Избегающая	9 чел. (13%)

Установлено, что привязанность детей младшего школьного возраста с ОВЗ к своим матерям характеризуется рядом возрастных особенностей, а именно: они воспринимают своих матерей как источник помощи и поддержки, проявляют потребность в участии матерей в освоении ими различных аспектов социальной жизни вне дома, в эмоциональной близости с матерью.

Результаты исследования типов привязанности у детей матерей с разным уровнем коммуникативной активности (см. Таблица 2).

Таблица 2 - Типы надежной и ненадежной привязанности у детей матерей с высокой и низкой коммуникативной активностью

Тип привязанности	Дети матерей с высокой КА (% от выборки детей матерей с высокой КА)	Дети матерей с низкой КА (% от выборки детей матерей с низкой КА)
Надежная	28 чел. (71,8%)	17 чел. (55%)
Амбивалентная	8 чел. (20,5%)	8 чел. (26%)
Избегающая	3 чел. (7,7%)	6 чел. (19%)

Далее проведен качественный анализ проявлений привязанности ребенка с ОВЗ к матери, учитывался пол ребенка. Был проведен сравнительный анализ данных мальчиков и девочек с применением критерия углового преобразования Фишера (ф).

Для обработки данных исследования был использован критерий углового преобразования Фишера для сравнительного анализа мальчиков матерей с высокой и низкой коммуникативной активностью, девочек матерей с высокой и низкой коммуникативной активностью. Достоверно значимые различия в выборке девочек выявлены в следующих проявлениях привязанности - доверительные отношения (ф эмп. = 1,942), ссоры с друзьями (ф эмп. = 1,942), помощь в трудных ситуациях (ф эмп. = 1,942). А также значимые различия в выборке мальчиков в проявлениях привязанности – хорошее настроение (ф эмп. = 1,892), необходимость в помощи (ф эмп. = 1,942).

Проведен сравнительный анализ показателей привязанности детей к матерям с высокой и низкой коммуникативной активностью (см. рисунок 2).



Рисунок 1 - Средние значения по шкалам опросника оценки типов привязанности
Условные обозначения:

1. Эмоциональная близость с матерью;
2. Взаимодействие с матерью в социальном контексте;
3. Восприятие матери как источника помощи и поддержки;
4. Принятие матери (условное/безусловное);
5. Потребность в присутствии матери;
6. Эмоциональная чуткость матери;
7. Совместная деятельность.

Исходя из средних значения показателей привязанности можно констатировать определенные тенденции к более низким показателям привязанности детей к матерям с низкой коммуникативной активностью, а именно: по показателям «безусловное принятие матери», «потребность в присутствии матери» и «эмоциональная чуткость матери». Можно предположить, что «низкоактивные» матери не всегда проявляют чуткость к своему ребенку, не всегда осознают потребность ребенка в их присутствии.

Далее для определения структуры и выраженности показателей привязанности у детей матерей с высокой коммуникативной активностью и матерей низкой коммуникативной активностью был проведен корреляционный анализ. В двух группах детей выявлены как общие (2 связи), так и специфические связи показателей привязанности. Наиболее тесно связан с другими показателями показатель «эмоциональная близость с матерью», особенно у детей матерей с высокой коммуникативной активностью. Это свидетельствует о высокую значимость и важность данной сферы у детей младшего школьного возраста. Чем ближе и теснее эмоциональный контакт ребенка с матерью, тем больше появляется необходимость в матери как источнике помощи, как субъекте для поддержки при вхождении ребенка в новую социальную среду. Таким образом, благополучное личностное развитие ребенка происходит тогда, когда рядом с ним находится мать, так как ее присутствие и чуткость создают чувство уверенности и безопасности.

Сравнивая связи показателей привязанности в группе детей матерей с высокой коммуникативной активностью и в группе детей матерей с низкой коммуникативной активностью можно сделать вывод о том, что в 1-й группе отношения в диаде более

открытые, тесные, дружелюбные, эмоциональные. В 2-й группе в диадах более сдержанные отношения, эмоционально-напряженные, ситуативные.

