

В работе теоретически обосновывается и эмпирически доказывается, что типичные копинг-стратегии близких, проявляемые ими на выражение ребёнком страха, способствуют закреплению в его личностной структуре набора личностных характеристик и копинг-паттернов в виде экспрессии интенсивного страха, дополняющих дефицитарную систему межличностных отношений и копинга в семье. Выявленный личностный комплекс детей есть предиктор дезадаптивного проявления у них эмоции страха и копинг-поведения. Теоретическая значимость: развиваются научные данные о личности ребенка 9-10 лет, половых различиях в содержании, динамике страхов, копинг-стратегий детей, механизмах личностной детерминации поведенческих проявлений эмоции страха. Создан диагностический комплекс для выявления личностных маркеров дезадаптивных копинг-стратегий детей 9-10 лет. Практическая значимость: результаты могут использоваться для эффективной профилактической и коррекционной работы с детьми, подготовки семейных и школьных психологов, педагогов.

Личностные детерминанты страхов детей



Светлана Гриднева
Анна Тащёва

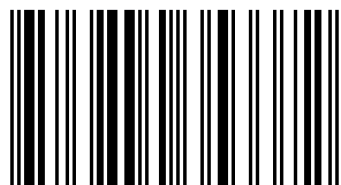
Личностные детерминанты страхов и копинг-стратегий у детей 9-10 лет

монография



Светлана Гриднева

Гриднева Светлана Валерьевна, канд. психол. наук, доцент кафедры общей психологии факультета психологии Южного федерального университета (ЮФУ). Тащёва Анна Ивановна, канд. психол. наук, доцент кафедры психологии личности факультета психологии ЮФУ. Научные интересы: феноменология личности и семьи, профессиональная психологическая помощь.



978-3-8443-5337-2

Светлана Гриднева, А. Тащёва

 **LAMBERT**
Academic Publishing

**Светлана Гриднева
Анна Тащёва**

**Личностные детерминанты страхов и копинг-
стратегий у детей 9-10 лет**

**Светлана Гриднева
Анна Тащёва**

**Личностные детерминанты
страхов и копинг-стратегий у
детей 9-10 лет**
монография

LAP LAMBERT Academic Publishing

Impressum/Imprint (nur für Deutschland/only for Germany)

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek: Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

Alle in diesem Buch genannten Marken und Produktnamen unterliegen warenzeichen-, marken- oder patentrechtlichem Schutz bzw. sind Warenzeichen oder eingetragene Warenzeichen der jeweiligen Inhaber. Die Wiedergabe von Marken, Produktnamen, Gebrauchsnamen, Handelsnamen, Warenbezeichnungen u.s.w. in diesem Werk berechtigt auch ohne besondere Kennzeichnung nicht zu der Annahme, dass solche Namen im Sinne der Warenzeichen- und Markenschutzgesetzgebung als frei zu betrachten wären und daher von jedermann benutzt werden dürften.

Coverbild: www.ingimage.com

Verlag: LAP LAMBERT Academic Publishing GmbH & Co. KG
Dudweiler Landstr. 99, 66123 Saarbrücken, Deutschland
Telefon +49 681 3720-310, Telefax +49 681 3720-3109
Email: info@lap-publishing.com

Herstellung in Deutschland:
Schaltungsdienst Lange o.H.G., Berlin
Books on Demand GmbH, Norderstedt
Reha GmbH, Saarbrücken
Amazon Distribution GmbH, Leipzig
ISBN: 978-3-8443-5337-2

Только для России и стран СНГ

Библиографическая информация, изданная Немецкой Национальной Библиотекой. Немецкая Национальная Библиотека включает данную публикацию в Немецкий Книжный Каталог; с подробными библиографическими данными можно ознакомиться в Интернете по адресу <http://dnb.d-nb.de>.

Любые названия марок и брендов, упомянутые в этой книге, принадлежат торговой марке, бренду или запатентованы и являются брендами соответствующих правообладателей. Использование названий брендов, названий товаров, торговых марок, описаний товаров, общих имён, и т.д. даже без точного упоминания в этой работе не является основанием того, что данные названия можно считать незарегистрированными под каким-либо брендом и не защищены законом о брендах и их можно использовать всем без ограничений.

Изображение на обложке предоставлено: www.ingimage.com

Издатель: LAP LAMBERT Academic Publishing GmbH & Co. KG
Dudweiler Landstr. 99, 66123 Saarbrücken, Germany
Телефон +49 681 3720-310, Факс +49 681 3720-3109
Email: info@lap-publishing.com

Напечатано в России
ISBN: 978-3-8443-5337-2

АВТОРСКОЕ ПРАВО ©2011 принадлежат автору и LAP LAMBERT Academic Publishing GmbH & Co. KG и лицензиарам
Все права защищены. Saarbrücken 2011

ОГЛАВЛЕНИЕ

	стр.
ВВЕДЕНИЕ	3
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ФЕНОМЕНА ДЕТСКИХ СТРАХОВ В КОНТЕКСТЕ КОНЦЕПЦИИ О СОВЛАДАЮЩЕМ ПОВЕДЕНИИ ЛИЧНОСТИ	13
1.1 Особенности личностных характеристик детей 9-10 лет	13
1.2. Психологическая характеристика страха как феномена аффективной сферы личности ребенка 9-10 лет	29
1.3. Личностные детерминанты использования эмоции страха в качестве стратегии совладающего поведения ребенком 9-10 лет	49
ГЛАВА 2. ЭМПИРИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ВЗАИМОСВЯЗИ ЛИЧНОСТНЫХ ДЕТЕРМИНАНТ И ОСОБЕННОСТЕЙ ПРОЯВЛЕНИЯ ЭМОЦИИ СТРАХА У ДЕТЕЙ 9-10 ЛЕТ ПРИ СОВЛАДАНИИ С ФРУСТРИРУЮЩИМИ СИТУАЦИЯМИ	69
2.1. Программа и ход исследования	69
2.2. Психологические и социально-психологические характеристики выборки респондентов	75
2.3. Содержательные характеристики страхов детей	85
2.4. Сравнительный анализ проявлений страхов и выраженности личностных факторов детей 9-10 лет основной и контрольной групп	93
2.5. Выраженность и содержание репертуара стратегий совладающего поведения у детей 9-10 лет	107
2.6. Личностные детерминанты копинг-стратегий детей выборки	133
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	149
ЛИТЕРАТУРА	155
ПРИЛОЖЕНИЯ	169

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность исследования. Феноменология детских страхов (сферы их проявления, формы реализации и пр.) и способов совладания с ними требуют уточнения в связи с исторически обусловленной изменчивостью эмоциональной сферы личности из-за коренных преобразований социальных процессов в современной России /Акопян Л.С., 2003; Анцыферова Л.И., 1993; Изард К., 2001; Крюкова Т.Л., 2004; Куфтяк Е.В., 2003; Тащёва А.И., 2005/. Среди всех эмоций страх является наиболее опасной по своим последствиям в биологическом и в социальном аспектах жизнедеятельности личности /Изард К., 1980/. Отечественные авторы полагают, что в случае развития неадекватных стратегий совладания со страхами именно последние выступают основой разнообразных психологических нарушений и поведенческих отклонений /Захаров А.И., 2004; Лебединский В.В., 1990 и др./.

На первый взгляд, проблема детских страхов является одной из наиболее изученных в психологической науке. Действительно, в литературе описаны и подробно проанализированы нейрофизиологические предпосылки страхов /Гарбузов Е.И., 1990; Ильин Е.П., 2002; Ковалёв А.Г., 1957; Хомская Е.Д., 1972/; их общепсихологические механизмы возникновения и развития /Вилюнас В., 1976; Захаров А.И., 2004; Изард К., 1980; Прихожан А.М., 2000 и др.); описаны функции страхов и их влияние на процесс личностного развития и социально-психологической адаптации человека /Абрамова Г.С., 2001; Акопян Л.С., 2003; Астапов В.М., 2004; Захаров А.И., 2004; Лебединский В.В., 1990; Лисина Е.В., 2001; Мухина В.С., 1998; Прихожан А.М., 2000 и др./.

Предложены и многообразные способы коррекции преодоления негативного воздействия страхов на личностное развитие и жизнедеятельность людей /Акопян Л.С., 2003; Василюк В.Ф., 1984; Захаров А.И., 2004; Костина Л.М., 2002; Крюкова Т.Л., 2004; Куфтяк Е.В., 2002; Прихожан А.М., 2000; Тащёва А.И., Гриднева С.В., 1994, 2002, 2004, 2005 и др./.

Однако феноменология (сферы

проявления, формы реализации и пр.) детских страхов и способов совладания с ними в наше время требуют уточнения в связи с исторически обусловленной изменчивостью эмоциональной сферы личности из-за коренных преобразований социальных процессов в современной России /Акопян Л.С., 2003; Анцыферова Л.И., 1993; Изард К., 2001; Крюкова Т.Л., 2004; Куфтяк Е.В., 2003; Ташёва А.И., 2005, 2007/.

Совладание со страхами рассматривается современными психологами в качестве естественного способа развития личности – изучается личностная детерминация как на решающий фактор формирования разнообразных нормальных и патологических процессов и состояний в психической и поведенческой сферах. Особое внимание уделяется исследованию аффективно-когнитивных структур, отвечающих за интерпретацию ребенком различных социальных ситуаций развития в определенном контексте, способствующем успешному/неуспешному совладанию с возникающими в этих ситуациях страхам /Данилова Е.Е., 1990; Корытова Г.С., 1998; Куфтяк Е.В., 2002; Липсигт Л.П., 1966; Миронова Т.Б., 2002; Петченко В.А., 1999; Спайкер Ч.К., 1966/.

Идея личностной детерминации различных психологических феноменов весьма популярна: когнитивные /Габдулина Л.И., 1999; Зинченко Е.В., 2000; Шкуратова И.П., 1994/ и атрибутивные процессы /Агнаева Е.Х.-М., 2001; Зелинская С.Ю., 2004; Ташёва А.И., 1987, 2001, 2004/, профессиональная карьера, профессиональные планы и этапы профессионального становления /Джанерьян С.Т., 2004; Прокопьева Е.В., 2000; Швелёва А.М., 2000 и др./, профессиональная деформация личности /Джанерьян С.Т., 2004; Иванова Е.В., 1996; Рогов Е.И., 1994; Ташёва А.И., 2005/ и т.д.

Чаще всего под личностными детерминантами детских страхов авторы понимают взаимосвязанную систему интерпретационных схем – личностных конструктов /Изард К., 1980; Ильин Е.П., 2002/. На наш взгляд, такое узкое понимание личностных детерминант не позволяет рассматривать проблему страхов детей в соответствии с разработанной в отечественной психологии концепцией личности как многоуровневой системе отношений с различными сторона-

ми реальности /Мясищев В.Н., 1957/, в которой выделяются интериндивидуальные (внешне обусловленные, связанные с социальным контекстом) и интраиндивидуальные (внутренне обусловленные, присущие самой личности) /Ананьев Б.Г., 2001/, а также метаиндивидные (связанные с воздействием личности на других людей) /Петровский А.В., 1982/ компоненты структуры личности. В результате значительно сужается диапазон возможностей специалистов по оказанию профессиональной психологической помощи детям с дезадаптивными страхами.

В русле концепции личности как многоуровневой системы отношений особенно интересен младший школьный возраст, поскольку главным фактором развития в 6-10 лет является первичный опыт значительного изменения социальной ситуации, статуса, ведущей деятельности, мотивации, что приводит к быстрому изменению личностной структуры и основных психических процессов /Абрамова Г.С., 2001; Обухова Л.Ф., 2003 /. В психологическом плане личность младшего подростка до сих пор изучена недостаточно: нет всестороннего понимания внутренних процессов в широком контексте жизнедеятельности ребенка. Большинство исследований выполнено в рамках возрастной, педагогической и специальной психологии, в которых ребёнок рассматривается преимущественно в качестве субъекта образовательного процесса /Богданова Н.А., 2000; Божович Л.И., 1995; Кривцова С.В., 1997; Петченко В.А., 2002; Славина Л.С., 1967 и др./.

Общетеоретические вопросы функционирования личности в этот относительно «спокойный» период, как правило, выступают фоном для описания психолого-педагогических проблем, возникающих в ведущей деятельности младшего подростка. Но каждый возрастной этап характеризуется не простой совокупностью отдельных психологических особенностей, а своеобразием целостной структуры личности ребенка /Божович Л.И., 1995; Фельдштейн Д.И., 2004/, что предполагает анализ личностных детерминант страхов в младшем подростковом возрасте в рамках предложенного Б.Г. Ананьевым интериндивидуального и интраиндивидуального аспектов личностной структуры

с учетом актуального опыта ребенка и социальной ситуации его развития /Ананьев Б.Г., Выготский Л.С., 1997/.

Проблема страхов в описываемом возрасте часто анализируется учеными как вспомогательная, «факультативная» в свете главных, с точки зрения взрослых, проблем развития личности. При этом упускается из виду, что страхи детей 9-10 лет, часто трактуемые как признак инфантилизации или регрессии на ранние стадии развития личности может получить иную интерпретацию в рамках концепции совладающего поведения Р. Лазаруса, которая лежит в основе современных представлений о разнообразных формах активного и пассивного копинга фрустрирующих жизненных обстоятельств /Данилова Е.В., 1990; Крюкова Т.Л., 2004; Куфтяк Е.В., 2002, 2003; Лазарус Р., 2003; Ташёва А.И., Гринёва С.В., 2002/. Выражение сильных негативных эмоций, к которым относится страх, рассматривается в качестве пассивного (неконструктивного, дезадаптивного) способа совладающего поведения. Однако в литературе речь чаще идет о комплексе негативных эмоций, проявления же страха в качестве способа совладания личности, находящейся в «некритическом» возрастном периоде развития (младший подростковый возраст), редко подвергаются детальному анализу.

Таким образом, неисследованной оказывается оценка возможных констелляций (сочетаний) личностных детерминант, приводящих к выбору ребёнком экспрессии эмоции страха в качестве способа совладания с жизненными трудностями.

Цель работы – исследование специфики взаимосвязи между стратегиями совладающего поведения, личностными характеристиками, содержанием и особенностями проявления страхов у детей 9-10 лет.

Предмет исследования – влияние личностных особенностей и характеристик значимых межличностных отношений на демонстрацию детьми эмоции страха в качестве копинг-стратегии.

Объект исследования – личность ребёнка 9-10 лет.

Гипотезы исследования:

1. Комплекс личностных черт и представлений детей о характере значимых межличностных отношений (близкие взрослые и друзья) могут определять специфику проявления страхов у детей 9-10 лет.

2. Дети 9-10 лет с определенными личностными особенностями во фрустрирующих ситуациях могут чаще воспроизводить эмоцию страха в качестве разновидности пассивной копинг-стратегии.

3. Комплекс личностных черт и субъективных характеристик значимых межличностных отношений у детей 9-10 лет могут определять различия в их поведенческом репертуаре выражения эмоции страха с целью совладания с фрустрирующими ситуациями.

4. Определенные копинг-стратегии близких людей, проявляемые ими в ответ на активное выражение страха ребенком, могут способствовать закреплению в личностной структуре последнего паттернов совладания в виде деструктивной эмоциональной экспрессии страха.

Задачи исследования.***Теоретические задачи:***

1. Проанализировать теоретические представления об особенностях личности ребенка 9-10 лет.

2. Описать психологические характеристики эмоции страха как феномена аффективной сферы личности ребенка 9-10 лет.

3. Определить личностные детерминанты стратегий совладающего поведения у детей 9-10 лет.

Методические задачи:

4. Подобрать комплекс психодиагностических методик для изучения страхов, качеств личности и копинг-стратегий детей 9-10 лет, проявляющихся в поведении и системе отношений.

5. Разработать критерии разделения выборки респондентов на основную и контрольную группы, изучить возможности использования детьми внешнего личностного ресурса совладания с фрустрирующими ситуациями.

Эмпирические задачи:

6. Исследовать содержательные характеристики страхов детей выборки.
7. Провести сравнительный анализ проявлений страхов у детей с различным набором личностных характеристик.
8. Изучить выраженность и содержание репертуара стратегий совладающего поведения у детей 9-10 лет.
9. Исследовать взаимосвязь между комплексом личностных характеристик детей 9-10 лет и содержанием стратегий совладающего поведения.

Теоретической и методологической основой исследования выступили культурно-историческая теория о развитии высших психических функций (Л.С. Выготский); концепция личности как многоуровневой системы отношений, выражающей личностный опыт и определяющей переживания человека (В.Н. Мясищев); положения об интра-, интер- и метаиндивидуальном компонентах структуры личности (Б.Г. Ананьев, А.В. Петровский); теория дифференциальных эмоций (К. Изард); концепция о познавательной роли эмоций (М. Арнольд, Р. Лазарус); положения о социально-психологической детерминации процесса развития эмоциональной сферы детей 9-10 лет (Л.И. Божович.; Л.С. Выготский; В.С. Мухина; Д.И. Фельдштейн); экзистенциальная концепция эмоции страха как необходимого элемента становления и функционирования личности (С. Кьеркегор); когнитивно-поведенческая концепция совладающего поведения личности (Р. Лазарус, С. Фолькман).

Методы исследования: метод теоретического анализа источников по проблеме, метод изучения документов, наблюдение, опрос, психодиагностический метод, метод экспертных оценок (экспертами стали 7 психологов и 7 педагогов, знающие детей по роду своей профессиональной деятельности), контент-анализ представлений детей о страхах и копинг-стратегиях, метод сравнения групп и метод статистической обработки психодиагностических данных и верификации гипотез.

Методический инструментарий представлен семью методиками, раскрывающими три психологические реалии: *личностные характеристики де-*

тей, особенностей их восприятия себя (опросник Р. Кеттелла (12 SPQ), опросник «Атрибутивное сопровождение общения» А.И.Ташёвой, рисуночный тест «Несуществующее животное»); *содержание и «возрастная динамика» их страхов* (опросник Филлипа на выявление школьной тревожности (ШТФ); рисуночный тест «Мои страхи» и авторский опросник, направленный на изучение страхов детей 9-10 лет) и *совладающее поведение* (опросник копинг-стратегий детей школьного возраста И.М. Никольской и Р.М. Грановской в модификации Е.В.Куфтяк; детский вариант фрустрационного теста С. Розенцвейга; авторский опросник, изучающий реагирование на страх самих детей, их родных и друзей). На опрос каждого ребёнка уходило около 3-х часов – фиксировались 387 показателей.

Использовались стандартные методики математической статистики: **критерий углового преобразования Фишера для сопоставления двух групп по частоте встречаемости исследуемого признака** (позволил оценить достоверность различий между процентными долями представленности признака в основной и контрольной группах); **t-критерий Стьюдента для независимых выборок** (позволил оценить достоверность количественных различий интервальных значений сведений из опросников и тестов, когда распределение данных не отличалось от нормального по критерию Колмогорова-Смирнова), **U-критерий Манна-Уитни** (позволил оценить достоверность различий между двумя малыми группами по уровню выраженности исследуемых признаков по частотам ранговых и интервальных значений данных опросников и тестов, когда распределение данных могло отличаться от нормального); **коэффициенты ранговой корреляции Пирсона** (в случае нормального распределения исследуемых признаков), **Спирмена** (для непараметрического анализа) и **Кендалла (tau-b)** для установления взаимосвязей между исследуемыми признаками. Коэффициент ранговой корреляции Спирмена применялся для установления количественной связи между признаками, коэффициент тау-б Кендалла использовался для анализа всех возможных соответствий (конкордаций) между связью-

ваемыми парами значений. Расчёты производились с использованием многоцелевого пакета статистических программ SPSS для Windows (версия 11.5).

Диагностическая процедура проводилась однократно, индивидуально, обязательно с добровольного согласия каждого ребёнка, его родителей и педагогов. Исследование осуществлялось единообразно: опросники и тесты предъявлялись всем респондентам в одинаковом порядке, время выполнения заданий не ограничивалось. На опрос одного ребёнка в среднем уходило около трех часов. В целом по каждому респонденту получено 387 показателей: по тесту С.Розенцвейга - 99 показателей; по тесту Р.Кеттелла (12 CPQ) – 27 показателей; по тесту ШТФ – 19 показателей; по опросникам о копинг-стратегиях детей и их близких – 93 показателя; по авторской анкете о страхах детей, рисункам «Мой страх» и «Несуществующее животное – 149 показателей, по всей выборке – 54 180 показателей.

Способы обработки и интерпретации данных были стандартными. Однако в отдельные методики нами были внесены модификации, соответствующие цели, гипотезам и задачам исследования.