Матери с высокой коммуникативной активностью способны создать эмоционально близкие, теплые, заботливые отношения. Но результаты сравнительного анализа показывают, что не всегда эти отношения удовлетворяют потребности ребенка. Вероятнее всего «высокоактивные» матери по своему характеру более эмоционально неустойчивы, импульсивны, что создает некие барьеры в отношениях и приводит к недоверию ребенка к матери и в таких случаях невозможно понять поведение матери и приспособиться к нему. Ребенок стремится к контакту, но не уверен в том, что получит в этот момент именно тот необходимый эмоциональный отклик, который он ожидает, поэтому часто беспокоится по поводу доступности матери, что приводит к беспокойству и внутреннему напряжению, особенно это касается девочек. Такие матери имеют гиперсоциальную направленность. По мнению А.И. Захарова, направленность личности таких матерей характеризуется гипертрофированным чувством долга, обязанностью, повышенной принципиальностью. С одной стороны, эти матери много опекают и тревожатся, а с другой – поступают излишне правильно.

Привязанность ребенка к матери с низкой коммуникативной активностью больше построена на близких внешних отношениях, но дистанционных внутренних. Но в этих отношениях с ребенком барьером может стать эмоциональная напряженность.

Таким образом, по результатам проведенного исследования сформулированы следующие выводы:

1. Привязанность детей младшего школьного возраста с ОВЗ к своим матерям характеризуется рядом возрастных особенностей, а именно: они воспринимают своих матерей как источник помощи и поддержки, проявляют потребность в участии матерей в освоении ими различных аспектов социальной жизни вне дома (в контексте внеучебного общения), в эмоциональной близости с матерью.

2. Различия по выраженности показателей привязанности у детей с ОВЗ матерей с высокой и низкой коммуникативной активностью не выявлены. Тем не менее, такие различия установлены в выборках детей, разделенных по признаку пола. Сравнительный анализ по критерию Фишера выявил наличие преобладания у мальчиков и девочек надежного типа привязанности, различия в отношении между ними в том, что у девочек этот тип привязанности формируется по отношению к «высокоактивным» матерям, а у мальчиков по отношению к «низкоактивным» матерям.

3. Структура привязанности детей с ОВЗ матерей с высокой коммуникативной активностью более целостна, чем структура привязанности детей матерей с низкой коммуникативной активностью. В системе корреляционных связей показателей привязанности у детей матерей с высокой коммуникативной активностью большую роль играет показатель «эмоциональная близость с матерью». Этот показатель является базовым компонентом привязанности, который сохраняет свою значимость в младшем школьном возрасте.

4. Можно констатировать, что более гармоничные отношения складываются в диаде «высокоактивная» мать – дочь» и «низкоактивная» мать – сын», т.к. у этих детей складывается надежная привязанность к матери.

Полученные данные могут применяться в семейном консультировании, в разработке тренинговых занятий в сфере детско-родительских взаимоотношений. Результаты

проведенного исследования могут послужить основой для разработки рекомендаций практическим психологам, учителям начальных классов, а также другим специалистам, работающим с детьми с ограниченными возможностями здоровья.