Характеристика выборки. Выборка была простой, бесповторной и составила 140 детей 9-10 лет (70 мальчиков и 70 девочек). Выборка делилась на две группы: основную (35 мальчиков и 35 девочек) и контрольную (35 мальчиков и 35 девочек). Критерии деления групп: 1) факт обращения педагогов и родителей за профессиональной психологической помощью ребёнку, имеющему выраженные страхи; 2) психодиагностически подтвержденный дезадаптивный характер страхов ребёнка. Такой комплекс критериев позволил сформировать адекватную цели исследования основную группу испытуемых, имеющих достаточные признаки максимальной выраженности дезадаптивных страхов, и сформировать четко отличающуюся контрольную группу детей, страхи которых не имели дезадаптивного характера.

Научная новизна. Описаны представления детей о динамике изменения содержания их страхов и о стратегиях совладающего поведения: собственных, близких родственников и друзей. Предложена интерпретация выражения эмо-

ции страха в качестве особой разновидности совладающего поведения в 9-10 лет и указаны особенности её проявления. Получены данные о том, что содержание, область проявления и степень выраженности страхов у детей 9-10 лет отражают доступность для ребенка внешнего социально-психологического ресурса совладания с фрустрирующими ситуациями. Обнаружено, что недостаточность имеющегося у личности социально-психологического ресурса совладания может быть связана с генерализацией стратегии выражения эмоции страха и её закреплением в качестве выраженного характерологического признака. Выявлены личностные факторы, опосредующие выбор детьми 9-10 лет экспрессии эмоции страха в качестве деструктивной копинг-стратегии. Показано, что посредством выражения эмоции страха дети компенсируют дефицит социального внимания к себе и воздействуют на партнёров по общению, привлекая их к участию в разрешении своих проблемных ситуаций и установлению более интенсивных поддерживающих социальных контактов. Описаны половые различия в проявлениях различных копинг-стратегий у детей 9-10 лет, выделены наиболее предпочитаемые ими способы реагирования на фрустрирующие ситуации. Установлены личностные характеристики, воздействие на которые позволяет провести более точную коррекцию дезадаптивных черт, связанных с деструктивной эмоциональной экспрессией страха.

Теоретическая значимость исследования состоит в развитии научных представлений о механизмах личностной детерминации поведенческих проявлений эмоции страха и ее роли в личностном функционировании у современных детей 9-10 лет. Исследование расширяет и углубляет существующие концепции совладающего поведения, способах его реализации и содержании пассивных копинг-стратегий. Данные о половых различиях детей в содержании и динамике страхов, содержании копинг-стратегий детей 9-10 лет позволяют составить более глубокое и дифференцированное представление о личности ребенка в младшем школьном возрасте. Создан комплекс специфических психодиагностических процедур, отвечающих отечественной концепции личности

как многоуровневой системы отношений и позволяющий выявлять личностные маркеры дезадаптивных копинг-стратегий в младшем школьном возрасте.

Практическая значимость работы заключается в использовании полученных данных для повышения эффективности профилактической и коррекционной работы с детьми 9-10 лет в изменившихся социальных условиях, а также в возможности совершенствования научно-методической и предметной подготовки семейных и школьных психологов, педагогов. Результаты проведенного исследования позволяют создать программы психологической профилактики и коррекции личности, направленной на обнаруженные личностные факторы, отвечающие за возникновение страхов в качестве неконструктивных копинг-стратегий.

Достоверность полученных результатов обеспечивалась методической обоснованностью общего замысла исследования, использованием адекватных исследовательских процедур, достаточным объёмом эмпирического материала, применением современных математических процедур обработки данных, адекватных эмпирическому материалу и проверяемым гипотезам.

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ФЕНОМЕНА ДЕТСКИХ СТРАХОВ В КОНТЕКСТЕ КОНЦЕПЦИИ О СОВЛАДАЮЩЕМ ПОВЕДЕНИИ ЛИЧНОСТИ

1.1 Особенности личностных характеристик детей 9-10 лет

В психологическом плане личность ребенка 9-10 лет изучена недостаточно. Как правило, исследования детей этого возраста осуществляются в контексте психологического сопровождения образовательного процесса /3,8,21,40,63,99,105,119,149/. Считается, что в этот период развитие личности идет за счет эволюционного приобретения и совершенствования необходимых качеств /66,160,161/. К 10-ти годам базовые личностные характеристики обычно уже складываются и наступает период стабильного личностного функционирования. Возраст 9-10 лет располагается между двумя критическими точками процесса личностного развития: кризисом 6-7 лет, связанным с началом школьного обучения, сменой ведущей деятельности с игровой на учебную, и кризисом подросткового возраста 12-16 лет, связанным с переходом к самостоятельной социальной жизни. Д.И. Фельдштейн определяет интересующий нас возраст в качестве младшего подросткового /146/. Особый интерес психологов к критическим периодам в развитии личности ребенка связан с теоретическим положением о том, что каждый возрастной этап характеризуется особым положением человека в системе социальных отношений, что определяет специфическое содержание ведущей деятельности и востребуемых ею личностных качеств, социально-психологических механизмов регуляции поведения /11,24/. На наш взгляд, именно по этой причине отрезок жизни личности, который наступает сразу после перехода некоторой критической точки, оказывается вне поля зрения большинства исследователей. Для того, чтобы охарактеризовать эволюционные изменения личности в 9-10 лет, целесообразно сначала определить базовую точку их измерения, задаваемую названным кризисом.

Переход ребенка в школу сопровождается его включением в новую социально значимую деятельность и изменением социального положения. В моти-

вационной сфере личности формируются социально значимые мотивы поведения и ценностные установки. К началу школьного обучения возникает социальное «Я», которое, как отмечает Л.И. Божович, в семилетнем возрасте существует не столько как рациональная структура представлений, сколько как переживание себя в качестве социального субъекта /24/. Социальное «Я» становится ключевым пунктом личностной структуры на всем последующем жизненном пути ребенка после 7 лет: оно лежит в основе внутренней позиции, самоопределения в системе социальных отношений. При переходе от одного возрастного этапа к другому меняется только психологическое содержание этого новообразования. В семилетнем возрасте в силу формирования внутренней позиции возникает возможность осознания расхождения между объективным местом в системе отношений и субъективной самоопределенностью. Осознание такого расхождения выражается в эмоциональной неудовлетворенности, оформляющейся в проблемном поведении ребенка.

Школа становится первым социальным институтом, который знаменует переход к новому статусу, предоставляет возможности самопроявления личности в рамках учебной деятельности и в более широком социальном контексте отношений, выходящих за рамки семьи; с этим институтом ребёнок учится вступать в осознанное и целенаправленное взаимодействие. Д.И. Фельдштейн определяет личность ребенка в возрасте 6-10 лет как «Я-в-обществе» /146/. При этом формируются внутренние этические инстанции (нравственные представления и чувства) и возникает способность руководствоваться ими через усвоение ребенком в процессе взаимодействия со взрослыми требуемых норм. Складывается относительно устойчивая структура социальных мотивов поведения, знание того, чего ребенок хочет и к чему стремится. Учёный обращает внимание на важное для нашего исследования психологическое отличие детей 9-10 лет от детей, проходящих кризис 6-7 лет; в период 6-9 лет в личности ребенка складывается осознание своего места в системе социальных связей, а в 9-10 лет ребенок совершает первые попытки самостоятельного выхода за рамки детского периода жизни. На первое место выходит потребность признания со стороны

взрослых его возможностей и значения, которые реализуются через решение частных ситуативных задач. Ведущей становится потребность в самоутверждении, признании (подтверждении себя в качестве значимой личности) со стороны взрослых. Главным мотивом поведения в этом возрасте, по мнению Д.И. Фельдштейна, выступает внешняя, социальная оценка своих возможностей, поэтому в поведении ребенка начинают доминировать поступки, которые предполагают именно «взгляд со стороны» и оценку личности другим человеком - партнером по взаимодействию. Поведение впервые начинает выполнять функции внешней репрезентации внутреннего «Я» маленького человека, целенаправленного предъявления его внутренней позиции.

По замечанию Г.С. Абрамовой, внутренняя позиция по прошествии кризиса 6-7 лет превращается у младшего подростка в самоуверенность, характеризующуюся большей независимостью от социального окружения, которая «маскируется» за социально приемлемыми формами уважительного и подчиняющегося взаимодействия (использование слов благодарности, комплиментов, соответствия социальным ожиданиям) /2/. Самоопределившись в своей позиции по отношению к социальному окружению и заняв новое место в социальной системе отношений, ребенок 9-10 лет становится менее проблемным и квалифицируется взрослыми как человек, миновавший кризис наступления школьного возраста, потому что он научается социальной мимикрии, которой пользуется для сохранения границ между собственной внутренней позицией (самоопределенностью) и миром внешних требований, социальных ожиданий.

К началу обучения в школе у детей уже сформированы отчетливые представления о себе как субъекте деятельности, о своих возможностях и значимости в системе межличностных отношений - они могут различать и координировать свою точку зрения с точкой зрения других людей. Вместе с тем, включенность в учебную деятельность требует развития рефлексии и оценки своих достижений: «кем был – кем стал». Существенным элементом личности становится самооценка /38/. З.В. Денисова обращает внимание на то, что в эмоциональном поведении младшего подростка начинает доминировать аффект «неадекватно-

сти», вызванный несоответствием возможностей ребенка его притязаниям или внешним требованиям. Появляется страх быть «не тем», который отводит на второй план страх смерти, свойственный раннему периоду. По данным А.И. Захарова, в 9-10 лет резко уменьшается страх одиночества и увеличивается страх опоздания в школу /49/.

Фундаментом основных элементов самосознания в рассматриваемый возрастной период являются произвольность и осознанность психических процессов, их интеллектуализация и внутреннее опосредование. Н.А. Богданова описывает структуру личности младшего школьника следующим образом: система межличностных отношений (родители, педагоги, взрослые, сверстники; самопринятие (какой я есть на самом деле, что во мне нравится и что не нравится); самоощущение (результат личностной рефлексии: реальное «Я» – что я могу и умею, идеальное «Я» – что я хочу знать и уметь, отраженное отношение ко мне других, знание своих социально приемлемых и отвергаемых качеств); саморегуляция (умение справляться с жизненными задачами); самопонимание (что я о себе знаю и могу рассказать другим, различение модальности отношения к разным жизненным ситуациям) /21/.

Главной жизненной задачей становится установление и осуществление разнообразных связей в сложной социальной среде, которые образуют не одно-два, а несколько социальных пространств: семья, соседи, школа, сверстники, взрослые (например, в лице педагогов). Включенность ребёнка во множество социальных отношений предполагает переживание себя как владельца скрытого от других «Я». Границы собственного психологического пространства усиленно охраняются: дети заводят разного рода тайники, стремятся к обретению укромных местечек, заводят записные книжки («дневники»), начинают коллекционировать «для себя» /2/. В этом возрасте возникает страсть к украшательству личных предметов, их выделению из «общей массы» предметов, принадлежащих другим людям. Взрослые нередко рассматривают эту страсть как порчу или пачкание вещей. Однако, по мнению Г.С. Абрамовой, таким способом дети

обозначают личную принадлежность вещи, придают ей личные свойства «быть своей».

На наш взгляд, фрустрирование этой потребности, в рассматриваемом возрасте будет неизбежно иметь преимущественно эмоциональное выражение, поскольку ребенок, учитывая свое несоответствие внутренней позиции реальному субдоминантное положение в системе межличностных и социальных отношений, стремится к символическому, а не прямому выражению внутренних проблемных состояний.

Вместе с тем, у 9-10-летнего школьника ещё не достаточно успешного социального опыта и навыков взаимодействия в разнообразной системе связей и отношений, позволяющих интегрировать различные образы себя, складывающиеся в ситуациях социального взаимодействия. Нет у него и навыков соотношения оценок себя с окружающими людьми и своих успехов с уровнем притязаний, что ведет к трудностям в формировании независимого от недовольства окружающих положительного отношения к себе. С.В.Кривцова и Д.И. Фельдштейн отмечают преобладание в самооценках детей 9-10 лет отрицательных черт и форм поведения, переживание по поводу неумения адекватно оценивать себя /66,146/. Главное для младшего подростка – получить признание себя и добиться доверия со стороны других людей (знакомых и незнакомых). Неудовлетворение потребности в признании со стороны значимых взрослых ведет к появлению психической напряженности и деформации основных звеньев самосознания /90/. Именно низкий уровень самосознания детерминирует повышенную импульсивность поведения, поскольку осознание себя служит важнейшим психологическим инструментом самоорганизации жизнедеятельности /156/. Чем ниже уровень самосознания, тем меньше сознательный контроль поведения и предвидение последствий. Мотивация поступков базируется на неточных представлениях о своих возможностях и своем социальном положении. А у человека в младшем подростковом возрасте эти представления базируются на знании, формирующемся именно в рамках системы межличностных отношений. На первое место в этой системе детей 9-10 лет выходит именно фено-

мен подтверждения личности, чего не отмечается на более ранних возрастных этапах развития.

Для формирования отношения к своему «Я» ребенку рассматриваемого возраста необходимо осуществлять социальное сравнение, которое начинает осуществляться разными, иногда причудливыми способами: дарение подарков «без повода», дурачество с целью привлечения внимания к своей персоне. Возникает потребность целенаправленного воздействия на другого, с которой связана проблема выбора меры и способа воздействия. Нередко наиболее доступной и эффективной формой воздействия для ребенка оказывается демонстрация сильной эмоции. В этой связи показателен пример мальчика, объяснявшего свои способы регулирования отношений с родителями, который приводит Г.С. Абрамова: «Если родители ссорятся, лучше зареветь самому. Желательно громко» /2/.

Поскольку в младшем подростковом возрасте ребенок делает первые шаги к относительно самостоятельной социальной жизни, в психологической литературе распространено мнение, что у ребенка 9-10 лет формируется выраженное желание поддержки со стороны взрослых. В системе межличностных отношений на первое место выходят связь со взрослыми людьми (как более опытными в социальном плане) и позиция, которую занимает ребенок в этих связях. Под влиянием взрослых младший школьник усваивает и способы совладания с различными жизненными обстоятельствами, пытается переносить сложившуюся модель отношений со взрослыми и на отношения со сверстниками. Но, как отмечает В.А. Петченко, в школьной среде, напротив, постепенно нарастает тенденция к ослаблению связей с родителями и вообще со взрослыми и начинает возникать потребность в поддержке со стороны школьных или дворовых товарищей /105/. Дети с азартом играют в коллективные игры, примитивные по содержанию, однако требующие максимальной эмоциональной включенности в ситуацию командного взаимодействия, нивелирующей статусные различия, возникающие в учебной деятельности. Четкого статусного разделения по характеру и успешности выполнения школьных заданий в бытовом

взаимодействии у них еще нет, оно появляется ближе к старшему подростковому возрасту, когда формируются четко сегрегированные референтные группы – дворовые и школьные. При этом дети 9-10 лет уже могут достаточно точно определить и выразить свое отношение друг к другу, на основе чего возникают выраженные социометрические признаки групповой структуры, складывающейся на основе командного взаимодействия.

В целом, учёные соглашаются с тезисом, что направленность на систему отношений со сверстниками и взрослыми является главным личностным образованием младшего подростка в контексте совместной учебной деятельности /95/. Однако однозначности в трактовке приоритетов сфер социального взаимодействия в формировании личности младшего подростка (с взрослыми или со сверстниками) в литературных источниках нет. Эта проблема поднимается психологами и в связи с развитием отдельных общепсихологических свойств. К примеру, в исследованиях интеллекта, проведенных Ж. Пиаже, приоритет отдается общению и взаимодействию младшего подростка со сверстниками /106/. Автор полагает, что общение со сверстниками является фактором децентрации мышления, способствующим интенсивному развитию когнитивных операций. Важным новообразованием когнитивной сферы ребёнка Ж. Пиаже полагает формирующуюся в общении со сверстниками критичность мышления. Критическое отношение к результатам мыслительных операций, на взгляд учёного, рождается в дискуссии, которая возможна только в сообществе равных. Со взрослыми у младшего подростка сохраняется неравное взаимодействие, вызванное разницей в социальном опыте, что побуждает последнего к вынужденному некритическому согласию с мнением взрослых. Соответственно, можно было бы предположить аналогичное тормозящее влияние взрослых на формирование и развитие других личностных характеристик. Так, стремление к получению подтверждения представлений о собственном «Я» со стороны взрослого окружения вслед за идеей Ж. Пиаже можно было бы рассматривать в качестве продолжающегося действия инфантильного личностного радикала, мешающего развитию внутренней позиции. Однако в равном диалоге младших подростков

неизбежно сохраняется дефицит опыта самостоятельной социальной жизни, который должен быть компенсирован более опытными партнерами по социальному взаимодействию, т.е. взрослыми /15,106/. Именно взрослый, согласно Л.С. Выготскому, в состоянии создать адекватную ситуацию опережающего личностного развития для ребенка 9-10 лет. Однако сыграть эту роль в жизни младшего подростка взрослый может только при наличии доверительных и паритетных эмоционально-личностных форм общения /28/.

Исследователи отмечают, что, поскольку у 9-10-летних детей недостаточно реализован потенциал активности и самостоятельности, то это требует от взрослого окружения следования личностной модели взаимодействия с ребенком, предполагающей выраженную психологическую поддержку /2,8,16,21,28,40,50,90,94,98,106,146/. Д.Н. Исаев обнаружил, что на развитие личности детей младшего школьного возраста негативно влияют утрата чувства эмоциональной защищенности, фрустрация потребности в понимании, уважении и признании /57/. Открывающаяся перед ребенком многоаспектность социальной жизни, осознание своего внутреннего пространства в условиях неподтверждающих межличностных отношений грозит потерей доверия к себе, недооценкой собственного «Я» как беспомощного.

Г.С. Абрамова констатирует, что в 9-10 лет возникает новая интерпретация взаимодействия с другим человеком: через оценку прочности и нерушимости границ своего психологического пространства /2/. Этот взгляд позволяет по-новому увидеть описываемую учёными особенность эмоциональной сферы детей. В силу доминирующей ориентации на социальную оценку своей личности в эмоциональной сфере ребенка 9-10 лет преобладают ситуативно обусловленные эмоции. Источником отрицательных переживаний Л.С. Славина полагает неудовлетворенные притязания /127/. Автор выделяет специфический для рассматриваемого возраста аффект неадекватности, который представляет собой эмоциональную реакцию на несоответствие возможностей ребенка его притязаниям. Но неадекватные эмоциональные реакции могут формироваться и в ситуациях нарушения психологических границ.

Мера правильности и требование ее соблюдения становится важным регулятором социального поведения младшего школьника. При этом мера правильности приобретает безличный, обобщенный характер, который можно было бы распространить на все сферы расширившейся социальной жизни ребенка. Как показывают исследования Л. Кольберга, если дети 6-8 лет в своем социальном поведении ориентируются на соответствие тому, как любой партнер по взаимодействию относится к ним (личная мера правильности отношения), то в 8-12 лет начинает доминировать стремление соответствовать ожиданиям, прежде всего, лицам из референтного круга общения, потребность доставлять радость именно им /68/. Кратко мотив такого поведения, представленный в сознании младшего школьника, может быть выражен тезисом: чтобы я сам думал о себе хорошо, надо, чтобы другие хорошо обо мне думали.

Полагаем, что желание отвечать ожиданиям других людей и необходимость фиксации зыбких границ социального «Я» можно считать важнейшим противоречием в личности ребенка рассматриваемого возраста.

Под влиянием школьного обучения в познавательной сфере личности формируется научный тип мышления, который ориентирует ребенка на обобщенные нормы, эталоны, закономерности, понятия. Развитие такого категориального мышления открывает новые стороны жизни, недоступные в личном опыте взаимодействия. Появляется больше возможностей для видения многих сторон реальности, а не только тех, которые доступны непосредственному опыту. Вовлеченность в учебную деятельность способствует развитию навыков планирования, контроля, оценки. К мыслительной деятельности ребенка предъявляются требования систематичности и оперирования научными понятиями, что предполагает развитие способности к четкому выделению взаимосвязанных этапов в процессе познания мира. Эта специфика учебной деятельности в контексте основной задачи самоопределения в многообразии социальных отношений способствует интенсивной рефлексии младшего подростка: оценке своего поведения с точки зрения партнеров по взаимодействию. Поэтому, в отличие от дошкольника, ориентирующегося на индивидуальный опыт действий в тех или

иных ситуациях, ребенок 9-10 лет в большей мере ориентируется на образец поведения, представляемый взрослыми или сверстниками. Очевидно, что в критических жизненных ситуациях такое личностное новообразование может быть редуцировано к более ранним моделям реагирования, однако взрослое окружение во взаимодействии с ребёнком вполне может активно использовать рефлексивность самосознания для выработки новых адаптивных паттернов реагирования с опорой на нормативный образец поведения.

На наш взгляд, подобная стратегия взаимодействия (опора на идеальный образец поведения) с ребенком младше 9 лет значительно менее эффективна в психолого-педагогическом аспекте. Такое заключение подкрепляется данными, приводимыми И.С. Коном /60/.

И.С. Кон в качестве важной возрастной особенности личности ребенка 9-10 лет выделяет дифференциацию наличного и идеального «Я» /60/. Эта дифференциация, с одной стороны, выражается в большей реалистичности самооценки младших школьников, а, с другой, – в повышении уровня притязаний и идеальных представлений о себе. Именно возникшее идеальное «Я» выступает для младшего подростка зоной ближайшего развития, опирающейся не на внешние (как прежде), а на внутренние, личностные механизмы саморегуляции поведения в критических ситуациях.

Полагаем, что роль взрослого сводится к формированию у младшего подростка навыков обращения внимания на самые существенные связи и отношения окружающего мира, поскольку эти навыки способствуют наполнению идеального «Я» адаптивными и адекватными представлениями. И наряду с развитием такого навыка во взаимодействии со взрослым последний должен научить ребенка оценивать и обосновывать выбор того или иного способа действия на основе выделяемых существенных признаков ситуации. Дифференциация наличного и идеального «Я» усложняет детерминацию негативных эмоций у младшего подростка по сравнению с ребенком моложе 9 лет. Исследования личности учащихся начальной школы, проводимые грузинскими психологами в рамках экспериментального безоценочного обучения по методике Ш.А. Амо-

нашвили, показали, что оценочное взаимодействие со взрослыми значительным образом повышает уровень тревожности детей интересующего нас возраста /10/. На фоне объективной ограниченности потенциала активности и самостоятельности, отраженной в содержании наличного «Я» ребенка, оценочное взаимодействие со взрослыми усиливает разрыв между наличным и идеальным образами себя и вызывает устойчивое внутреннее беспокойство, неуверенность, готовность к аффективному преодолению этого разрыва, бегству от ситуаций, усиливающих этот разрыв.

Г.С. Абрамова обращает внимание на выделяемые З. Гелус «дефицитные» свойства личности ребенка 9-10 лет, складывающиеся под влиянием доминирующей в наши дни системы школьного обучения /2/. В качестве первого дефицитного свойства личности, формируемого оценочной системой контроля взрослыми учебной деятельности младшего школьника, выступает ориентация на ошибку (точнее, страх ошибиться в правильности выбранного действия). Вторым дефицитным свойством является обесценивающее восприятие ребёнком себя - неуверенность в себе, которая препятствует адекватному пониманию ребёнком происходящих событий. Третий тип дефицитных качеств личности – это сокращенная жизненная перспектива, которая проявляется в ситуативности интересов и зависимости от внешнего социального окружения. Под влиянием этого качества дети 9-10 лет становятся малоинициативными и чрезвычайно ориентированными на внимание и поддержку взрослых в ущерб собственной автономности, поскольку они деформируют важное личностное новообразование – внутреннюю позицию ребенка. Четвертым дефицитным качеством З. Гелус называет ситуативное восприятие ценности себя и другого человека, которое проявляется только в контексте внешнего положительного оценивания в конкретной ситуации. Развитие и воспроизводство дефицитных свойств личности отражается на её эмоциональной сфере в виде формирования готовности к устойчивому реагированию на сложные жизненные ситуации в базовых формах страха: страха ошибочного действия; страха, вызванного непониманием проис-

ходящего; страха потерять внешнюю поддержку; страха утратить своё «лицо» (положительный образ себя в глазах другого человека) в критической ситуации.

Возникновение идеального «Я», потребность в установлении границ своего внутреннего мира, вызванная появлением внутренней позиции ребенка, стремление к установлению правильности разнообразных отношений (в том числе – через процедуру оценивания) и ориентация на образцы ведут к развитию идеаторной сферы личности, пробуждают стремление к созданию идеальных моделей через творческую активность – фантазирование /161/. Фантазирование является одним из путей создания связи между реальным и идеальным «Я». Нам представляется, что фантазии, связанные с риском, опасностью не только стимулируют аффективную сферу личности, но позволяют на эмоциональном уровне проверить границы и устойчивость внутреннего мира, пережить новое отношение к себе, которое формируется в испытании, за достойное преодоление которого можно получить положительную оценку других. Стремление к фантазийному переживанию наиболее ярко выражается в предельных случаях переживания смерти. Сам факт смерти в культурном плане тесно связан с фантомным, воображаемым миром (зазеркалье, потусторонний мир и т.п.). Отсюда возникает вполне объяснимое и, по-видимому, нормальное влечение детей 9-10-летнего возраста к различного рода «стрелялкам» и «страшилкам», составляющим содержание приключенческих мультфильмов и «вестернов», к рисованию и рассказыванию страшных историй в компаниях сверстников. Исследования М.В. Осориной демонстрируют, что расцвет такого творчества и интереса приходится на девять-двенадцать лет, тогда как тринадцатилетние подростки пренебрежительно называют это «детскими сказками» и враньем /101/. Автор обращает внимание на то, что в детском фольклоре встречаются неизменные по содержанию тексты, встречающиеся у младших подростков различных поколений. В «страшилках», которые любят дети этого возраста, герои безымянны и условны, они представляют абстрактные воплощения Добра и Зла. Злодеяния не имеют конкретных причин, а выступают проявлением общей злодейской сущности. Дети обозначают только отдельные свойства предметов,

являющиеся, как правило, социокультурными символами. Чаще всего это цветовые свойства: черный, белый и красный цвета, символизирующие Добро, Зло, Смерть, Жизнь.

Различные авторы, как указывает М.В. Осорина, ставят вопрос о способности детей в раннем подростковом возрасте отделять воображаемый мир от реального /101/. Именно предельные переживания, сильные эмоции, считает автор, позволяют ребенку научиться отделять разные миры. Признание детьми реальности фантомного мира с его абстрактными персонажами и предельными эмоциями, вероятно, ведет к признанию фантомной (воображаемой) силы абстрактных, внеситуативных правил социального поведения. Освоение фантомных проявлений жизни делает возрастной период 9-10 лет, с точки зрения взрослых, «пустым»: дети занимаются «глупостями», не делая ничего полезного для жизни, хотя они уже «большие». Однако фантомный мир выполняет очень важную функцию в жизни младшего подростка: он восполняет недостаточность реального социального опыта и учит ребёнка бережному обращению с социальными нормами. Как отмечает Г.С. Абрамова, дети потому очень осторожно обращаются с правилами и нормами применительно к оценке поведения и качеств личности себя и других людей, потому что они озабочены фантомными свойствами этих правил и норм: скажешь ошибочно, а вдруг так и будет потом на самом деле /2/. Автор ссылается на эмпирические данные, демонстрирующие осторожность детей в обращении с негативными оценочными категориями: если они вынуждены оценивать себя или другого, то в 9-10 лет они делают это, обязательно смягчая ситуацию, показывая возможную перспективу изменения.

РЕЗЮМЕ К ПАРАГРАФУ 1.1.

Таким образом, проведенный анализ литературы позволяет выделить следующие **важные характеристики (синонимы: особенности, черты, факторы) личности детей 9-10 лет**. Ключевым образованием личностной структуры в этом возрасте выступает социальное «Я», в котором выделяются наличный и идеальный образы себя, что выражается в большей реалистичности самооценки и повышении уровня притязаний. Появление идеального «Я» позволяет

развиваться внутренним механизмам саморегуляции поведения в критических ситуациях. Другим важным приобретением периода 9-10 лет становится дифференциация актуального и возможного (фантомного) миров, связанная с формированием идеаторной сферы личности. При этом возможный (фантомный) мир выполняет функцию вместилища идеальных норм жизни, внеситуативных правил социального взаимодействия, представлений об обобщенном «правильном» порядке, о добре и зле. Фантазирование в младшем подростковом возрасте приобретает функции сочленения идеального и реального миров, проверки границ и устойчивости своего внутреннего «Я». Предельные переживания и сильные эмоции, нагнетаемые фантазированием, позволяют ребёнку разделять эти субъективные пространства, реальные и фантомные образы. При этом освоение фантомных проявлений жизни оказывается для 9-10-летнего ребёнка более важным, поскольку они восполняют недостаточность социального опыта.

Расширение социальных пространств жизни личности (семья, школа, сверстники, педагоги, другие взрослые) задает переживание себя как обладателя особого, скрытого от других «Я» - внутренней позиции. Формируется выраженная потребность в сохранении границ своего личного психологического пространства и в фиксации переменчивых образов «Я», складывающихся в различных социальных ситуациях. С расширением социального пространства функционирования личности складывается относительно устойчивая структура социальных мотивов и идеалов. На первое место выходит потребность в признании себя другими людьми – взрослыми и сверстниками. Главным мотивом поведения становится внешняя оценка собственных возможностей. В возрасте 9-10 лет поведение впервые начинает выполнять функции внешней репрезентации внутреннего «Я» и социальной мимикрии (представления себя другим в соответствии с их ожиданиями). Возникает устойчивая ценностная ориентация на другого как партнера по социальному взаимодействию, осуществляющего поддержку и интеграцию различных образов себя, которые складываются в усложнившейся среде социальных связей и отношений (семья, школа, сверстники, педагоги и др.).

Развивается рефлексивность, понимание неоднородности норм и неоднозначности возможных межличностных отношений в зависимости от социального контекста взаимодействия. На основе способности к рефлексии у ребёнка 9-10 лет складывается потребность в целенаправленном воздействии на другого человека для формирования у него желаемого образа себя в данной социальной ситуации. Нередко наиболее доступной и эффективной формой такого взаимодействия в ситуации, угрожающей образу «Я», оказывается публичная демонстрация сильной эмоции - особенно негативной. Кроме того, в эмоциональной сфере ребёнка 9-10 лет можно выделить преобладание ситуативных эмоций, связанных с социальным оцениванием своей личности и несоответствием этого оценивания уровню притязаний. Вместе с тем, младший подросток сохраняет сильную зависимость субъективного благополучия и самооценки от качества его межличностных отношений со значимыми людьми, в круг которых входят уже не только родители, но посторонние взрослые и сверстники, включенные в совместную учебную деятельность. Ребёнок осваивает первый опыт «ауто- и гетеропсихотерапии», смягчая негативные оценочные характеристики сложных ситуаций и называя возможные перспективы их оптимизации.

Отмеченные личностные особенности качественным образом модифицируют феномен детских страхов по сравнению с его проявлениями в более ранних возрастных периодах. Психологические характеристики данной эмоции, складывающиеся у личности в интересующем нас возрасте, будут описаны в следующем параграфе.

1.2. Психологическая характеристика страха как феномена аффективной сферы личности ребенка 9-10 лет

Анализ и интерпретация аффективных состояний и процессов, наблюдаемых в личности человека, по утверждению известного швейцарского психолога начала XX в. Э. Клапареда, представляет собой наиболее сложную и запутанную область психологического знания /58/. В европейской психологической традиции в понятие «аффективная сфера личности» включается ряд феноменов (влечение, эмоции, настроения, чувства, мотивация), поэтому описание данной сферы может затрагивать весь комплекс названных явлений феноменов в целом и каждый из них в отдельности. Наиболее изучаемыми явлениями аффективной сферы личности являются эмоции, под которыми понимаются выраженные психические состояния, связанные с возбуждением или высоким уровнем энергетической мобилизации организма /17/. Само понятие «эмоция» в научном смысле до настоящего времени не имеет четкого определения. Впрочем, как указывает Б.И. Додонов, создание универсальной теории и классификации эмоций невозможно, поскольку всякая теория создается для решения специфических задач, и она непременно должна сменяться другой теорией, если перед наукой встанут задачи принципиально иного толка /44/.

Э. Клапаред обращает внимание на сложность изучения человеческих эмоций, которая заключается в противоборстве между дискретной и непрерывной теоретическими схемами их понимания /58/. Исследователь отмечает, что сторонники непрерывной модели аффективной сферы личности полагают, что диапазон испытываемых человеком эмоций и чувств содержит в себе множество нюансов и что эмоции – всегда часть какого-то более сложного личностного образования. В рамках дискретной модели аффективной сферы личности каждая эмоция полагается в качестве конечного, неразложимого, самостождественного психического явления, которое может изменяться, прежде всего, количественно. Динамика интенсивности и выраженности переживания эмоции в различных ситуациях, по мнению Э. Клапареда, выступает основанием для качест-

венного (содержательного) выделения различных форм проявления («подвидов») той или иной эмоции.

Дискретный подход к анализу аффективной сферы является доминирующей методологической парадигмой современной психологии личности /1/. Этот подход предполагает генетический и функциональный анализы отдельных эмоциональных проявлений. Страх выступает здесь разновидностью базисных (первичных) эмоций, имеющих глубокие филогенетические корни и встречающихся не только у человека, но и у животных /56/. С.Т. Джанерьян отмечает, что базовые (первичные) эмоции в целом (в т.ч. тревога, страхи), с точки зрения подконтрольности волевой сфере личности, относятся к непроизвольной эмоциональной регуляции поведения /41/. Базовые эмоции, регулирующие поведение человека в ситуациях, оцениваемых определенным образом, как правило, не связаны с осознаваемой целью поведения с заранее представляемыми последствиями. Отсутствие целенаправленности и непосредственный характер первичной эмоциональной регуляции ограничивают возможности личности по произвольному управлению поведением, делают её зависимой от обострившейся потребности и соответствующего раздражителя.

Чаще всего, под страхом в психологической литературе понимается такое эмоциональное состояние, которое выступает защитной реакцией избегания распознаваемой и осознаваемой внешней реальной опасности /6,82,147/. Когнитивная оценка (объяснение воспринимаемых событий) выступает ключевым психологическим процессом в возникновении у человека конкретной эмоции определенной положительной или отрицательной модальности через обозначение вызванного оценкой и интерпретацией некоторого физиологического возбуждения каким-либо ярлыком в соответствии с контекстом ситуации. Момент оценивания фактов действительности по их биологической или социально-личностной значимости, по мнению Б.И. Додонова, выступает самым важным компонентом эмоциональной структуры: если оценка есть, а что-то другое в содержании эмоционального реагирования отсутствует, то, по утверждению учёного, мы все равно имеем дело с эмоциональным процессом /43/. В наиболее

общем виде оценка осуществляется по критерию полезности или вредности воздействия на организм того или иного раздражителя, что делает эмоции универсальным явлением /12/. В качестве эталона эмоционального оценивания учёные выдвигают «критерий выживаемости» (П.К. Анохин), потребности личности (В.К. Виллонас, С.Л. Рубинштейн) /12,26,118/.

В психологической литературе анализ эмоций осуществляется в рамках биолого-эволюционного и личностно-субъектного подходов. Как отмечает К. Изард, согласно *биолого-эволюционным концепциям*, страх возникает в тех случаях, когда ситуация физиологического возбуждения интерпретируется организмом в качестве опасной /54/. Соответствующие такой интерпретации виды физиологического возбуждения могут программироваться в процессе эволюционного развития на генетическом уровне. *Сторонники эволюционной теории эмоций* (Дж. Боулби, У. Грей, С. Томкинс) полагают, что люди обладают биологической предрасположенностью к приобретению определенных страхов, увеличивающих их чуткость к источникам возможных опасностей на всем пути их жизнедеятельности /54/. К этим источникам, например, относятся ядовитые насекомые, пресмыкающиеся, хищники, темнота, высота, кровь, громкие звуки, незнакомые места и т.п.

Впервые эволюционная концепция эмоции страха в общих чертах сформулирована Ч. Дарвином, рассматривавшим страх в качестве одного из ведущих механизмов естественного отбора всех живых существ /37/. Эмоция страха в дарвиновской концепции выполняет функцию активации физиологических процессов для преодоления угрожающих ситуаций. Таким образом, страх, с точки зрения этого учёного, является врожденной психофизиологической реакцией, позволяющей узнавать, избегать или преодолевать опасности.

Идеи Ч. Дарвина были развиты в *периферической теории эмоций* У.Джеймса-Г.Ланге, в которой возникновение страха объясняется физиологическими изменениями, наступающими под воздействием какого-либо раздражителя /76/. Появление таких изменений выполняет сигнальную функцию распознавания раздражителя как заведомо угрожающего, что провоцирует пере-

живание страха и запуск оборонительных поведенческих реакций. В *отечественной науке эволюционная концепция страха разрабатывалась в рамках психофизиологической школы И.П. Павлова*, в которой эмоция страха рассматривалась как психическая форма выражения сложной пассивно-оборонительной рефлекторной реакции организма на внутренний или внешний раздражитель, представляющий истинную или мнимую опасность /102/. Регулирование такой физиологической реакции осуществляется корой больших полушарий, что предполагает ориентировку и оценивание складывающейся ситуации. И.П. Павлов связывал возникновение пассивно-оборонительных реакций с тормозным состоянием коры больших полушарий. По замечанию К.К. Платонова, автор не учитывал обстоятельства, что страх может быть связан и с состоянием возбуждения корковых клеток, приводящего к бессистемной двигательной активности /108/. Последователи же павловской концепции описали стенические формы страха, которые проявляются в активно-оборонительных реакциях и приводят к мобилизации физиологических систем организма. Стенические формы страха связаны с активной сознательной деятельностью в момент опасности и нередко обладают позитивной модальностью, что позволяет человеку испытывать удовольствие («упоение страхом») /108/.

Как показывают *современные когнитивные исследования эмоции страха*, интерпретация физиологического возбуждения в терминах эмоции страха может состояться и вызвать соответствующие ей поведенческие изменения, если имеет место предварительная оценка или осознание происходящего как угрожающего, опасного /56/. С различиями в оценивании и осознании связано выделение как минимум трех эмоциональных состояний, возникающих в опасных ситуациях: страха, тревоги и фобии. Страх связывается с осознанием реальной, эмпирически достоверной ситуации угрозы. В отличие от страха, эмоциональное состояние тревоги рассматривается как избегание по большей части нераспознаваемых и смутно осознаваемых опасностей, которые могут иметь внешний и внутренний источники, а фобии – как иррациональные навязчивые идеи, касающиеся понимания специфических объектов или ситуаций как опасных

/56/. Имеются и другие классификации страха, которые основываются на критерии осознания исходящей угрозы и связанной с этим интенсивностью переживания базовой эмоции /100,155/. Однако Е.П. Ильин отмечает их произвольность и недостаточную методологическую обоснованность дифференциации /56/.

Страх, тревога и фобия выражают сходные состояния физиологического возбуждения, возникающего в результате когнитивной оценки недостаточности ресурсов, позволяющих самостоятельно справиться с угрожающей ситуацией /113,117/. Оценка наличного ресурса (сил, способностей, возможностей) как недостаточного может быть связана не только с присутствием какой-либо превосходящей действующей силы, но и с отсутствием факторов, обеспечивающих безопасность личности в данных условиях, или же с неожиданными изменениями характеристик привычной ситуации. М.Б. Арнольд показала, что любые базовые эмоции зависят не только от интуитивной оценки чего-либо в качестве «хорошего» или «плохого», но и от спонтанной оценки возможных поведенческих реакций как подходящих или неподходящих для некоторого контекста /14/. Например, нечто угрожающее может рассматриваться как то, чего трудно избежать, и потому вызывает эмоцию страха. Если же нечто угрожающее можно нейтрализовать адекватными, эффективными действиями, то оно вызывает не страх, а, напротив, базовую, с точки зрения учёного, эмоцию бесстрашия.

Когнитивная модель эмоции страха, по нашему мнению, выступает продолжением классической линии объяснения феноменов аффективной сферы личности. Отличительной её чертой является смещение акцентов в понимании природы возникновения эмоций: на первое место здесь ставится процесс когнитивной оценки и интерпретации ситуации, тогда как физиологическим процессам отводится роль механизма реализации некоторой идеальной программы поведения в тех или иных воспринимаемых условиях.

Г.Айзенк отмечает, что в психологической науке развивались и иные теоретические конструкты аффективной сферы личности, которые создавались на основе теорий У. Мак-Дугалла и З. Фрейда, а также воззрений К. Роджерса и

С. Кьеркегора /5/. Условно эти конструкты мы можем определить как личностно-субъектные. У. Мак-Даугалл трактовал страх как крайнюю форму выражения бдительности и осторожности человека в присутствии реального (очевидного) угрожающего объекта /5/. Данный психолог считал страх внутренним выражением инстинктов, однако связывал такое выражение инстинкта с содержанием субъективных представлений личности о себе, с отношением человека к собственному «Я».