Список литературы

1. Абрамян Л.А. Эмоциональное самочувствие ребенка в процессе взаимодействия с матерью // Проблемы гуманизации воспитательно-образовательного процесса в детском саду / Отв. ред. Л.В. Пименова. Пермь: ПГПИ, 1993. С. 14–18.
2. Авдеева Н.Н. Особенности материнского отношения и привязанность ребенка к матери // Психологическая наука и образование. 2006. № 2. С. 82–92
3. Авдеева Н.Н. Теория привязанности: современные исследования и перспективы. Психология развития // Электронный журнал «Современная зарубежная психология». 2017. Том 6, № 2. С. 7–14.
4. Алмазова О. В. Привязанность к матери как фактор взаимоотношений взрослых сиблингов: автореф. дис. на соискание ученой степени канд. психол. наук. М., 2015. 265 с.
5. Боулби Дж. Привязанность. Пер. с англ. / Общ. ред. Бурменской Г.В. М.: Гардарики, 2003.
6. Боулби Дж. Создание и разрушение эмоциональных связей / Пер. с англ. В.В. Старовойтова. 2-е изд. М.: Академический Проект, 2004. 232 с.
7. Бриш К.Х. Терапия нарушений привязанности. От теории к практике. Клиническая психология. М.: Когито-Центр, 2014. 320 с.
8. Бурменская Г.В. Методики диагностики привязанности к матери ребенка дошкольного и младшего школьного возраста // Психологическая диагностика, 2005. – №4.
9. Бурменская Г.В. Привязанность ребенка к матери как основание типологии развития // Вестник московского университета. 2009. № 4. С. 17–32.
10. Захарова Е.И. Исследование особенностей эмоциональной стороны детско-родительского взаимодействия // Журнал практического психолога. 1996. № 6. С. 96–104.
11. Крупнов А.И. Психологическая природа общительности как системного качества личности // Гуманизация образования. 1995. № 1. С. 64–70.
12. Малер М., Мак-Девитт Дж. Процесс сепарации – индивидуализации и формирование идентичности // Журнал практической психологии и психоанализа. № 2. 2005.
13. Ожегов, С.И.; Шведова, Н.Ю. Толковый словарь русского языка. М.: Аз; 3-е изд., 1996. 928 с.
14. Пупырева, Е.В. Эмоциональная привязанность к матери как фактор становления автономии личности в младшем школьном возрасте: диссертации на соискание ученой степени на кандидата психологических наук. М.: Московский гос. ун-т, 2007. 225 с.
15. Родители и дети: Психология взаимоотношений/ под ред. Е.А.Савиной, Е.О. Смирновой. М.: «Когито-Центр», 2003. 203 с.
16. Ainsworth, M. D. S. (1967). *Infancy in Uganda: Infant care and the growth of love*. Oxford, England: Johns Hopkins Press.
17. Ainsworth, M. D. S., Blehar, M.C., Waters, E., & Wall, S. (1978). *Patterns of attachment: A psychological study of the strange situation*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
18. Belsky, J. (1999). *Infant-parent attachment*. In L. Balter & C. Tamis-LeMonda (Eds.), *Child psychology: A handbook of contemporary issues*. Ann Arbor, MI: Edward Brothers.

19 Bowlby, J (2007) Babies and toddlers in non-parental daycare can avoid stress and anxiety if they develop a lasting secondary attachment bond with one carer who is consistently accessible to them *Attachment & Human Development*, 9(4), 307-319

20 Bretherton, I, Lambert, J D, & Golby, B (2005) Involved fathers of preschool children as seen by themselves and their wives Accounts of attachment, socialization, and companionship *Attachment & Human Development*, 7, 229–251

21 Broderick, P C, & Blewitt, P (2009) *The life span* Upper Saddle River, NJ Prentice Hall

22 Fletcher, R (2009) Promoting infant well-being in the context of maternal depression by supporting the father *Infant Mental Health Journal*, 30(1), 95-102

23 George, M R W, Cummings, E M, & Davies, P T (2010) Positive aspects of fathering and mothering, and children's attachment in kindergarten *Early Child Development and Care*, 180(1/2), 107-119

24 Goodsell, T L, & Meldrum, J T (2009) Nurturing fathers A qualitative examination of child–father *Early Child Development and Care*, 180(1/2), 249-262

25 Zand, D H, & Pierce, K J (Eds) (2011) *Resilience in deaf children Adaptation through emerging adulthood* New York, NY Springer Science + BusinessMedia

3.4. Родительский профессионализм и депривация у детей-сирот в приемных семьях: проблемы и пути решения

Сегодня мы все становимся свидетелями изменения научной картины мира от дифференциации все более очевиден переход к синтезу, а потому взаимозависимость развития образования и общества очевидна. Изменения в обществе ведут к изменениям в сфере образования, в том числе непрерывного, которые сегодня должны не только соответствовать потребностям общества, но и предусматривать перспективы своего опережающего развития. Мы полностью согласны с профессором В И Астаховой, которая утверждает, что « следует переосмыслить роль образования не только как пассивного исполнителя определенного социального заказа, но и как реальной среды, что формирует образ будущего и механизмы его достижения» [3, с 16]