Самой известной *неэволюционистской концепцией*, объясняющей личностные механизмы возникновения эмоции страха, можно считать *теорию травматического обусловливания*, впервые чётко сформулированную О. Ранком /112/. Согласно этой концепции, страхи связаны с боязнью боли и ситуаций, в которых она может возникнуть. Боль является предупредительной физиологической реакцией на причиняемый организму вред. Боль и страх взаимосвязаны: боль может вызвать чувство страха, и, напротив, – в состоянии страха ощущение боли может возникнуть под воздействием таких раздражителей, которые обычно не вызывают боль. Именно в этой связи болевую реакцию, как отмечает В.С. Дерябин, можно рассматривать не только как исключительно сенсорный, но и как более широкий психологический феномен, связанный с действием эмоциональных и когнитивных факторов /39/. Нежелание причинить вред себе или другому и испытать вследствие этого физическую или душевную боль, по мнению этого учёного, определяет появление у человека эмоции страха в разнообразных угрожающих ситуациях. Таким образом, страх является необходимым аффективным компонентом поведения, мобилизующим действия по самосохранению или преодолению опасности.

Травматическая концепция возникновения страха своими корнями уходит в психодинамическое направление психологических исследований, в рамках которого сформулированы *две относительно самостоятельные концепции, предложенные З. Фрейдом* /148/. В ранний период разработки психодинамической концепции этот учёный утверждал, что страх является результатом вытеснения или игнорирования имеющихся потребностей, что вызывает состояние

фрустрации (неудовлетворенности) и необходимость рационализированного, приемлемого объяснения возникшего состояния /148/. При этом внешний мир оказывается наводненным стимулами, провоцирующими человека на удовлетворение вытесняемых потребностей, что приводит к восприятию последних как угрожающих безопасности личности. Фактически, у раннего З. Фрейда страх объясняется как аффект, имеющий реактивную природу и возникающий в результате подавления актуальной потребности. Согласно поздним взглядам учёного, страх выполняет функцию предупреждения об опасности еще до возникновения актуальной потребности, которая не может быть удовлетворена в наличных условиях (по сути, замечает Г. Блюм, *в поздних работах З. Фрейда сформулирована концепция активного защитного страха*) /20/. Обе концепции обращают внимание на то обстоятельство, что наиболее проблемные страхи продуцируются самой личностью, они связаны с субъективной интерпретацией окружающей реальности как угрожающей неудовлетворением актуальной потребности, а не только с объективной оценкой невозможности удовлетворения. Ранняя и поздняя теории страха З. Фрейда сходны в одном: они привлекают внимание к тому обстоятельству, что наиболее проблемные страхи продуцируются самой личностью, т.е. они связаны с субъективной интерпретацией окружающей реальности как угрожающей неудовлетворением актуальной потребности, а не только с объективной оценкой невозможности удовлетворения.

В рамках психодинамического направления была открыта деталь, существенная для понимания природы детских страхов: страхи могут выступать в виде «символического замещения» истинного источника угрозы /16/. При этом под маской страха часто скрывается неспособность ребенка справиться с определенной ситуацией без посторонней помощи и возникновение на этой почве ущербного образа «Я» как неполноценной личности. В теории З. Фрейда также констатируется деструктивный характер сигнальной функции страха в связи с утратой контроля над реальностью. Именно ощущение утраты контроля над собой или над процессами, происходящими в окружающем мире, сигнализиру-

ет личности о возможной фрустрации актуальных потребностей, вызывая чувство страха, которое запускает соответствующие физиологические механизмы преодоления складывающейся ситуации.

Высказанная З. Фрейдом идея о роли травмы и фрустрации потребностей личности как основы для возникновения страха получила развитие в концепции психоаналитика О. Ранка, который предложил понимание этой эмоции в качестве субъективной модели восприятия окружающего мира, воздвигающего барьеры на пути удовлетворения желаний /112/. Все страхи, по мнению этого психолога, восходят к родовой психологической травме, которая возникает у новорождённого в связи со столкновением с жизненными трудностями и угрозой потери жизненно важного объекта (матери). Как отмечает О. Ранк, страх выполняет функцию ограничения возможностей удовлетворения потребностей, чем помогает человеку адаптироваться к требованиям окружающей среды. Важным элементом развития адаптивной функции страха в концепции О. Ранка является научение совладанию с базальным страхом через осознание и возможность повторения (воспроизведения) травматичного процесса, что повышает устойчивость к появлению неизбежных препятствий на пути удовлетворения желаний и потребностей. Как отмечает В.М. Астапов, ранковская концепция выступает основой для понимания страха в качестве защитного механизма, блокирующего воспоминание о факте психологической травматизации /16/. Вытеснение из памяти психологической травмы не всегда выступает эффективным способом совладания с неизбежными трудностями и потерями, поскольку в этом случае легко теряется связь между психологическим значением травмирующего события (потеря чего-то важного) и его символическим преодолением.

Сравнение двух наиболее распространенных в психодинамической концепции точек зрения на сущность страха позволило нам обнаружить общие элементы психоаналитического понимания этой эмоции. В теории О. Ранка страх выступает следствием неотреагированной базальной психологической

травмы рождения /112/. Во фрейдовском подходе страх всегда интерпретируется как сигнал об угрозе объективного или субъективного плана, связанной с невозможностью самостоятельно контролировать какой-либо аспект жизнедеятельности человека. При таком подходе описанные О. Ранком механизмы возникновения неадаптивных страхов логично укладываются в пространство субъективных представлений о психологической травме и оказываются лишенными постулируемой указанным автором связи с фактом «объективной» (родовой) травматизации. Другими словами, во всех психоаналитических концепциях под страхами скрывается неспособность человека справиться с определенной ситуацией без посторонней помощи и возникновение на этой почве ущербного образа себя в качестве неполноценной личности. Такое психологическое содержание проецируется на какой-либо объект или ситуацию, где оно может проявиться наиболее отчетливо, что и определяет форму и содержание конкретного страха, выражающегося в поведении.

Во *франкфуртской школе социального психоанализа* вышеизложенная концепция страха переинтерпретируется с позиций фрустрации социально-психологических потребностей личности. Так, Г. Салливэн и К. Хорни П. рассматривают страх как аффективное проявление неудовлетворенности потребности в межличностной надежности /70/. В основе эмоциональной реакции в виде страха представители этого направления усматривают базисную тревогу в отношении способности людей из ближайшего окружения обеспечить защиту и целостность развивающегося «Я» маленького ребенка. Страхи являются следствием неудовлетворительных связей со «значимыми людьми» и возникают как объективации, формирующиеся в процессе особого (недоверительного) отношения к элементам окружающей среды, которые воспринимаются личностью как угрожающие. Опираясь на работы представителей социального психоанализа, И.П. Шкуратова обращает внимание на то, что в основе тревожности и страхов лежит чувство вины /158/. Автор отмечает, что страхи возникают не из тех действий, в которых индивид поступил бы плохо и которые ему поэтому не

разрешили сделать, а из тех поступков, которые он всё-таки совершил и теперь раскаивается в этом.

В концепции Г. Салливена детские страхи развиваются в силу наличия тревоги у самой матери. Специфическим содержанием детских страхов, как отмечает В.М. Астапов, по Г. Саллиvenu становится социальный страх неодобрения /16/. Детский страх, таким образом, возникает вследствие эмоционального заражения родительским аффектом. По мнению К. Хорни, страх есть выражение конфликта между отношениями зависимости (от родителей) и тенденцией к самостоятельности, проявляющейся во враждебности по отношению к опекунскому поведению родителей /153/. В случаях, когда у ребёнка в силу авторитарности и опеки со стороны родителей развивается чувство собственной незначительности, беспомощности - окружающая действительность начинает казаться ему угрожающей. Другими словами, в основе детских страхов, согласно К. Хорни, лежит страх потери индивидуальности и заброшенности. Сходные мысли развиваются Э. Фроммом, который связывает возникновение страха у ребенка чрезмерной фиксацией на ранних моделях межличностного контакта, когда родители играли важную роль в обеспечении личностной безопасности /150/. По мере взросления и вхождения в иную социальную жизнь (например, в школе) такая фиксация делает ребенка психологически беспомощным и заставляет его прибегать к страху не только как форме выражения этой беспомощности, но и в качестве сигнала другим людям вернуть прежние отношения зависимости от взрослого.

Идея связи эмоции страха с фрустрацией потребностей получила развитие у психологов *гуманистического направления* (Р. Мэй, К. Роджерс) /91,116/. К. Роджерс обратил внимание на то, что страхи начинают занимать существенное место в аффективной сфере личности именно тогда, когда начинается процесс личностного осознания, на фоне которого развивается потребность в любви и позитивном внимании со стороны окружающих как гаранты удовлетворительной жизни /116/. Стремление угождать другим может приводить к возникновению неконгруэнтности (несогласованности) чувств и опыта, если

отношения с окружающими в силу авторитарности, доминантности и агрессивности последних характеризуются постоянной угрозой игнорирования потребностей личности, что и находит отражение в содержании возникающих страхов.

Представление о страхе как психической форме выражения фрустрации потребностей личности также развивается в *экзистенциальном направлении психологической науки /83/*. Здесь под страхом понимается объектная конкретизация экзистенциальной тревоги, которая проявляется в ряде феноменов: осознание неизбежности конечности всего сущего (П. Тиллих), осознание принципиальной невозможности адекватной трансляции другим людям информации о своих психологических состояниях в рамках имеющихся социальных форм общения и взаимодействия (Ж.-П. Сартр, Л. Бинсвангер) и др. /19,123,143/. Согласно экзистенциальным концепциям, страх является единственно доступной для совладания формой экзистенциальной тревоги. Патологический страх является не более чем неудачной попыткой интеграции реального опыта фрустраций и лишений.

Возникновение эмоции страха в экзистенциализме связывается с переживанием критических, экстремальных состояний, в которых открыто проявляется свободный, ничем не детерминированный характер жизнедеятельности человека /129/. Принципиальная свобода как неопределенность делает критическую ситуацию неизвестной для личности. Неизвестность, с одной стороны, касается внешних процессов (куда они движутся, как всё происходит), что не позволяет личности осуществить адекватную оценку ситуации и выбрать подходящую модель поведения в ней. С другой стороны, неизвестность затрагивает и внутренние личностные характеристики, заставляет увидеть себя вне привычных рамок сложившейся «Я-концепции», что изменяет отношение к себе, грозит внутрилличностным конфликтом «Я-идеального» и «Я-реального» и спонтанно реализуется в ситуативном поведении. По мнению С. Кьеркегора (предшественника современной экзистенциальной психологии) страх выступает естественной реакцией на угрозу, которая является неотъемлемым элементом процес-

са самоактуализации и становления личности /74/. Именно поэтому любые страхи, в том числе и детские, рассматриваются С. Кьеркегором как необходимый элемент аффективной жизни, с которым следует не бороться, а научиться жить так, чтобы он не мешал социальному функционированию. Возможность соучастия в пугающем событии, включение его в качестве неотъемлемой составляющей жизненного опыта рассматривается в этом случае как основная стратегия преодоления дезадаптивных последствий эмоции.

Резюмируя подходы к анализу феномена страха в различных психологических концепциях, К. Изард предлагает выделять в качестве основных детерминант этой эмоции врожденные (биологические) и приобретенные (социокультурные) факторы /53/. Врожденные детерминанты включают процессы физиологического развития и созревания, с которыми связана возможность распознавания угрожающих ситуаций и их характеристик. Ученый ссылается на исследования, показывающие, что, например, страх перед незнакомыми людьми не может возникать в первые месяцы жизни просто потому, что у ребенка еще не развилась способность различать знакомые и незнакомые лица. Боязнь животных и темноты обычно не возникает в первые год-полтора, но возникает у детей после трех лет. С наличием врожденных детерминант связан и феномен специфических возрастных страхов у детей, поскольку каждый ребенок переживает периоды естественной «повышенной чувствительности» к элементам окружающего мира, по отношению к которым он чувствует себя уязвимым /78/.

По утверждению Э. Серафино, к врожденным детерминантам страхов помимо возрастных особенностей функционирования психики могут быть отнесены базисные индивидуальные особенности, составляющие темперамент /124/. Обусловленные темпераментом стили реагирования являются довольно устойчивыми внутриличностными образованиями, которые могут делать некоторых людей предрасположенными к частому возникновению страхов. Еще одной группой внутренних детерминант выступают когнитивные процессы мышления и воображения, продуцирующие неадекватную оценку некоторой ситуации как угрожающей. Когнитивные особенности, указывает Э. Серафино, пред-

ставляют собой наиболее общий и распространенный вид психологических детерминант страха, когда объект или ситуация вызывают страх через формирование личностью гипотез, через антиципацию и через прямое столкновение.

К. Изард отмечает и такую особенность аффективной сферы, благодаря которой другие эмоции в силу сходства нейрофизиологических механизмов тоже могут выступать активаторами эмоции страха /53,54/.

Приобретенные детерминанты страха, как правило, рассматриваются в русле теории социального научения. Т.В. Голушко обращает внимание на то, что идея о приобретенном характере эмоциональной реакции в виде страха была экспериментально подтверждена еще в начале XX столетия Д.Б. Уотсоном /33/. Непосредственное столкновение с негативными событиями может привести к возникновению страха по механизму классического обусловливания. При этом способность вызывать страх у ранее не пугавшего раздражителя увеличивается, когда он субъективно связывается человеком с событием, которое уже вызывало у него реакцию страха. Помимо объяснительной схемы классического (аверсивного) обусловливания эмоции страха, в теории социального научения присутствует схема моделирования поведения, согласно которой страх развивается как заместительная форма реагирования на травматический опыт через наблюдение сходных реакций у других людей в различных социальных ситуациях /167/. Третья объяснительная схема, согласно мнению Т.В. Голушко, трактует социокультурные детерминанты страха как индуцирование (вызов) эмоции активации и избегания угрозы под воздействием соответствующей отрицательной информации, получаемой из внешних доверительных источников (СМИ, люди из ближайшего окружения, литературные источники и т.п.).

Детские страхи отличаются от страхов взрослых людей по форме выражения и содержанию переживаний /7,32,34/. В детском возрасте страхи выступают обычным явлением, поскольку в силу неразвитости личности и гетерохронии (временной непоследовательности) в формировании достаточных внутренних ресурсов репертуар способов совладания со стрессовыми ситуациями у

детей весьма ограничен /55/. Ряд исследователей обращают внимание на то, что детские страхи часто не отражают реальной угрозы, а опредмечивают неопределенную тревожность, возникающую в затруднительных ситуациях /18,48,109/. Дети в меньшей степени, чем взрослые, могут справляться с переживаниями, возникающими при непонятных для них обстоятельствах жизни, поэтому они ищут оправдания и обозначают их на доступном языке с помощью фразы «Я боюсь...». А.Т. Джерсилд акцентирует внимание на том, что детские страхи имеют иррациональную природу, которая проявляется в значительном расхождении между объектами страха и «плохими событиями», в контексте которых эта эмоция возникла /91/. К «самым плохим событиям» в исследовании А.Т. Джерсилда дети относили болезни, травмы, неприятности и другие происшествия. Такие события действительно происходят в жизни ребенка, однако детские страхи преимущественно касаются каких-то неопределенных несчастий, которые, как говорили дети, всего лишь «могут случиться». Страх остаться одному в темноте испытывали пятнадцать процентов детей, принявших участие в исследовании, а в реальности этот опыт пережили только два процента из них. Страхи перед таинственными существами (призраками, ведьмами и т.п.) составили девятнадцать процентов от всех страхов (самая большая группа). Как заключает А.Т. Джерсилд, значительная часть страхов, описанных детьми, не имеет почти никакого отношения к тем неприятностям, которые дети переживают в реальности.

Р. Мэй в связи с исследованиями А.Т. Джерсилда обращает внимание на непредсказуемость возникновения эмоции страха у ребенка /91/. Ребенок может не испытывать страха в определенной ситуации, но потом в сходных обстоятельствах начинает бояться без всякой видимой причины, повлиявшей на изменение его эмоциональной реакции. По мнению учёного, непредсказуемость детских страхов говорит о том, что за ними стоят какие-то сложные процессы, не укладывающиеся в привычные представления о формировании условных рефлексов. Вопрос о характере этих процессов остается открытым. Р. Мэй по-

лагает, что эмоция страха выступает проявлением скрытой тревоги ребёнка, поскольку детские страхи не похожи на специфическую реакцию, связанную с конкретным стимулом. Именно уровень тревоги провоцирует страх, направленный на воображаемые объекты. Таким образом, детский страх, по мнению Р. Мэя, скрывает под собой тревогу, переживаемую в отношениях с близкими.

А. Гюттенбюль отмечает, что у детей распространено неоднозначное отношение к переживанию страха /35/. С одной стороны, они стараются избегать угрожающих объектов или событий; с другой, – испытывают желание бояться и влечение к угрожающему объекту. При этом типичным является сокрытие своих страхов от окружающих, что, по мнению А. Гюттенбюль, связано именно с неспособностью детей к определению рациональных причин своего страха. Несмотря на то, что дети не всегда адекватно понимают причины своих переживаний, они считают, что тревога и страхи свидетельствуют о широте душевного мира, о неравнодушии к окружающему.

Общей характеристикой возрастной динамики развития страха как базовой эмоции аффективной сферы личности, по мнению Т.В. Голушко, выступает то, что по мере взросления страхи становятся более абстрактными и в большей мере антиципаторными (не связанными непосредственно с происходящими событиями) /33/. Психолог обращает внимание на то, что в младенческом возрасте в аффективной жизни ребёнка доминируют два вида страха: боязнь незнакомых людей и страх разлучения с близкими людьми. К числу более распространенных страхов дошкольного возраста относятся страхи незнакомого: воображаемых существ, врачей, высоты, животных и насекомых, смерти, темноты (особенно в момент засыпания), природных явлений и т.п. К 7-8 годам в силу расширения своей осведомленности об окружающем мире дети начинают лучше осознавать потенциальные опасности /50/. Именно поэтому у детей данной возрастной группы распространены страхи болезней, травм и аварий. При этом в младшем школьном возрасте значительное место начинают занимать страхи, связанные с обучением в школе, а также страхи монстров, ссор /145/. Нередко

подобные страхи связаны с дистрессом отделения (травматического переживания разрыва пространственной и психологической связи с близкими) и значительными изменениями привычной социальной ситуации развития, когда к детям впервые начинают предъявляться высокие и принципиально новые для них требования относительно их социальной успешности /144/. Т.В. Голушко отмечает, что психологической основой развития новых типов страхов в младшем школьном возрасте впервые становится чувство вины, не играющее заметной роли в продуцировании страхов у детей дошкольного возраста /33/.

В дальнейшем (до наступления отрочества) растущее беспокойство в связи со школой, личной и социальной компетентностью, эффективностью социальных отношений начинает сочетаться со страхами личностной деструкции (повреждения или уничтожения себя в качестве социального агента) – угрозой телесных повреждений (например, из-за преступлений и аварий) /109/. Расширение границ внешнего сознания добавляет страхи политических событий, особенно – войны, а после серии террористических актов на территории России, особенно теракта в Беслане, – ещё и страха повторения этих страшных событий /134/. Интересной особенностью страха в подростковом возрасте, по указанию Дж. Кроака, является то, что страх переживается чаще и сильнее, когда он мало оправдан, а в отношении действительно угрожающих стимулов при более близком знакомстве с ними (например, употребление наркотиков) страхи ослабевают /67/.

Практически все психологические школы и направления объединяет общее представление о страхе как необходимом элементе аффективной сферы личности ребенка /53/. Различия, на наш взгляд, касаются лишь вопроса о том, что делать с этим элементом, когда он значительно осложняет жизнь и мешает установлению удовлетворительных социальных отношений и взаимодействия ребенка, когда эта форма эмоционально-экспрессивного реагирования приобретает дезадаптивный характер в силу незрелости защитных механизмов, обеспечивающих адекватное реагирование на угрожающие признаки актуальной

ситуации? Традиционно детские страхи рассматриваются как то, с чем ребенку необходимо научиться бороться и совладать /88,94,128/. Такое отношение к эмоции страха сформировалось в психологии под влиянием психодинамической трактовки личности, в которой страх рассматривается в качестве одного из защитных механизмов, направленных на сохранение целостности «Я» в любых его аспектах: от физического до ценностного /70/. Защитные механизмы условно подразделяются на нормальные и невротические. Вслед за З. Фрейдом аналогичным образом делятся детские страхи А.И. Захаровым /49/. Именно невротические страхи, по мнению этого автора, трактуются как потенциально опасные, пассивные личностные реакции, требующие усилий по их нейтрализации и изменению поведенческой стратегии в конструктивное русло. Однако диагностические критерии такого разделения, на наш взгляд, отличаются значительной субъективностью или жесткой привязанностью к статистическим нормам, поскольку одинаковые аффективные или поведенческие реакции в одних жизненных ситуациях выступают эффективной стратегией сохранения целостности «Я», тогда как в других они, напротив, оказывают деструктивное влияние на личность /89,90/.

В отношении детских страхов у практических психологов нередко присутствует настороженность, когда независимо от ситуации эти страхи, рассматриваемые в качестве защитного механизма, воспринимаются как потенциально опасные, пассивные личностные реакции /87,99,103,128/. Такое отношение, прежде всего, связано с традиционным противопоставлением эмоциональной и когнитивной сфер личности, постулированной психодинамической школой. Именно противопоставление эмоционального и когнитивного компонентов приводит к тому, что сильные негативные эмоции однозначно полагаются фактором, запускающим поведение избегания проблемной ситуации с целью снижения интенсивности вызванной ею эмоции страха. Подобная трактовка роли страха связана с базовыми положениями психодинамической теории личности /154/. Первым положением выступает тезис о том, что поведение основывается

на принципе удовольствия, трактуемого как снижение внутреннего напряжения. Вторым тезисом является утверждение, что защитные механизмы используются для неосознаваемой редукции отрицательных эмоциональных состояний через искажение восприятия реальности (именно это и не позволяет личности эффективно разрешать проблемную ситуацию).

Вместе с тем, психодинамическая концепция детских страхов как защитного механизма не является единственно возможной. Идеи экзистенциальных психологов о страхе как необходимом элементе становления и функционирования личности, по нашему мнению, позволяют рассматривать это чувство не только как такое, которое с необходимостью должно быть преодолено или помещено в некоторые социально приемлемые рамки в ходе развития личности, но как самостоятельный феномен личностного функционирования, выполняющий важные психологические функции. На наш взгляд, концептуальной основой такой интерпретации может выступить концепция совладающего поведения Т.Л. Крюковой /69/. Если взглянуть на проблему детских страхов в свете концепции копинга как адаптационного механизма в стрессовых условиях, выдвинутой Р. Лазарусом и С. Фолькман, традиционная интерпретация детских страхов, по нашему мнению, может быть изменена.

РЕЗЮМЕ К ПАРАГРАФУ 1.2.

Таким образом, проведенный анализ психологических характеристик страха в качестве феномена аффективной сферы личности ребенка позволяет сделать следующие заключения.

Эмоция страха является одним из базисных эмоциональных состояний, которое связано с защитной реакцией избегания опасности. Ключевым психологическим процессом возникновения этой эмоции выступает когнитивная оценка и интерпретация воспринимаемых человеком событий. В психологии сформировалось несколько теоретических подходов к описанию психологических характеристик страха, которые, на наш взгляд, условно можно разделить на эволюционно-биологическую и личностно-субъектную модели объяснения

феноменов аффективной сферы. В эволюционно-биологической модели страх сводится к функциям активации физиологических процессов и сигнализации о наступлении критических физиологических изменений под воздействием какого-либо раздражителя; в личностно-субъектной модели - с содержанием и оценкой психологических качеств и системы отношений человека. Основные психологические школы (психодинамическая, когнитивно-поведенческая, экзистенциальная и гуманистическая) причиной возникновения этой эмоции считают фрустрацию потребностей, угрожающую субъективному благополучию, и оценку возможностей справиться с фрустрирующими факторами. Наиболее распространенной является травматическая концепция развития страха, связывающая эту эмоцию с болевыми ощущениями на сенсорном и душевном уровнях (О. Ранк). В этом случае страх рассматривается как один из защитных механизмов ущербного «Я», неспособного конструктивно справиться с ситуацией, болезненно фрустрирующей личность. Базовыми потребностями, фрустрация которых вызывает у человека страх, К. Роджерс, Г. Салливен, К. Хорни и др. нередко считают социально-психологические потребности, реализующиеся в системе отношений личности.

Вслед за К. Изардом в качестве основных детерминант страха называются врожденные и приобретенные факторы. Врожденные детерминанты включают процессы физиологического развития и созревания, с которыми связана возможность распознавания угрожающих ситуаций и их характеристик, а также базисные индивидуальные особенности («темперамент»). К приобретенным детерминантам относят негативные, травматические жизненные события, индуцирование страха под воздействием угрожающей информации, получаемой из внешних доверительных источников. Когнитивные процессы занимают промежуточное место в этой классификации, поскольку, с одной стороны, они связаны с естественным развитием психофизиологических возможностей оценки и интерпретации информации; а, с другой, – с механизмами социального научения обрабатывать воспринимаемую информацию.

В силу незрелости личности ребенка и гетерохронии в формировании достаточных внутренних ресурсов преодоления фрустрирующих ситуаций детские страхи имеют ряд отличительных особенностей от страхов взрослых людей (Т.В. Голушко, А.И. Захаров, А.М. Прихожан). Детские страхи часто не отражают реальной угрозы, а опредмечивают неопределенную тревожность, возникающую в затруднительных ситуациях. В литературе доминирует мнение, что устойчивые переживания страха у детей выступают проявлением скрытой тревоги, переживаемой в отношениях с близкими (Р. Мэй). Под влиянием психоаналитической традиции детские страхи рассматриваются как нечто такое, с чем ребенку нужно научиться справляться (А.И. Захаров, Р.В. Овчарова). Подобное отношение, прежде всего, связано с традиционным противопоставлением эмоциональной и когнитивной сфер личности. Вместе с тем, в литературе имеются достаточные основания для отличающейся трактовки феномена детских страхов как разновидности адаптационного механизма, функционирующего в рамках недостаточно развитой личностной структуры (Т.Л. Крюкова). Теоретико-методологической основой подобной трактовки, на наш взгляд, может выступать одна из концепций совладающего поведения, выдвинутая Р. Лазарусом и С. Фолькман в когнитивно-поведенческом направлении психологической науки.

К анализу эмоции страха как разновидности пассивного типа совладающего поведения и его личностных детерминант мы обратимся в следующем параграфе работы.

1.3. Личностные детерминанты использования эмоции страха в качестве стратегии совладающего поведения ребенком 9-10 лет

Как отмечают отечественные и зарубежные психологи, понятие о совладающем поведении личности в психологической науке не имеет общепринятого определения, его содержательная интерпретация опирается на разные теоретические источники /69,75,93,165/. Полагаем, что общим для всех психологических школ и направлений является то, что термин «совладание» (coping) обозначает поведение человека в трудной, кризисной или фрустрирующей жизненной ситуации, направленное, во-первых, на уменьшение испытываемого напряжения; во-вторых, на создание возможности действовать в соответствии с возникающими в этой ситуации задачами и, в-третьих, предназначенное для разрешения возникших затруднений каким-либо из доступных способов. Однако психологические механизмы, лежащие в основе этого процесса, трактуются специалистами по-разному /9,77,126/. Научное использование английского слова *coping* [от глагола *to cope* – (самостоятельно) справиться, совладать] для характеристики успешности поведения личности в проблемных ситуациях впервые встречается в работах разных авторов в середине XX столетия в связи с изучением различных аспектов феномена стресса и осознанием того обстоятельства, что, хотя стресс и является неизбежной чертой человеческого существования, его влияние на психологическое состояние и здоровье в значительной мере определяется тем, как человек уменьшает возникшее перенапряжение. Нами обнаружено, что в современных исследованиях термин «копинг» широко используется, прежде всего, при описании механизмов развития разнообразных психологических состояний, обусловленных *экстремальными событиями* или *фрустрирующими факторами* /36,69,71,84,151/.

Принято полагать, что понятие копинга впервые было использовано Л. Мёрфи в 1962 году при исследовании способов преодоления детьми возрастных кризисов развития /126/. Возрастные кризисы связаны с новыми социальными требованиями, которые входят в противоречие с уже сформировавшейся системой отношений личности. Понятием копинга Л. Мёрфи обозначил актив-

ные усилия ребенка по разрешению конфликтов, возникающих в процессе личностного развития. Эти конфликты трактуются автором в рамках психодинамической парадигмы возрастной психологии и базируются на эпигенетической концепции Э. Эриксона /162/. Согласно Э. Эриксону, каждая стадия развития личности характеризуется противостоянием между социальным миром и становящимся «Эго» (его различными модусами взаимодействия с реальностью). В понимании Л. Мёрфи, основными задачами копинга являются, во-первых, осуществление контроля над сильными эмоциями (страхом, тревогой), влечениями и научение проявлять их социально приемлемыми способами; во-вторых, приспособление к новым, меняющимся потребностям. В результате копинга развивающийся человек при выполнении необходимых в критической ситуации действий узнает о своих возможностях, овладевает ими и начинает обходиться без посторонней помощи.

В психодинамической парадигме понятие копинга применялось и в концепции Г. Гартмана для описания механизмов функционирования свободной от внутриличностного конфликта зоны «Я» /79/. В данном случае под копингом понимались способы размышления о качестве отношений между личностью и ее окружением, основанные на реалистическом восприятии реальности с целью удовлетворения инстинктивных побуждений в условиях ограничений (фрустрации). Полагаем, что именно Г. Гартман противопоставил совладание как процесс, основанный на реалистическом и гибком управлении поведением через осознание препятствующих удовлетворению потребностей факторов, - защитным механизмам, которые представляют собой более примитивные процессы, направленные на вытеснение из сферы осознаваемого проблемных (фрустрирующих) компонентов жизненного опыта. В отличие от копинг-процессов процессы, лежащие в основе защитных механизмов, характеризовались исследователем как нереалистическое восприятие реальности и ригидность. Именно Г. Гартман, по нашему мнению, положил начало пониманию копинга только как конструктивного приспособления к действию стрессоров, результатом которого

является формирование полноценного «Эго», функционирующего на основе принципа реальности.

В.А. Бодров указывает, что термин «копинг» наряду с представителями психодинамического направления использовал и А. Маслоу, который понимал под копингом сумму когнитивных и поведенческих усилий, затрачиваемых индивидом для ослабления влияния стресса в процессе самоактуализации личности /23/. По сути, это усилия, направленные на удовлетворение **базовых потребностей: безопасности** (через поиск и обнаружение гарантий предсказуемости последующих событий), **принадлежности** (через достижение принятия себя в качестве члена значимой общности) **и уважения** (через достижение высокого статуса в общности за счет личных успехов или репутации). В жизни эти потребности часто удовлетворяются несбалансированно, что, по мнению А. Маслоу, создает напряжение /154/. Например, потребность в принадлежности может достигаться конформностью поступков, однако это может фрустрировать потребность в уважении, если, например, для занятия высокого статуса в данной общности необходима соревновательность в достижении целей, значимых для группы или личности. Таким образом, под копингом А. Маслоу понимает поиск оптимального баланса в удовлетворении базовых потребностей в проблемной ситуации.

В рамках поведенческого подхода совладание в ситуации стресса, на наш взгляд, теоретически связано с предсказуемостью и контролируемостью средовых факторов, а также с оперантным обуславливанием успешных способов поведения в проблемной ситуации (через обратную связь в отношении того, насколько эффективными оказываются те или иные операции по снятию напряжения). По мнению Т.Л. Крюковой, первоначально совладание понималось поведенческими психологами как простое избегание или бегство (уход) от неблагоприятных средовых воздействий /69/. В дальнейшем когнитивно-поведенческая трактовка понятия совладания, предложенная Р. Лазарусом и С. Фолькман, акцентировала внимание на процессах оценки фрустрирующих факторов и личностных ресурсов по разрешению проблемы, в результате которой

формируется адекватная этой оценке модель поведенческого реагирования на возникающие препятствия /77/. Совладание стало определяться как любая попытка справиться с требованиями ситуации, истощающими или превышающими имеющиеся личностные ресурсы. Такие попытки могут заключаться в повышении толерантности к наносимому ущербу (угрозе), в переинтерпретации содержания ситуации (когнитивной реатрибуции), переосмыслении прежнего жизненного опыта, в занятии доминирующей позиции над окружением. Доминирующая позиция, с одной стороны, открывает доступ к внешним недостающим ресурсам (за счет использования ресурсов других людей); с другой, – открывает возможность изменять условия ситуации, подгоняя их под имеющиеся у личности ресурсы. Когнитивный процесс, осуществляемый в кризисной ситуации, по мысли Р. Лазаруса и С. Фолькман, заключается в *анализе специфики ситуации и многоплановой оценке стрессового фактора*, которая может быть *проблемно-ориентированной*, направленной на разрешение проблемы, и *эмоционально-ориентированной*, когда личность низко оценивает свои способности разрешения проблемы /164/. Эмоционально-ориентированная оценка стрессовой ситуации включает в себя механизмы, традиционно называемые «защитными» /40/. Тем самым, отмечает И.П. Лапин, предложенное Р. Лазарусом понятие совладания, оказывается широкой научной категорией, включающей конструктивные и неконструктивные способы преодоления затруднений /77/. **Это любая активность субъекта, направленная на устранение или уменьшение интенсивности воздействия стрессового фактора: и решение, и приспособление, и психологическая защита.**

В ряде отечественных работ анализ феномена совладания осуществляется через понятие личностного адаптационного потенциала из концепции адаптации к стрессу Г. Селье /79,84/. Под *адаптационным личностным потенциалом* понимается уровень развития наиболее значимых для регуляции психической деятельности индивидуальных и личностных характеристик: *нервно-психическая устойчивость* (обеспечивает психофизиологическую устойчивость к стрессу), *самооценка* (выступает ядром саморегуляции и определяет степень

адекватности оценки условий ситуации), *уровень конфликтности и опыт социального общения* (обеспечивает социально-психологический ресурс совладания, внешнюю поддержку) /84/. Д.А. Леонтьев рассматривает адаптационный личностный потенциал в качестве интегральной характеристики уровня зрелости личности, который позволяет преодолевать заданные внешние обстоятельства и развивать наличный психологический ресурс выхода из фрустрирующей ситуации /79/. Автор описывает этот потенциал традиционными психологическими понятиями: «воля», «сила Эго», «локус контроля», «ориентация на действие», «стремление к смыслу» и т.п. Ф.В. Василюк считает совладание частным аспектом процесса переживания, который заключается в изменении смысловых ориентиров активности человека, и выделяет четыре типа совладающего переживания критических жизненных ситуаций: *гедонистическое* (игнорирование, искажение или отрицание ситуации), *реалистическое* (терпение, приспособление, принятие случившегося), *ценностное* (осознание критичности ситуации и отказ от пассивности, опора на моральные принципы в поведении, а не на обстоятельства), *творческое* (разрешение кризиса) /25/.

Нам представляется, что в настоящее время в отечественных и зарубежных психологических исследованиях преобладающей является когнитивно-поведенческая трактовка совладания. Вслед за Р. Лазарусом, учёные в качестве базовых, как правило, выделяют **четыре копинг-стратегии: конфронтацию, дистанцирование, поиск социальной поддержки и избегание**. По сути, стратегии совладания представляют собой формы (модели реагирования, приемы или алгоритмы решения), прибегая к которым личность справляется с фрустрирующими обстоятельствами в соответствии с когнитивной оценкой ситуации. Большинство классификаций способов совладания, предложенных отечественными и зарубежными психологами классификаций, по нашему мнению, раскрывают многообразные формы реализации **двух функций копинга**, описанных С. Фолькман и Р. Лазарусом: *решение проблемы* и *изменение отношения к проблеме*. С.К. Нартова-Боввер, проанализировав работы зарубежных авторов, описала возможный репертуар таких приёмов /93/. Как отмечает эта исследователь,

современные учёные рассматривают в качестве **копинг-стратегий** следующие: *самообвинение, самообман, эмоциональную экспрессию* («выпускание пара»), *сострадание к себе, предвзятое* (предпочитаемое) *истолкование ситуации, отвержение проблемы, надежду на чудо, соматические реакции* (болезнь), *прием психоактивных веществ* и др.

На наш взгляд, описанное С.К. Нартовой развитие перечня способов совладания у зарубежных авторов осуществляется за счет описания форм стратегий дистанцирования и избегания, относящихся к эмоциональному совладанию.

Е. Фруденберг и Р. Левис дополнили список форм копинг-поведения, выполняющих функцию решения проблемы: *систематическое обдумывание аспектов фрустрирующей ситуации с учетом альтернативных точек зрения, упорная и кропотливая работа по достижению поставленной цели, фокусирование на позитивных моментах ситуации, активный отдых для восстановления личностного ресурса, который позволяет справляться с затруднениями.*

Наряду с классификацией Лазаруса-Фолькман, в литературе встречается разделение **базовых копинг-стратегий** не только *по модусу взаимодействия* (*конфронтация, поиск поддержки, дистанцирование, избегание*), но и *по результату поведения* (преобразование или преодоление проблемной ситуации), *приспособление к проблемной ситуации* (приведение поведения в соответствие с требованиями ситуации) и *избегание фрустрирующих обстоятельств* (уход от напряженной ситуации без ее разрешения) /92/. Г. Томе расширяет этот список базовых копинг-реакций, которые автор называет «техниками существования», добавляя в него **стратегии защиты** (*отсрочка решения проблемы или отрицание ее наличия*) и **агрессии** /13/. А.С. Кочарян наряду с описанными механизмами совладания предлагает рассматривать в качестве копинг-стратегий *манипуляцию, компенсацию и разрядку напряжения* /64/.

Мы же считаем, что, по сути, предложенные стратегии являются частными случаями уже описанных способов совладания. Так, под манипуляцией учёный понимает стремление достичь расположения лица, обладающего большим

ресурсом разрешения проблемной ситуации, чтобы с его помощью выйти из фрустрирующей ситуации. На наш взгляд, эта копинг-стратегия по содержанию является разновидностью стратегии поиска социальной поддержки. Под компенсацией А.С.Кочарян понимает принятие собственного ограниченного ресурса, что, по нашему мнению, соответствует общей копинг-стратегии приспособления, а разрядка эмоционального напряжения является разновидностью эмоциональной экспрессии.

Фактически, в исследованиях преимущественно представлен анализ *восьми базовых ситуационно-специфических копинг-стратегий*: *противостояние* (конфронтация); *дистанцирование*; *самоконтроль*; *поиск социальной поддержки*; *принятие ответственности*; *уход/ избегание*; *плановое решение проблемы*; *позитивная переоценка* /34,69,71,122,151/. Все другие копинг-механизмы вполне укладываются в эту схему как разновидности той или иной общей стратегии.

Однозначного ответа на вопрос о том, какие факторы, в конечном итоге, определяют появление различных форм совладающего поведения, в науке нет. Выбор стратегии осуществляется на основе личностных и средовых копинг-ресурсов. По указанию Р. Лазаруса, совладание выступает активным и многоуровневым процессом, изменяющимся в зависимости от времени столкновения со стрессором; характеристик и ресурсных возможностей социальной ситуации, в которой это столкновение состоялось; специфики когнитивных процессов, которые обеспечивают оценку и выбор адекватной модели поведения /75/. В этой связи представляется целесообразным введенное С. Мадди терминологическое разделение совладания как *процесса*, т.е. поведенческой стратегии преодоления стрессовой ситуации, – **копинга**, и как особого *личностного качества*, лежащего в основе выбора той или иной копинг-стратегии, – **жизнестойкости** (*hardiness*), включающего в себя *аттитюды* и *три базовые ценности* (кооперация, доверие, креативность) /9/. Личностное качество «hardiness» охватывает **аттитюды**, мотивирующие человека преобразовывать стрессогенные жизненные события и обозначающие отношение человека к изменениям, к воз-

возможности воспользоваться имеющимися внутренними ресурсами, которые помогают эффективно управлять ими.

Первой характеристикой аттитюдов жизнестойкости, согласно С. Мадди, является социальная «включенность», которая дает человеку силы и мотивирует его к реализации, лидерству, здоровому образу мыслей и поведению; она позволяет почувствовать себя значимым и достаточно ценным, чтобы полностью включаться в решение жизненных задач, несмотря на наличие стрессогенных факторов и изменений. Второй важный аттитюд, условно называемый С. Мадди «контролем», мотивирует к поиску путей влияния на результаты стрессогенных изменений в противовес впаданию в состояние беспомощности и пассивности. Это понятие во многом сходно с понятием «локус контроля» Дж. Роттера. Третий аттитюд С. Мадди обозначает как «вызов» (challenge), который помогает человеку оставаться открытым окружающей среде и обществу и состоит в восприятии личностью события жизни как вызова и испытания лично себе.