Всеобъемлющие трансформации закономерно ставят вызовы и к организации непрерывного образования, требуют его модернизации, большей ориентации на качество, прикладной характер, использование и внедрение положительного педагогического опыта, и всевозможные инновационные тенденции

Нам импонируют взгляды Д Дьюи, сформировавшего проблемы инструментализма (ныне компетентностного подхода) и считавшего самым важным методом опыт, который может выступать в двух измерениях владении и познании, соответственно познавательную деятельность человека правомерно считать практической тогда, когда она является эффективной при решении важных задач и обеспечивает прогрессирующее результативное обучение[4]

Закономерно, что и в педагогической науке создается новое представление об опыте, ресурсах развития и саморазвития

Данная проблема тесно связана с острыми противоречиями, которые обусловлены социальной дезинтеграцией, отсутствием солидарности взаимодействующих субъектов,

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

Александрова Наталья Викторовна – кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры профессионального педагогического образования и социального управления ФГБОУ ВО «Новгородский государственный университет имени Ярослава Мудрого» (г. Великий Новгород, Россия).

Белкина Вера Валентиновна – кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры педагогических технологий ФГБОУ ВО «Ярославский государственный педагогический университет имени К.Д. Ушинского» (г. Ярославль, Россия).

Беляева Полина Игоревна – кандидат психологических наук, доцент ФГБОУ ВО «Новгородский государственный университет имени Ярослава Мудрого» (г. Великий Новгород, Россия).

Беляева Татьяна Борисовна – кандидат психологических наук, доцент ФГБОУ ВО «Новгородский государственный университет имени Ярослава Мудрого» (г. Великий Новгород, Россия).

Бичерова Елена Николаевна – кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры общей и профессиональной психологии Брянский ФГБОУ ВО «Государственный университет имени академика И.Г. Петровского» (г. Брянск, Россия).

Васильев Василий Владимирович – студент ФГБОУ ВО «Новгородский государственный университет имени Ярослава Мудрого» (г. Великий Новгород, Россия).

Васюра Светлана Александровна – кандидат психологических наук, доцент ФГБОУ ВО «Удмуртский государственный университет» (г. Ижевск, Россия).

Виноградова Наталья Викторовна – психолог ГОБУЗ «Областной клинический родильный дом» (г. Великий Новгород, Россия).

Галимова Роза Зайнаутдиновна – старший преподаватель, кафедры психологи труда и предпринимательства ЧОУ ВО «Казанский инновационный университет ЧОУ ВО «Казанский инновационный университет имени В.Г. Тимирязова (ИЭУП)» Нижнекамский филиал (г. Нижнекамск, Россия).

Гангнус Наталия Андреевна – кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры педагогики ФГБОУ ВО «Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет» (г. Пермь, Россия).

Глушкова Анжела Викторовна – кандидат медицинских наук, старший научный сотрудник научно-организационного отделения ФГБУ «Национальный медицинский исследовательский центр психиатрии и неврологии имени В.М. Бехтерева» Министерства здравоохранения Российской Федерации (г. Санкт-Петербург, Россия).

Гореликова Ольга Николаевна – кандидат философских наук, доцент, доцент кафедры гуманитарных, социальных и правовых дисциплин АНО ВО «БУКЭП» (г. Белгород, Россия).

Донина Ирина Александровна – доктор педагогических наук, доцент, доцент кафедры профессионального педагогического образования и социального управления ФГБОУ ВО «Новгородский государственный университет имени Ярослава Мудрого» (г. Великий Новгород, Россия).

Дунаевская Эльвира Брониславовна – кандидат психологических наук, доцент кафедры возрастной психологии и педагогики семьи ФГБОУ ВО «Российский государственный педагогический университет имени А.И. Герцена» (г. Санкт-Петербург, Россия).

Елагина Евгения Родионовна – доктор педагогических наук, профессор, проректор по научной и инновационной деятельности ЧОУ ВО «Институт специальной педагогики и психологии» (г. Санкт-Петербург, Россия).

Зиновьева Светлана Дмитриевна – аспирант кафедры профессионального педагогического образования и социального управления, Институт непрерывного педагогического образования ФГБОУ ВО «Новгородский государственный университет имени Ярослава Мудрого» (г. Великий Новгород, Россия).