Таким образом, мы можем утверждать, что жизнестойкость - это особый паттерн установок и навыков, позволяющих превратить изменения в возможности. Это своего рода операционализация введенного П. Тиллихом понятия «мужество быть» /9/. Предложенное С. Мадди разделение понятий позволяет провести четкую теоретическую грань между личностным базисом совладания и его операциональной стороной, преодолеть ограничения традиционных воззрений на феномен совладания, в которых зачастую смешиваются процесс совладания и его результаты и в которых совладание интерпретируется как некоторая статическая черта (поведенческий стиль), наличествующая в личности независимо от попадания во фрустрирующие ситуации.

В концепции С. Мадди копинг-стратегии выступают медиаторами между личностными качествами (объединенными в понятие жизнестойкости) и фрустрирующей ситуацией, являясь ситуационно-специфическими моделями поведения, проявляющимися в различных сферах социальных отношений (семья, образовательные или медицинские учреждения и т.п.).

Однако мы полагаем, что в зависимости от ситуации социального развития личности, от ее жизненного опыта, в котором формируются личностные качества жизнестойкости, можно говорить и о генерализованных копинг-стратегиях, которые определяют своеобразие формирующихся характерологических особенностей реагирования на фрустрирующие жизненные обстоятельства.

Базовыми факторами, определяющими типичное поведение человека в стрессовой ситуации, исследователи называют возраст, жизненный опыт (коммуникативные навыки, навыки социального взаимодействия), социометрический статус, состояние здоровья, локус контроля, а также самооценку как фактор внутренней регуляции поведения /15,22,46/.

Группа ученых под руководством Т.Л. Крюковой *в качестве специфических личностных факторов, оказывающих влияние на успешность стратегий совладающего поведения*, также выделяет а) *социальный интеллект* (устойчивую, основанную на специфике мыслительных процессов, аффективного реагирования и социального опыта способность понимать самого себя, а также других людей, их взаимоотношения и прогнозировать межличностные события); б) *креативность* (оригинальность, беглость мышления, продолжительная открытость новизне и разнообразию идей, способность проникать в суть идей); в) *уровень личностной тревожности*; г) *оптимизм* /34,69,120,121/.

В отношении влияния возрастного фактора на копинг-поведение в современной литературе можно выделить две точки зрения /165/. Согласно традиционным взглядам, сам процесс становления личности делает её копинг-поведение более успешным за счет последовательного совершенствования всей личностной системы при прохождении разнообразных возрастных кризисов. Сторонники же ситуационной модели поведения полагают, что возраст может влиять только на оценку стресса и выбор копинг-стратегии личностью, но само взросление не является главной детерминантой адаптивного поведения и эффективного совладания со стрессом. Для успешного совладания необходимы, по крайней мере, три условия: во-первых, достаточно полное осознание воз-

никших трудностей; во-вторых, знание способов эффективного совладания именно с ситуацией данного типа; в-третьих, умение своевременно применять их на практике /151/.

Таким образом, из всех исследованных **личностных факторов** копинга у детей 9-10 лет одно из важных мест, по-видимому, **занимает социальный интеллект в качестве интегративной личностной характеристики, связанной с когнитивной развитостью ребенка.**

Г. Крайг в современных психологических концепциях выделяет три основных направления, объясняющих развитие социального интеллекта у детей /65/. Первое направление, по мнению этого автора, связано с концепцией прогрессирующего когнитивного развития Ж. Пиаже; второе – с концепцией метакогнитивного развития; третье – с концепцией «психического моделирования», в рамках которой когнитивное развитие трактуется как постоянное переконструирование систем детских представлений о психических феноменах. Если опираться на взгляды Ж. Пиаже, то способность детей к копингу мы можем интерпретировать как продукт поступательного развития интеллектуальных процессов ассимиляции (включения новой информации в существующие когнитивные схемы) и аккомодации (структурного изменения существующих когнитивных схем). В этом случае способность к эффективному копингу может, на наш взгляд, развиваться только к третьему периоду когнитивного развития (в возрасте от 7 до 10 лет).

Если опираться на идеи метакогнитивного подхода к развитию личности, то копинг-поведение, на наш взгляд, может быть связано с успешностью решения ситуативных задач в проблемной ситуации, детерминированной развитым самоконтролем над когнитивными процессами. При этом успешность будет зависеть от опыта взаимодействия с людьми, уже имеющими навыки совладания с подобными ситуациями.

Следовательно, развитию навыков самоконтроля при осмыслении проблемных ситуаций способствует социальное окружение, демонстрирующее и

санкционирующее те или иные способы совладания, но, главное, придающее ребенку уверенность в своих силах и способностях.

В концепции «психического моделирования» воспроизводится тезис о том, что с самых ранних этапов развития дети могут понимать знания, намерения, эмоции других людей, что позволяет им самостоятельно в рамках актуально выработанного знания формировать собственные стратегии совладания с трудностями. Поэтому основным личностным ресурсом копинг-поведения является исходный уровень знаний детей о ситуации, в которой они находятся. Развитые субъективные (психические) модели мира наблюдаются у детей уже с 4-5-летнего возраста, когда они активно усваивают модальности отношений и ситуативные стратегии поведения в процессе социального общения с окружающими. Однако успешность складывающихся у детей копинг-стратегий, по нашему мнению, также связана не только с актуальным уровнем развития когнитивных способностей, но и с потенциальным уровнем, который задается характером психологических отношений, складывающихся с ближайшим окружением. Следовательно, можно предположить, что возможность развития у ребенка способности адекватной интерпретации проблемной ситуации и конструирования знания, позволяющего выработать успешную стратегию совладания, связана с процессом атрибутивного сопровождения общения с близкими людьми. Кроме того, с атрибуцией, сопровождающей общение, связаны эмоциональные переживания и оценка проблемной ситуации, что находит выражение в характерной копинг-стратегии /46,132/.

Нам представляется, что исследователи часто упускают из виду то обстоятельство, что фактически атрибуцию тоже можно рассматривать как составной элемент социального интеллекта, который представляет собой интегральную способность, определяющую успешность общения и социальной адаптации.

В качестве **внутренних ресурсов совладания** учёными рассматриваются и такие личностные факторы, как *оптимизм, самооффективность, стойкость, воспринимаемый контроль над ситуацией, «объяснительный» стиль мышления*

/151/. Способствуют развитию навыка совладания *уверенность в себе, сформированность необходимых в данной ситуации социальных навыков, религиозность, а также «резильентность»* (resilience) - способность быстро восстанавливать физические и душевные силы после стресса. С.А. Хазова обнаружила связь между выбором форм совладающего поведения и гендерными характеристиками личности /151/. Исследователь выявила, что дети очень часто используют эмоционально-ориентированные формы копинга вне зависимости от ориентации на маскулинные или фемининные образцы поведения и проявлений личности, тогда как во взрослом возрасте такие формы копинга выбирают преимущественно лица с ярко выраженной фемининностью. С.А. Хазова зафиксировала также связь гендерной идентичности личности с силой влияния других личностных факторов. Так, для девочек особое значение имеет позитивная самооценка, а для мальчиков доминирующую роль играет принятие их группой сверстников.

Зарубежные авторы отмечают, что роль личностного ресурса изменяется в зависимости от выраженности *чувства аффилиации* (принадлежности к большому или малому социуму – этнической группе, семье и другому социальному слою) и *ситуативной социальной роли* /83,165/. В редакционной статье М. Зейднера и Н. Эндлера к коллективной монографии «Руководство по копингу: теория, исследования, прикладные аспекты» приводятся интересные данные об отношении ситуативной социальной роли, свидетельствующие о том, что в ситуациях, подразумевающих проявление чувства ответственности за других людей из референтной группы, выполнение соответствующей этому ожиданию роли значительно усиливает личностное ресурсное состояние.

В зависимости от выраженности в структуре личности компонентов, которые в концепции С. Мадди объединяются понятием «жизнестойкость», совладание может осуществляться конструктивными и неконструктивными (защитными) способами. Как следует из анализа литературы, **конструктивные способы** (иногда их называют **«активными» копинг-стратегиями**) включают в себя: 1) *достижение цели с опорой на имеющиеся личные ресурсы*; 2) *обра-*

щение за помощью к другим людям, включенным во фрустрирующую ситуацию или обладающим опытом разрешения сходных проблем; 3) когнитивную проработку различных аспектов фрустрирующей ситуации и путей выхода из нее; 4) изменение отношения к ситуации; 5) когнитивную реатрибуцию, т.е. изменение установок и мысленных схем, объясняющих происходящее. **К неконструктивным («пассивным») стратегиям совладания** исследователи относят следующие: 1) различные способы психологической защиты; 2) импульсивные поведенческие реакции; 3) экстравагантные поступки; 4) агрессию и 5) выражение сильных негативных эмоций с целью воздействия на окружающих людей и побуждения их к разрешению возникшей у человека проблемы. Наряду с конструктивными и неконструктивными копинг-стратегиями Е.В. Данилова предлагает понятие о «**неопределенном**» способе копинга, к которому психолог относит следующие формы реагирования: *растерянность, замешательство, «ничего-не-делание»* [36].

Последние способы совладания, на наш взгляд, скорее, относятся к неконструктивной стратегии ухода, к дистанцированию и не могут быть выделены в качестве отдельного (промежуточного) класса моделей совладающего поведения. Особого исследовательского интереса с учетом накопленных в современной науке представлений о процессе совладания, на наш взгляд, заслуживает **оценка возможных констелляций** (сочетаний) **личностных факторов**, приводящих к практическому воплощению той или иной модели копинга в стрессовой ситуации.

Поскольку совладание как процесс и результат опосредствовано требованиями ситуации и внутренней активностью субъекта, обусловленной системой личностных смыслов и диспозиционной структурой, то особый интерес представляет анализ внутренних ресурсных состояний ребенка, личность которого еще находится в процессе становления. Анализ копинг-ресурсных состояний личности ребенка, по нашему мнению, целесообразно осуществить на примере формирования навыков совладания со страхами как одной из форм проявления личностной тревожности.

Вслед за Е.В. Лисиной к возрастнo-специфической личностной особеннoсти младших школьников, способной повлечь на процесс формирования навыков совладания со страхами, мы относим повышенную эмоциональную лабильность, которая связана с когнитивными усилиями детей по переработке субъективного опыта контактов с миром /80/. Помимо этого, у младшего школьника еще сохраняется много личностных качеств детей более ранних возрастов: наивность, легкомыслие, восприятие взрослого как доминирующего партнера отношений наряду с появлением избирательности, требовательности в межличностных отношениях и становлением самостоятельной внутренней позицией, позволяющей оценивать свои поступки в соответствии с социальными ожиданиями.

Генерализация ситуативной стратегии совладания с жизненными трудностями через демонстрацию страха, на наш взгляд, может быть связана с особенностями восприятия детьми привычных для родителей стилей совладания с жизненными трудностями и с возможностью использования ребёнком *семейного ресурса* для совладания. В исследовании, выполненном Е.В. Куфтяк, были обнаружены четкие связи стратегий совладающего поведения детей с личностным отношением ребенка к близким людям /71/. Вместе с тем, основной акцент в подобных исследованиях, как правило, делается на изучении объективных характеристик родительских копинг-стратегий и качеств детско-родительских отношений. На основе исследований, выполненных под руководством А.И. Тащевой, мы полагаем, что социальная поддержка не обязательно должна выражаться в объективных формах: ребенку достаточно и субъективного восприятия других (близких) как способных и готовых помочь ему в трудной ситуации /141,142/.

На наш взгляд, копинг посредством эскалации страха в детском возрасте актуализируется через внешние усилия взрослых по поддержанию у ребенка высокой самооценки, чувства самоэффективности (самоконтроля), акцентирование личностной значимости и ценности ребенка. Публичное выражение ребёнком эмоции страха в критической ситуации предполагает, с его точки зре-

ния, адекватную ответную реакцию взрослых; регулярное же получение таких реакций формирует у ребёнка уверенность в том, что необходимая поддержка со стороны более опытных взрослых всегда будет гарантирована. Страхи приобретают характер неадаптивной разновидности копинг-стратегии только в том случае, когда на фоне тревожности (вследствие неуверенности в гарантированной поддержке в трудную минуту) взаимодействие со значимым социальным окружением способствует возникновению вторичных эмоциональных проблем, отражающих неудовлетворенность ребенка актуальной системой межличностных отношений. С позиций интерсубъектного подхода, неудовлетворительные отношения могут быть связаны с неподтверждением личностных ресурсов ребенка и значительной его зависимостью от взрослого окружения, провоцирующих формирование на фоне тревожности чувства безнадежности и мотивов обвинения себя и других /86/. В этих случаях задачи по преодолению трудности, снижению отрицательных последствий или по избеганию трудной ситуации связываются с нагнетанием сильной эмоции, призванной сигнализировать окружающим взрослым о необходимости принятия немедленных мер. Как результат, в неподтверждающей системе отношений у ребенка не складываются иные формы реагирования, кроме агрессии и злобы, пассивного ожидания разрешения трудной ситуации, стремления уйти от активных межличностных контактов, направленных на разрешение проблем.

Е.В. Куфтяк обнаружила, что в эмпирических исследованиях ученые обращают внимание на роль эмпатии в качестве аффективного ресурса, помогающего справиться со стрессовой ситуацией /72/. Автор отмечает, что в различных ситуациях нарушенного социального контакта, когда у взрослых происходит деформация эмпатии в сторону снижения способности адекватно реагировать на эмоции, проявляемые другими людьми, у детей наблюдается эскалация сильных базовых аффектов, в том числе – страха. При этом у детей, находящихся в кризисной жизненной ситуации, А.И. Ташёва зафиксировала выраженный разброс в проявлении эмпатических характеристик личности /134/. Этот автор получила интересные данные в процессе психологической реабили-

тации заложников из бесланской школы № 1. У большинства заложников, в том числе у детей 9-10 лет, получивших тяжёлые физические травмы (т.е. испытывавших физические болевые ощущения, что, как отмечалось выше, особенно важно для формирования состояния страха), диагностировано существенное (в два раза) повышение эмпатических характеристик по сравнению с исходными. Абсолютное большинство таких детей после освобождения из заложничества имели позитивную динамику эмпатии и проявляли чрезмерную привязанность к близким; требовали, чтобы кто-то из родных постоянно был рядом с ними, в той же комнате, в том числе и в туалете, всё время стремились держать всех родственников в поле зрения, чаще обычного притрагивались к ним, отказывались без них не только лечиться и отдыхать, но даже фотографироваться и т.п.

В то же время у заложников (младших школьников, подростков и взрослых), не получивших серьезных физических травм в тех же обстоятельствах, автор отмечала негативную динамику эмпатических характеристик: они дистанцировались от родных, игнорировали их укоры в «толстокожести», «бесчувственности», демонстрировали преимущественно две формы эмоционального реагирования в отношении событий 1-3 сентября 2004 года: 84,5% из них вовсе отказывались обсуждать заложничество; а 15,5% испытывали явное наслаждение от собственных страшных рассказов, фантазий и явных небылиц «по мотивам событий в школе». Описанное явление явно связано с неоднозначностью переживания страха, которая обычно, по мнению А. Гюттенбюль, встречается у детей дошкольного возраста, когда пугающие события одновременно отталкивают и притягивают ребенка /35/. А.И.Ташёва приводит пример мальчика 8-ми лет, который, будучи освобождённым из заложничества и находясь в больнице с лёгкой физической травмой, был готов бесконечно рассказывать о террористке, якобы, подорвавшейся, окружив себя маленькими детьми. И далее, торжествуя, ребёнок рассказывал несчастным родителям, разыскивавшим своих детей, что видел разорванные маленькие тела в коридоре, когда ходил в туалет. Позже следствием было установлено, что такого случая не было: а это плод фантазии

ребёнка, пережившего тяжёлый психический стресс. Мы полагаем, что в данном случае ярко проявляется именно возрастнo-специфическая особенность эмоции страха, на которую обращает внимание Г.С. Абрамова: фантазирование как способ согласования характеристик идеального и реального «Я» /2, 134/. Для детей-заложников младшего школьного возраста ситуация нахождения в заложниках и травматическое освобождение выступила и жесткой проверкой их представлений о себе. Отсутствие собственных тяжёлых физических травм, угрожающих жизни и здоровью, наблюдение таковых у сверстников заставило ребят обратиться к их представлению о границах своей способности совладать и пережить нечеловеческий стресс. Пугающие фантазии, связанные с риском для жизни, который в случае заложничества вполне мог оказаться реальным, как раз на эмоциональном уровне проверяют устойчивость внутреннего мира человека, позволяют ему пережить новое отношение к себе, которое формируется в испытании, за достойное преодоление которого можно получить положительную оценку других /134/. Фиксация же описанного явления у более старших заложников трактуется автором работы как одно из проявлений РТСР (регресс психического развития) либо в качестве исходной индивидуальной психологической характеристики пострадавших.

Но в обоих случаях (у детей с позитивной и негативной динамикой эмпатии) обнаруживалась тенденция к привлечению эмоции страха в качестве доступного средства обеспечения социальной поддержки за счет привлечения к себе внимания окружающих, прежде всего, - близких взрослых. Такая особенность поведения жертв теракта, по А.И.Тащёвой, в значительной мере затрудняет своевременное и адекватное аффективное отреагирование кризисных состояний, способствует контейнеризации (накоплению) эмоционального напряжения /134/. И, в конечном счете, может приводить к стойкой копинг-стратегии страха в качестве малоадаптивной, т.е. в перспективе приводящей к нарушениям социального взаимодействия в ситуациях, напрямую не связанных с теми, в которых они сформировались.

РЕЗЮМЕ К ПАРАГРАФУ 1.3.

Проведенный анализ литературных данных в отношении роли эмоции страха в преодолении детьми критических и проблемных жизненных ситуаций позволяет сделать следующее **выводы**.

Страх в младшем школьном возрасте может выступать в качестве защитного психологического механизма и как специфическая копинг-стратегия, направленная на поиск и получение социальной поддержки в ситуации недостаточной оценки собственных сил и способностей справиться с жизненными трудностями. Такая трактовка подтверждается известными функциями, реализуемыми поведенческими копинг-стратегиями: уменьшение напряжения, поиск возможностей действия во фрустрирующих ситуациях и разрешение доступными способами возникших затруднений. В научной литературе представлен широкий спектр значений понятия о совладающем поведении. В *психодинамическом подходе* этим термином обозначаются активные усилия по разрешению внутриличностных конфликтов, возникающих в процессе психосоциального развития. В отличие от защитных механизмов, связанных с вытеснением проблемных компонентов жизненного опыта, копинг-механизмы в психодинамическом понимании основываются на реалистическом восприятии проблемных зон социального взаимодействия. *В такой трактовке реакции страха однозначно относятся не к совладающим, а к защитным механизмам, определяющим поведение личности во фрустрирующих ситуациях.* Однако психодинамическая трактовка копинг-процессов не является общезначимой. Термин «копинг» также используется психологами гуманистического и поведенческого направлений. В **гуманистической трактовке** под совладающим поведением понимаются усилия личности, направленные на ослабление влияния стресса в процессе самоактуализации. В **поведенческом подходе** понятие совладания связано с когнитивными процессами оценки параметров фрустрирующей ситуации и анализа имеющихся личностных ресурсов по разрешению возникшей проблемы. Иными словами, копинг может пониматься и как любая попытка

справиться с требованиями ситуации, истощающими или превышающими возможности личности. Когнитивно-поведенческая трактовка понятия копинга является широкой научной категорией, в равной мере включающей конструктивные и неконструктивные способы преодоления затруднений. **В данном исследовании под копинговыми поведенческими стратегиями мы будем понимать разновидности моделей поведенческого реагирования личности ребенка на разнообразные фрустрирующие ситуации в ведущих сферах общения и деятельности, которые основываются на когнитивной оценке фрустрирующих ситуаций и личностного ресурса по их преодолению.**

Эмоциональные реакции в форме страха вполне могут расцениваться как копинг-стратегии избегания или поиска социальной поддержки в случае недостаточности личностного ресурса. Выбор такой совладающей стратегии диктуется специфическим набором личностных детерминант, складывающимся в определенной среде ближайшего социального окружения ребенка. Личностный потенциал совладающего поведения понятийно фиксируется термином «жизнестойкость», введенным С. Мадди. Это личностное качество охватывает аттитюды, мотивирующие человека преобразовывать стрессогенные жизненные события.