Кара Жанна Юрьевна – кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры общей и педагогической психологии ФГАОУ ВО «Южный федеральный университет» (г. Ростов-на-Дону, Россия).

Клейберг Юрий Александрович – доктор психологических наук, доктор педагогических наук, профессор ГОУ ВО «Московский государственный областной университет» (г. Москва, Россия).

Козут Анна Александровна – аспирант кафедры профессионального педагогического образования и социального управления, Институт непрерывного педагогического образования ФГБОУ ВО «Новгородский государственный университет имени Ярослава Мудрого»; учитель музыки МБОУ г. Мурманска «Мурманский политехнический лицей» (г. Великий Новгород, г. Мурманск, Россия).

Комиссарова Ольга Александровна – кандидат психологических наук, доцент ФГБОУ ВО «Российский экономический университет имени Плеханова» (г. Москва, Россия).

Кузнецова Юлия Михайловна – кандидат психологических наук, старший научный сотрудник Федерального исследовательского центра «Информатика и управление» РАН (г. Москва, Россия).

Куликова Татьяна Ивановна – кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры психологии и педагогики ФГБОУ ВО «Тульский государственный педагогический университет имени Л.Н. Толстого» (г. Тула, Россия).

Люкшина Дарья Сергеевна – старший преподаватель кафедры общепсихологических дисциплин ФГБОУ ВО «Тихоокеанский государственный медицинский университет» Министерства здравоохранения РФ (г. Владивосток, Россия).

Моисеева Анастасия Игоревна – студентка 5 курса факультета общественного здоровья специальности клиническая психологи ФГБОУ ВО «Тихоокеанский государственный медицинский университет» Министерства здравоохранения РФ (г. Владивосток, Россия).

Моисеева Анна Аркадьевна – кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии ФГБОУ ВО «Новгородский государственный университет имени Ярослава Мудрого» (г. Великий Новгород, Россия).

Москаленко Светлана Валерьевна – кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры психологии ФГАОУ ВО «Белгородский государственный национальный исследовательский университет» (г. Белгород, Россия).

Нагорнова Анна Юрьевна – кандидат педагогических наук, доцент, старший научный сотрудник научно-исследовательской части ФГБОУ ВО «Тольяттинский государственный университет» (г. Тольятти, Россия).

Осипова Татьяна Геннадьевна – магистр, педагог-психолог МКОУ «Школа № 39» (г. Ижевск, Россия).

Петрова Елена Алексеевна – кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии ФГБОУ ВО «Новгородский государственный университет имени Ярослава Мудрого» (г. Великий Новгород, Россия).

Семенова Наталия Владимировна – доктор медицинских наук, главный научный сотрудник, руководитель научно-организационного отделения ФГБУ «Национальный медицинский исследовательский центр психиатрии и неврологии имени В.М. Бехтерева» Министерства здравоохранения Российской Федерации (г. Санкт-Петербург, Россия).

Солдатенкова Марина Леонидовна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры психологии и педагогики ГАУ ИДПО ДТСЗН г. Москвы (г. Москва, Россия).

Траценкова Светлана Александровна – кандидат педагогических наук, докторант кафедры профессионального педагогического образования и социального управления, Институт непрерывного педагогического образования ФГБОУ ВО «Новгородский государственный университет имени Ярослава Мудрого» (г. Великий Новгород, Россия).

Федулова Анна Борисовна – кандидат философских наук, доцент, доцент кафедры социальной работы и социальной безопасности ФГАОУ ВО «Северный Арктический федеральный университет» имени М.В. Ломоносова (г. Архангельск, Россия).

Черникова Елена Геннадьевна – кандидат социологических наук, доцент, доцент кафедры социальной работы, педагогики и психологии ФГБОУ ВО «Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет» (г. Челябинск, Россия).

Шерайзина Роза Моисеевна – доктор педагогических наук, профессор, зав. кафедрой профессионального педагогического образования и социального управления ФГБОУ ВО «Новгородский государственный университет имени Ярослава Мудрого» (г. Великий Новгород, Россия).