К базовым факторам, определяющим типичное поведение человека в стрессовой ситуации, Л.А. Александрова, Л.И. Анцыферова, М.С. Замышляева, С. Мадди относят возраст, жизненный опыт (коммуникативные навыки, навыки социального взаимодействия), социометрический статус, состояние здоровья, локус контроля, а также самооценку как фактор внутренней регуляции поведения /9,13,46/. Т.Л.Крюкова и другие авторы указывают на решающую роль социального интеллекта (когнитивной успешности по оценке фрустрирующей ситуации и личностного ресурса), креативности и уровня личностной тревожности в выборе той или иной копинг-стратегии. Возможность развития у ребенка способности адекватно интерпретировать проблемную ситуацию и конструировать знания, позволяющие выработать успешную стратегию совладания, по

мнению Т.В. Гущиной, С.Ю. Зелинской, Л. Исаевой, Т.Л. Крюковой, В.Д. Сапоровской, А.И.Ташёвой, С.А. Хазовой, связана с процессом атрибутивного сопровождения общения с близкими людьми /34,69,121,122,132,140,142,151/. Кроме того, по М.С. Замышляевой и А.И.Ташёвой, с атрибуцией, сопровождающей общение, связаны эмоциональные переживания и оценка проблемной ситуации, выражающиеся в характерной для них копинг-стратегий /46,134/.

Нам представляется, что исследователи часто упускают из виду то обстоятельство, что фактически атрибуцию тоже можно рассматривать как составной элемент социального интеллекта, который представляет собой интегральную способность, определяющую успешность общения и социальной адаптации личности.

Поскольку совладание как процесс и результат опосредовано требованиями ситуации и внутренней активностью субъекта, обусловленной системой личностных смыслов и диспозиционной структурой, особый интерес представляет анализ внутренних и внешних ресурсов ребенка, личность которого еще находится в процессе становления. Этому будет посвящена эмпирическая часть данного исследования.

ГЛАВА 2. ЭМПИРИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ВЗАИМОСВЯЗИ ЛИЧНОСТНЫХ ДЕТЕРМИНАНТ И ОСОБЕННОСТЕЙ ПРОЯВЛЕНИЯ ЭМОЦИИ СТРАХА У ДЕТЕЙ 9-10 ЛЕТ ПРИ СОВЛАДАНИИ С ФРУСТРИРУЮЩИМИ СИТУАЦИЯМИ

2.1. Программа и ход исследования

Цель работы – исследование специфики взаимосвязи между стратегиями совладающего поведения, личностными характеристиками, содержанием и особенностями проявления страхов у детей 9-10 лет.

Предмет исследования – комплекс выраженных личностных черт и характеристик значимых межличностных отношений, проявляющихся в копинг-стратегии демонстрации эмоции страха.

Объект исследования – личность ребёнка 9-10 лет.

Гипотезы исследования:

1. Комплекс личностных черт и представлений детей о характере значимых межличностных отношений (близкие взрослые и друзья) могут определять специфику проявления страхов у детей 9-10 лет.

2. Дети 9-10 лет с определенными личностными особенностями во фрустрирующих ситуациях могут чаще воспроизводить эмоцию страха в качестве разновидности пассивной копинг-стратегии.

3. Комплекс личностных черт и субъективных характеристик значимых межличностных отношений у детей 9-10 лет могут определять различия в их поведенческом репертуаре выражения эмоции страха с целью совладания с фрустрирующими ситуациями.

4. Определенные копинг-стратегии близких людей, проявляемые ими в ответ на активное выражение страха ребенком, могут способствовать закреплению в личностной структуре последнего паттернов совладания в виде деструктивной эмоциональной экспрессии страха.

Задачи эмпирической части исследования.

Методические задачи:

1. Подобрать комплекс психодиагностических методик для изучения страхов, качеств личности и копинг-стратегий детей 9-10 лет, проявляющихся в поведении и системе отношений.

2. Разработать критерии разделения выборки исследования на основную и контрольную группы, изучить возможности использования респондентами внешнего личностного ресурса совладания с фрустрирующими ситуациями.

Эмпирические задачи:

3. Исследовать содержательные характеристики страхов детей выборки.

4. Провести сравнительный анализ проявлений страхов у детей с различным набором личностных характеристик.

5. Изучить выраженность и содержание репертуара стратегий совладающего поведения у детей 9-10 лет.

6. Исследовать взаимосвязь между комплексом личностных характеристик детей 9-10 лет и содержанием стратегий совладающего поведения.

Методы исследования: метод теоретического анализа источников по проблеме, метод изучения документов, наблюдение, опрос, психодиагностический метод, метод экспертных оценок (экспертами стали 7 психологов и 7 педагогов, знающие детей по роду своей профессиональной деятельности), контент-анализ представлений детей о страхах и копинг-стратегиях, метод сравнения групп и метод статистической обработки психодиагностических данных и верификации гипотез.

Методический инструментарий представлен семью методиками, раскрывающими три психологические реалии: *личностные характеристики детей* (опросник Р. Кеттелла (12 CPQ), опросник «Атрибутивное сопровождение общения» А.И.Ташёвой, рисуночный тест «Несуществующее животное»); *содержание и возрастная динамика их страхов* (опросник Филлипса на выявление школьной тревожности (ШТФ); рисуночный тест «Мои страхи» и авторский опросник, направленный на изучение страхов детей 9-10 лет) и *совла-*

дающее поведение (опросник копинг-стратегий детей школьного возраста И.М. Никольской и Р.М. Грановской в модификации Е.В.Куфтяк; детский вариант фрустрационного теста С. Розенцвейга; авторский опросник, изучающий реагирование на страх самих детей, их родных и друзей).

Диагностическая процедура проводилась однократно, индивидуально, обязательно с добровольного согласия каждого ребёнка, его родителей и педагогов. Процедура психодиагностического исследования была единообразной: опросники и тесты предъявлялись всем респондентам в одинаковом порядке, время выполнения заданий не ограничивалось. На опрос одного ребёнка в среднем уходило около трех часов. В целом по каждому респонденту получено 387 показателей: по тесту Р.Кеттелла (12 CPQ) – 27 показателей; по тесту С.Розенцвейга - 99 показателей; по тесту ШТФ – 19 показателей; по авторскому опроснику о страхах детей, рисункам «Мой страх» и «Несуществующее животное – 149 показателей, по опросникам о копинг-стратегиях детей и их близких – 93 показателя; по всей выборке – 54 180 показателей.

Шесть из названных методик являются известными и достаточно распространёнными, поэтому мы не будем подробно останавливаться на их анализе /62,72,73,107,132,136,137,138/. Способы обработки и интерпретации данных были стандартными. Однако в отдельные методики нами были внесены модификации, соответствующие цели, гипотезам и задачам исследования.

Так, **при анализе результатов теста Р. Кеттелла (12 CPQ)** учитывались дополнительные показатели: уровень доверительности /137/, наличие/отсутствие «невротического треугольника», уровень самооценки ребёнка /107/. Под уровнем доверительности А.И.Ташёва понимает процент достоверных¹ ответов ребёнка, исходя из максимально возможного их количества: 12 достоверных ответов принимались за 100 %, количество достоверных ответов конкретного респондента – за соответствующую доверительность. «Норматив-

¹ Под достоверными традиционно понимаются ответы, оцененные в значимых стенах (1-3 или 8-10 баллов) или стенах, отражающих характерологические тенденции (4 или 7 баллов). Ответы, оцененные в 5 и 6 баллов, традиционно не относятся к достоверным ответам, которые сколько-нибудь точно характеризуют респондента.

ным» исследователь считает уровень доверительности в 50-75 %; уровень доверительности меньше 50 % рассматривается как недостаточное доверие ребёнка исследователю и процедуре опроса. В этом случае данные ребёнка не анализировались. Аналогичным образом поступали с результатами тестирования ребёнка, если уровень доверительности был выше 75 %: его ответы расценивались нами как социально желательные, отражающие стремления опрашиваемого ребёнка понравиться исследователю.

«Невротический треугольник» и уровень самооценки ребёнка исследовались по формуле, предложенной В.Н.Пинчуком /107/.

Нами была изменена инструкция и к тесту С.Розенцвейга: по каждой предъявляемой картинке ребёнку последовательно задавались три вопроса: 1) Что мог бы ответить человек, к которому обращаются? 2) Мог ли он что-нибудь добавить к сказанному? 3) А что он мог бы при этом подумать?

Если ответ ребёнка исчерпывался частью из этих вопросов, то ребёнку предъявлялась следующая картинка /138/.

Если ответы ребёнка на два первых вопроса звучали как прямая речь, то в последующем они интерпретировались нами как его внешняя речь (внешняя реакция). Если же ответ на третий вопрос звучал в виде косвенной речи, то он записывался в скобках и рассматривался нами как внутренняя речь (внутренняя реакция) респондента.

Результаты опроса по тесту С.Розенцвейга анализировались не только традиционным способом, но способом, предложенным А.И.Ташёвой, которая предлагает расширенную трактовку спектра реакций препятственно-доминантного, самозащитного и упорствующего типов экстра-, интра- и импунитивной направленности /138/.

Описанные модификации методического инструментария, по мнению А.И. Ташёвой, позволяют точнее воспроизвести личностные характеристики людей всех возрастов. Однако особенно важными внесённые в процедуру анализа данных изменения становятся при изучении детей 9-10 лет, когда, как отмечалось в параграфе 1.1, личность ребенка, с одной стороны, ещё недостаточ-

но зрелая, чтобы достаточно точно вербализовать собственные представления о себе, и не имеет сложившихся навыков самопрезентации; но, с другой стороны, впервые в онтогенезе личности ведущей потребностью становится потребность в самоутверждении, в признании со стороны взрослых /140/.

Авторский опросник на исследование страхов детей 9-10 лет состоит из инструкции ребенку, содержащей камуфляжную цель исследования; гарантию ребенку тайны его ответов; уверенность психологов в том, что он справится с заданием, 19-ти вопросов, а также – благодарность респонденту за участие в исследовании /Приложение 1/.

Вопросы в анкете открытые и закрытые; они позволяют выявить социально-психологические характеристики ребенка и его расширенной семьи; его успеваемость и состояние здоровья; представления респондента о содержании, выраженности и частоте проявления его возможных страхов, их «возрастной динамике», его копинг-стратегиях; о том, как, по его мнению, реагируют близкие и друзья, когда узнают, что он чего-то боится.

Обработка результатов опроса осуществлялась с помощью содержательного анализа ответов и статистической процедуры, которая будет описана позже.

Использовались стандартные методики математической статистики: **критерий углового преобразования Фишера для сопоставления двух групп по частоте встречаемости исследуемого признака** (позволил оценить достоверность различий между процентными долями представленности признака в основной и контрольной группах); **t-критерий Стьюдента для независимых выборок** (позволил оценить достоверность количественных различий интервальных значений сведений из опросников и тестов, когда распределение данных не отличалось от нормального по критерию Колмогорова-Смирнова), **U-критерий Манна-Уитни** (позволил оценить достоверность различий между двумя малыми группами по уровню выраженности исследуемых признаков по частотам ранговых и интервальных значений данных опросников и тестов, когда распределение данных могло отличаться от нормального); **коэффициенты**

ранговой корреляции Пирсона (в случае нормального распределения исследуемых признаков), **Спирмена** (для непараметрического анализа) и **Кендалла (tau-b)** для установления взаимосвязей между исследуемыми признаками. Коэффициент ранговой корреляции Спирмена применялся для установления количественной связи между признаками, коэффициент тау-б Кендалла использовался для анализа всех возможных соответствий (конкордаций) между связываемыми парами значений. Расчёты производились с использованием многоцелевого пакета статистических программ SPSS для Windows (версия 11.5).

Описание выборки см. в следующем параграфе.

2.2. Психологические и социально-психологические характеристики выборки респондентов

Выборка была простой, бесповторной и составила 140 детей в возрасте 9-10 лет (70 мальчиков и 70 девочек). Выборка делилась на две группы: основную (35 мальчиков и 35 девочек) и контрольную (35 мальчиков и 35 девочек). Критерии деления групп: 1) факт обращения педагогов и родителей за профессиональной психологической помощью по поводу наличия у ребёнка выраженных страхов; 2) психодиагностически подтвержденный дезадаптивный характер страхов ребёнка.

Такой комплекс критериев позволил сформировать адекватную цели исследования основную группу респондентов, имеющих достаточные признаки максимальной выраженности дезадаптивных страхов, и - четко отличающуюся контрольную группу детей, страхи которых не имели дезадаптивного характера.

Как упоминалось в теоретической главе, в качестве важных личностных ресурсов совладания с трудными жизненными ситуациями выступают семейные отношения, когнитивные возможности адекватной оценки ребёнком трудных ситуаций для выбора копинг-стратегий и состояние его физического здоровья. В этой связи целесообразно предварительно описать нашу выборку по параметрам состава семьи, школьной успеваемости и состояния здоровья детей.

Семья выступает одним из главнейших социальных ресурсов ребенка 9-10 лет для совладания с трудными жизненными ситуациями. Данные о структуре семьи детей основной и контрольной групп представлены в Таблице 1.

Структура семей детей выборки исследования /в %/

Состав семьи	Группы испытуемых		Значимость различий
	Основная	Контрольная	
Оба родителя	80,0	84,3	Нет
Мама	98,6	98,6	Нет
Папа	80,0	84,3	Нет
Два сиблинга у респондента	2,9	7,1	Нет
Один сиблинг у респондента	27,1	37,1	Нет
Бабушки и дедушки (оба члена)	10,0	20,0	Нет
Бабушка	24,3	37,1	Нет
Дедушка	12,9	21,4	Нет
Дяди и тети (оба родственника)	1,4	1,4	Нет
Дядя	5,7	5,7	Нет
Тётя	2,9	7,1	Нет

Как видно из Таблицы 1, существенных различий в структуре семьи у респондентов, принявших участие в исследовании, не обнаружено. Большинство детей растут в полных нуклеарных семьях, в которые редко включены другие родственники; треть респондентов выборки имеют брата или сестру. Однако при анализе различий, связанных с формальным составом семей у мальчиков и девочек внутри каждой группы, были выявлены следующие особенности, представленные в Таблице 2. Для адекватного понимания обнаруженных характеристик, прежде всего, оговорим важное условие: известно, что формальное присутствие в структуре семьи того или иного её члена вовсе не означает адекватного выполнения им предполагаемых функций в системе семейных отношений. Однако с учетом социокультурной детерминации восприятия этих членов ребенком мы можем рассматривать их присутствие в качестве важного социального ресурса для выбора тех или иных способов совладающего поведения у респондентов.

Таблица 2

Различия в структуре семьи у мальчиков и девочек выборки /в %/

Состав семьи	Основная группа		Контрольная группа	
	Мальчики	Девочки	Мальчики	Девочки
Оба родителя	74,3	85,7	88,6	80,0
Мама	97,1	100	100	97,1
Папа	74,3	85,7	88,6	80,0
Два сиблинга у респондента	2,9	2,9	5,7	8,6
Один сиблинг у респондента	37,1	17,1	34,3	45,7
Брат	17,1	14,3	25,7	28,6
Сестра	22,9	5,7	20,0	34,3
Бабушки и дедушки (оба члена)	14,3	5,7	8,6	31,4
Бабушка	28,6	20,0	28,6	45,7
Дедушка	14,3	11,4	11,4	31,4
Дяди и тети (оба родственника)	2,9	0,0	2,9	0,0
Дядя	11,4	0,0	5,7	5,7
Тётя	2,9	2,9	5,7	8,6

Данные Таблицы 2 показывают, что для мальчиков отсутствие в семье отца статистически значимо связано с большей частотой возникновения у них дезадаптивных страхов по сравнению с девочками основной группы ($\varphi=3,81>2,31$) и по сравнению с мальчиками контрольной группы ($\varphi=4,96>2,31$). Такая особенность структуры семьи в когорте мальчиков, имеющих дезадаптивные страхи, даёт основание полагать, что для мальчиков важным источником внешнего ресурса выступает символическая функция отца, связанная с защитой и поддержкой. В пользу такого утверждения говорит и то обстоятельство, что в контрольной группе наличие отца у ребёнка также статистически значимо при сравнении мальчиков с девочками ($\varphi=3,16>2,31$). И всё же для девочек наиболее выраженной оказалась связь между отсутствием дезадаптивных страхов и наличием в семье дедушки ($\varphi=6,63>2,31$). Причем, эта связь характерна для девочек всей выборки: девочек, не имеющих дедушки, в основной группе больше, чем среди девочек контрольной группы. В свою очередь, для мальчиков при наличии отца дедушка уже не имеет такого внешнего ресурсного значения для совладания с фрустрирующими ситуациями. В соот-

ветствии с социологической гендерной теорией, объясняющей различия между мужчинами и женщинами их статусом и публичностью/приватностью социальных связей, дедушка в силу социокультурных норм может восприниматься в большей мере «домашним», нежели «публичным» (т.е. занятым в общественной сфере) членом семьи /130/. В этом смысле дедушка в силу возраста по социальному положению оказывается социально-психологически более близок девочке, нежели мальчику, что придаёт дедушке в восприятии девочки ресурс защиты и поддержки наряду с отцом и значительно снижает у наших респонденток риск превращения страхов в дезадаптивные. Тот факт, что среди девочек, имеющих дезадаптивные страхи, отец значительно чаще входит в состав семьи, чем это отмечается в когорте девочек, не имеющих дезадаптивных страхов, обращает внимание на то обстоятельство, что, по-видимому, отец для девочек выборки не всегда реально выступает внешним ресурсом совладания с трудными жизненными ситуациями. Для мальчиков наличие в семье пары «бабушка+дедушка» не является значимым внешним ресурсом, поскольку в семьях мальчиков, имеющих дезадаптивные страхи, эта пара родственников встречается значительно чаще, чем у девочек основной группы ($\varphi=3,89>2,31$), и чаще, чем у мальчиков, не имеющих дезадаптивных страхов ($\varphi=2,39>2,31$). А для девочек наличие в семье пары «бабушка+дедушка», напротив, оказалось статистически значимым внешним ресурсом для предотвращения дезадаптивных страхов: в когорте девочек контрольной группы наличие в семье такой пары встречается значительно чаще, чем в когорте девочек основной группы ($\varphi=9,37>2,31$). Психологическое объяснение выявленного нами факта можно обнаружить в работе В.К. Лосевой и А.И. Лунькова /81/. Авторы утверждают, что бабушки и дедушки лучше выполняют функции эмоциональной помощи, поддержки, нежели это могут сделать биологические родители ребенка. Эмоциональная (коммуникативная) направленность гендерной социализации девочек и инструментальная (деятельная) направленность гендерной социализации мальчиков в нашей культуре по-разному ориентируют их на восприятие членов семьи. С дедушкой девочке легче идентифицироваться, поскольку он в психо-

логическом плане для неё более близок. Дедушка больше проводит времени с внуками, лучше их знает и понимает, имеет с ним более неформализованные отношения. Дедушка более терпимо относится к внукам, чем мама и папа, что связано с уже имеющимся у него опытом воспитания собственных детей и его большей социальной мудростью. Папа в социальном плане – авторитетная фигура, выполняющая важные социальные функции за пределами дома, и поэтому имеющая более высокий социальный статус. Ему «некогда» заниматься «мелкими», «второстепенными», с его точки зрения, проблемами. Обращение к отцу возможно в крайнем случае, когда другие способы уже не работают. Для мальчиков отец в социальном плане – более предпочтительная фигура, играющая роль ресурса для совладания, поскольку в отношении мальчиков есть социальные ожидания самостоятельности; ожидания того, что он будет продолжением отца. Именно поэтому гендерные ожидания окружающих людей и делают отца предпочитаемой фигурой для мальчиков, но не для девочек.

Еще одной статистически важной закономерностью оказалось то, что для девочек отсутствие сиблинга в семье может выступать важным фактором, уменьшающим внешний ресурс для совладания: девочки, имеющие дезадаптивные страхи, значимо реже имеют сиблинга по сравнению с девочками контрольной группы ($\varphi=8,36>2,31$). При этом наиболее важной внешней ресурсной фигурой для девочек оказался сиблинг одного с ними пола ($\varphi=10,17>2,31$). Для мальчиков нашей выборки статистически значимым внешним ресурсом, связанным с отсутствием дезадаптивных страхов, является брат ($\varphi=2,78>2,31$). Это вполне объяснимо, поскольку ключевой психологической особенностью возраста 9-10 лет, как было показано в первой главе, выступает формирование потребности в поддержке не только со стороны взрослых, но и со стороны товарищей. В психологическом плане внешним ресурсом совладания для девочки может выступать сестра, а для мальчика – брат, с которыми можно поделиться своими бедами и получить поддержку.

Параметр школьной успеваемости был выбран в качестве одного из базовых для характеристики нашей выборки по ряду причин. Несмотря на то, что в

большинстве случаев школьная успеваемость не связана непосредственно с когнитивными способностями детей к адекватной оценке жизненных ситуаций, этот показатель охватывает комплекс личностных факторов, которые, по данным из теоретического обзора, связаны с выбором тех или иных копинг-стратегий. Как отмечают Н.И. Вьюнова, К.М. Гайдар, А.Я. Иванова, М.В. Темнова ведущей причиной неуспеваемости по данным современных исследований, выступает неготовность ребёнка к школьному обучению /29,52/. Личностная неготовность ребенка к обучению определяется несформированностью мотивационной сферы наряду с неразвитостью требуемых когнитивных навыков и навыков социального взаимодействия. Второй ведущей причиной неуспеваемости выступают неблагоприятные условия социального развития, во многом связанные с особенностями функционирования системы семейных отношений. Следующей по значимости детерминантой неуспеваемости являются задержки психического развития психогенного происхождения, связанные с психологической травматизацией ребенка и с несформированной социальной компетентностью. Соответственно, уровень школьной успеваемости, с одной стороны, дает косвенную характеристику личностной предрасположенности к выбору тех или иных копинг-стратегий; а, с другой, – позволяет оценить внешний личностный ресурс, доступный ребенку для совладания с фрустрирующими ситуациями.

Данные о школьной успеваемости показывают, что половина детей выборки имеют хорошую успеваемость (учатся на «4» и «5»), значимых различий между основной и контрольной группами по этому показателю нет. Однако среди детей с дезадаптивными страхами значимо больше детей со средними оценками успеваемости в школе: оценка различий по критерию Манна-Уитни показала, что такие дети чаще всего получают «тройки» и «четверки» по сравнению с детьми контрольной группы, где отмечается тенденция к преобладанию более высоких отметок. Анализ половых различий в успеваемости по критерию Фишера продемонстрировал, что между мальчиками и девочками основной группы также имеются значимые различия: девочки с дезадаптивными

страхами учатся в школе лучше мальчиков этой группы ($\varphi=4,55>2,31$). Однако эта же закономерность прослеживается и в контрольной группе: девочки имеют более высокую успеваемость, чем мальчики ($\varphi=3,61>2,31$). Между мальчиками основной и контрольной групп, как и между девочками основной и контрольной групп, значимых различий в успеваемости не обнаружено. Полученные данные не противоречат устоявшемуся в психологии мнению, что различия в успеваемости мальчиков и девочек в большей мере связаны с половым фактором /45/. Однако обобщенные данные позволяют утверждать, что в целом среди детей с дезадаптивными страхами преобладают дети со средней школьной успеваемостью. В существующей системе школьного образования успеваемость выступает одним из способов оценивания уровня когнитивного развития, с которым в контексте нашего исследования связана возможность адекватной оценки стрессовой ситуации и выбора соответствующей этой оценке копинг-стратегии. Отмеченная особенность детей основной группы косвенно подтверждает высказанное в теоретическом обзоре мнение о том, что менее успешные в когнитивном развитии личности имеют меньший личностный ресурс для активного совладания с фрустрирующими ситуациями и будут склонными к пассивным реакциям эмоционального типа.

Оценка степени здоровья детей нашей выборки дала следующие результаты. Обнаружилось, что дети с дезадаптивными страхами имеют тенденцию к более частому проявлению нарушений здоровья по сравнению с детьми контрольной группы ($\varphi=1,69>1,64$). Хотя обнаруженные различия не имеют выраженного характера, в этом факте можно усмотреть склонность ребенка к пассивной реакции на жизненные затруднения в условиях недостаточного ресурса для совладания в виде «бегства в болезнь». Несколько повышенная уязвимость перед действием стрессовых факторов предрасполагает к снижению иммунитета и инфицированию возбудителями, вызывающими у детей основной группы чаще всего заболевания «простудного» типа, сопровождающиеся кашлем и насморком. Такая симптоматика в рамках психосоматической концепции повышенной склонности к развитию нарушений здоровья может быть рассмотрена в

качестве демонстрации ребенком собственной слабости и сигнала для окружающих к усилению внимания и проявлению большей заботы и жалости по отношению к нему /95,114,135/. Обнаружены и половые различия: мальчики контрольной группы значимо чаще мальчиков с дезадаптивными страхами не имеют никаких нарушений здоровья ($\varphi=3,79>2,31$). Между девочками основной и контрольной групп значимых различий в состоянии здоровья не обнаружено. Выявленный факт может быть проинтерпретирован тем, что в исследуемом возрасте мальчики в отличие от девочек в силу гендерных ожиданий со стороны социального окружения уже не могут открыто проявлять свою слабость перед лицом трудных жизненных ситуаций, поэтому социально приемлемым способом проявления такой слабости совладания для них оказывается «уход в болезнь».

Таким образом, выборка респондентов по своим основным характеристикам оптимально отвечает поставленной цели и позволяет сделать **заключение** об особенностях использования внешнего личностного ресурса совладания респондентами. Основную группу составили дети с подтвержденными разными методами страхами дезадаптивного характера, а контрольную – дети, чьи страхи не имеют дезадаптивного характера. Все дети воспитываются в приблизительно равных условиях: в нуклеарных семьях, в которые редко включены родственники «второго» и «третьего» порядка (родители родителей и сиблинги родителей), треть детей имеют брата или сестру. В этом смысле внешний личностный ресурс для совладания с фрустрирующими ситуациями, вызывающими страх, оказался одинаковым для всей выборки и имеющим математически выраженные признаки нормального распределения. Мы обнаружили, что различные семейные фигуры неодинаково влияют на характер страхов респондентов в зависимости от их принадлежности к мужскому или женскому полу. Так, для мальчиков отсутствие отца значимо чаще коррелирует с дезадаптивным характером страхов. Для девочек более значимым оказался дедушка, наличие которого снижает вероятность развития страхов дезадаптивного характера; в то же время наличие в семье отца для девочек нашей выборки не всегда выступает

внешним ресурсом совладания. Присутствие в семье пары «бабушка+дедушка» также статистически значимо для профилактики развития дезадаптивных страхов преимущественно в когорте девочек, у мальчиков же наличие этих родственников не имеет выраженной связи с дезадаптивным характером их страхов. Наиболее важной фигурой, с точки зрения возможности формирования дезадаптивных страхов у детей 9-10 лет, в соответствии с данными возрастной психологии, оказалось наличие в семье сиблинга (брата или сестры). Для девочек важным оказалось наличие у них сестры, а для мальчиков – брата, с которыми можно поделиться своими бедами и получить поддержку.

В когорте детей с дезадаптивными страхами значимо больше респондентов со средними оценками успеваемости в школе, у детей же контрольной группы отмечается тенденция к более высокой успеваемости. Половых различий между основной и контрольной группами нет: девочки в одинаковой мере успевают в школе лучше мальчиков. Соответственно, мы можем сделать вывод, что дети с дезадаптивными страхами чаще оказываются менее успешными в когнитивном развитии, т.е. имеют меньший внутренний личностный ресурс для активного совладания с фрустрирующими ситуациями.

Дети с дезадаптивными страхами имеют тенденцию к более частому проявлению нарушений здоровья, что может быть охарактеризовано как «бегство в болезнь», демонстрация окружающим своей физической слабости и призыв к усилению к ним внимания, к проявлению большей заботы и жалости. Причем, это в большей мере свойственно мальчикам, которые в силу культурных ожиданий не могут открыто проявлять свою слабость перед лицом трудных жизненных ситуаций.

В следующем параграфе будут рассмотрены особенности содержания страхов детей основной и контрольной групп.

2.3. Содержательные характеристики страхов детей

Как отмечалось выше, для выявления содержательных характеристик страхов детей выборки мы использовали авторский опросник страхов, учитывающий представления детей о динамике их страхов (прошлое и настоящее). Частотный анализ упоминания детьми всей выборки конкретных видов страхов в прошлом и настоящем представлен в Таблице 3.

Таблица 3

Частота упоминания детьми выборки отдельных страхов в прошлом и настоящем

Прошлое		Настоящее	
Ранг	Содержание страха	Ранг	Содержание страха
31,0	Темнота	12,0	Смерть
7,0	Сказочные персонажи	11,0	Темнота
5,5	Пауки, собаки	10,0	Пауки, физические повреждения
5,0	Гроза	9,5	Учебные страхи
3,5	Змеи	8,5	Сказочные персонажи
3,0	Тараканы, кошки, физические повреждения	5,5	Змеи, собаки, террористы
2,5	Огонь	5,0	Высота
1,5	Злой или пьяный папа, лифт, осы, призраки, старшие дети, чужие люди	4,5	Маньяки, одиночество
		4,0	Привидения, монстры
		3,5	Осы, чужие люди, пьяные, НЛО
		3,0	Наказание родителей, воры, злые люди
		2,5	Гроза, «мама ругает»
		2,0	Тараканы, стук в дверь, сны, фильмы ужасов
		1,5	Динозавры, призраки, волки, хищники, скорпионы, врачи, лифт, старшие мальчики

Как видно из Таблицы 3, страхи детей выборки мало отличаются от описанных в литературе типичных возрастных страхов. Страхи прошлого имеют преимущественно защитно-инстинктивное, эгоцентрическое содержание, страхи же настоящего отражают социоцентрическую направленность личности: появляются страхи, связанные с учебной, навязанные общественными событиями

(терроризмом, преступностью, возможностью наказания). Наибольший ранг (31,0) в прошлом у детей всей выборки получил страх темноты; в настоящем же времени перечень часто встречающихся страхов (ранги 12,0-9,5) более развернут: в него входят страхи смерти, темноты, физических повреждений, пауков и учебные страхи. Кроме того, ребята перечисляют страхи, которые позволяют им более точно, нежели в дошкольном возрасте, определить характер пугающих их событий: не просто темнота, а темнота в сочетании с болью (страх физических повреждений) и смертью, которая связана с образом паука - хищного членистоногого, которое подстерегает свою жертву, строит ловушки, из которых невозможно выпутаться, чтобы спастись. Именно эти страхи занимают у детей нашей выборки первые места по ранговому весу. На основании представленных в Таблице 3 данных можно сказать, что страхи детей с возрастом стали более определенными и наполненными наряду с их эгоцентрическими мотивами и социальными событиями.

Развернутые списки **страхов** упоминаемых детьми, были подвергнуты контент-анализу с выделением следующих **крупных категорий**: *неживые природные объекты и явления* (огонь, ветер, гроза, гром, наводнение и т.п.); *физические характеристики мира* (темнота, высота, глубина); *живая природа* (насекомые, рептилии и земноводные, дикие и домашние животные); *человеческие феномены* (другие люди, личностные и поведенческие характеристики, представители различных социальных групп); *объекты и явления социальной действительности*; *экзистенциальные страхи* (смерть, физические повреждения, одиночество); *страхи в отношении воображаемой реальности* (сказочные персонажи, привидения и т.п.). Объединение конкретных страхов в крупные контенты позволило нам обнаружить наиболее значимые сферы, в которых возникают те или иные конкретные страхи в прошлом и настоящем детей. Временные изменения структуры выделенных контентов страхов у детей основной и контрольной групп представлены в Приложении 2, Таблице 4.

Согласно представленным в Приложении 2, Таблице 4 данным, контенты страхов в настоящем и в прошлом у детей основной и контрольной групп различаются.

Воспоминания детей об их прошлых страхах в данном случае важно для обнаружения динамики значимости наполненных определенным содержанием страхов, поскольку в памяти личности сохраняются именно значимые, с точки зрения сегодняшнего дня, феномены и события прошлого.

Ведущим содержанием страхов у детей обеих групп в прошлом оказались страх темноты, сказочных и мистических персонажей (привидений, призраков). В отдельных случаях у детей всей выборки встречаются страхи в отношении природных явлений (огонь, дождь, гроза), насекомых и членистоногих (оса, паук, тараканы), домашних животных (собаки, кошки), рептилий и земноводных (змеи, лягушки, крокодилы), физических повреждений. Все эти страхи, по указанию А.И. Захарова, являются нормальными для дошкольного возраста и обусловленными инстинктом самосохранения /47/.

В результате сравнения структуры страхов по критерию углового преобразования Фишера мы обнаружили интересные особенности в преобладании содержания страхов у детей основной группы. У этих детей наряду со страхами темноты и сказочных, мистических персонажей имеется значимая тенденция к более частому возникновению страхов, вызываемых явлениями природы (огонь, гроза, дождь) ($\varphi=1,97>1,64$), а также вызываемых рептилиями и земноводными (крокодил, жаба, змея) ($\varphi=1,78>1,64$). Дети основной группы не отметили у себя в прошлом такого обычно распространенного в дошкольном возрасте страха, как страх одиночества /7, 31, 111/. В то же время среди страхов детей основной группы встречается отсутствующий у детей из контрольной группы страх старших детей и чужих людей. Таким образом, содержание прошлых страхов детей основной группы сдвинуто в сторону ситуаций, предполагающих активное участие окружающих в плане оказания ребенку помощи в присутствии непреодолимой и не имеющей рациональных механизмов воздей-

ствия силы (природные явления, рептилии и земноводные как существа, которые имеют необычный для сухопутных существ вид, и именно потому – так же непонятны, как и природная стихия). Боязнь старших детей или чужих людей у респондентов основной группы, на наш взгляд, является специфическим проявлением присущего обычным детям страха одиночества. Этот страх имеет у детей основной группы более определенное содержание: не просто остаться одному, а остаться одному в окружении людей, которые, возможно, не будут оказывать никакой помощи, потому что они «чужие» и от них самих может исходить неопределенная опасность.

В целом, между группами респондентов обнаружена тенденция ($\varphi=1,67>1,64$) к более насыщенному страхами прошлому (всего детьми с дезадаптивными страхами перечислено 113 единиц страхов, которые распределены по указанным в Приложении 2, Таблице 4 контентам, а в контрольной группе – 89 единиц).

Содержание страхов в настоящем у детей из обеих групп имеет значительно более широкий спектр. Всего детьми основной группы было перечислено 209 единиц страхов, детьми же контрольной группы – 112. Проверка различия по критерию углового преобразования Фишера показала, что у детей основной группы эмоциональная сфера в настоящем времени более насыщена страхами, чем у детей контрольной группы ($\varphi=5,24>2,31$). Наиболее часто упоминаемым детьми основной группы страхом настоящего времени выступает страх смерти ($\varphi=2,48>2,31$). С доминированием страха смерти в основной группе связано и более частое, нежели в контрольной группе, указание детьми на наличие страха террористов ($\varphi=2,41>2,31$). Наиболее частое упоминание смерти означает, что для детей основной группы понятие о смерти становится более обобщенным, не связанным только с какими-то конкретными феноменами, несущими смерть (насекомые, физические повреждения, животные и т.д.). Для большинства же детей, не имеющих дезадаптивных страхов, более характерными по-прежнему остаются конкретные, связанные с возможной смертью страхи (насекомых, темноты, рептилий, физических повреждений). В целом де-

ти основной группы более активны в перечислении своих страхов, нежели их сверстники из контрольной группы. Первые указывают наличие у себя в основном тех же самых страхов, что делает эти группы похожими по содержанию страхов, но непохожими по их количеству. Показательными отличиями в содержании упоминаемых страхов являются, во-первых, сохранение у детей основной группы страха чужих людей, к которому можно причислить и новый страх пьяных взрослых, сменяющий имевшийся в прошлом страх старших детей; а, во-вторых, - актуализация страха одиночества, который в настоящем во все перестает упоминаться детьми контрольной группы.

В группе детей с дезадаптивными страхами обнаружены половые различия в контенте страхов в прошлом и настоящем. Девочки значимо чаще мальчиков отмечают, что в прошлом они боялись насекомых и членистоногих ($\varphi=5,88>2,31$), явлений природы ($\varphi=5,33>2,31$), домашних животных ($\varphi=3,89>2,31$). В настоящем времени девочки с дезадаптивными страхами в большей мере, чем мальчики, боятся неудач в обучении ($\varphi=5,29>2,31$), одиночества ($\varphi=4,59>2,31$), насекомых и членистоногих ($\varphi=4,46>2,31$), а также рептилий и земноводных ($\varphi=2,39>2,31$). В то же время мальчики с дезадаптивными страхами в большей мере, чем девочки, отмечают наличие у них страха сказочных и фантастических персонажей ($\varphi=5,89>2,31$), темноты ($\varphi=4,25>2,31$), высоты ($\varphi=3,89>2,31$) и смерти ($\varphi=3,48>2,31$). Другими словами, в основной группе страхи мальчиков отличаются от страхов девочек большей фантастичностью и абстрактностью, тогда как страхи этих девочек отличаются большей прагматичностью и конкретностью.

Иное в половом аспекте содержание страхов прослежено у детей, чьи страхи не имеют дезадаптивного характера. Здесь у мальчиков обнаруживается большая, чем у девочек, частота упоминаний в прошлом страха домашних животных ($\varphi=10,23>2,31$), рептилий и земноводных ($\varphi=6,38>2,31$), а также сказочных персонажей ($\varphi=2,39>2,31$). В целом девочки основной группы оказались менее активными в упоминании страхов в прошлом, нежели мальчики. Что касается упоминаний страхов, имеющихся в настоящем, то у этих мальчиков за-

фиксировано преобладание в контенте страхов сказочных и фантастических персонажей ($\varphi=7,74>2,31$), неудач в обучении ($\varphi=5,19>2,31$), насекомых и членистоногих ($\varphi=4,09>2,31$), смерти ($\varphi=3,89>2,31$) и темноты ($\varphi=3,15>2,31$). У девочек же контрольной группы значимое преобладание в содержании страхов отмечается только по отношению к рептилиям и земноводным ($\varphi=7,69>2,31$).

Таким образом, можно сделать вывод, что у мальчиков и девочек основной группы различия в содержании страхов заключаются преимущественно в характере испытываемых им страхов: у девочек страхи более прагматичны и конкретны, а у мальчиков они более абстрактны и фантастичны. В контрольной же группе страхи мальчиков имеют более широкий диапазон по сравнению с девочками: их страхи касаются конкретных и абстрактных феноменов.

РЕЗЮМЕ К ПАРАГРАФУ 2.3.

Проведенный анализ содержательных особенностей страхов, имеющих в прошлом и настоящем у детей выборки, позволяет сделать следующие обобщения. В общем, содержание страхов и их динамика у респондентов обеих групп имеет типичную картину, укладывающуюся в описанную в психологической литературе, что позволяет распространить обнаруженные специфические закономерности не только на данную выборку, но и в целом на детей 9-10 лет, имеющих и не имеющих страхи дезадаптивного характера. Содержание страхов в настоящем и прошлом у детей основной и контрольной групп различается. Дети с дезадаптивными страхами в прошлом чаще, чем дети без дезадаптивных страхов, боятся явлений природы, рептилий и земноводных. Они в большей мере чувствительны к социальным страхам (чужих людей, старших детей). Содержание этих социально ориентированных страхов связано с опасением, что окружающие не примут участия в оказании помощи ребенку в присутствии непреодолимой и не имеющей рациональных механизмов воздействия силы. В целом, прошлое и настоящее у детей с дезадаптивными страхами более насыщено страхами, чем у детей без дезадаптивных страхов. С возрастом, у детей с дезадаптивными страхами начинает преобладать страх смерти, который конкретизируется в различных видах социального страха (террори-

стов, чужих и опасных людей, одиночества). Причем, в отличие от детей, не имеющих дезадаптивных страхов, дети основной группы дают наиболее развернутую картину своих страхов, в которой доминируют обобщенные категории. У детей же контрольной группы страхи более конкретны. Этот факт свидетельствует о повышенной тревожности детей основной группы, которая в большей мере отвечает интерпретациям экзистенциальной концепции возникновения страхов, в соответствии с которой повышенная тревожность возникает в контексте особых социальных отношений, не обеспечивающих чувство защищенности личности во взаимодействии с другими людьми.

Половые различия, обнаруженные среди детей основной и контрольной групп, свидетельствуют, что мальчики и девочки с дезадаптивными и нормальными формами проявления страхов воспроизводят их неодинаково. В основной группе страхи мальчиков отличаются от страхов девочек своим характером: большей фантастичностью и абстрактностью против большей прагматичности и конкретности. А в контрольной группе мальчики по сравнению с девочками продемонстрировали больший диапазон страхов, более выраженные страхи и большую частоту упоминаний о своих страхах, причем, они в большей мере проявляют смешанные страхи (сказочных персонажей, неудач в обучении, насекомых и членистоногих, смерти и темноты, т.е. страхи конкретные и фантазийные); девочки же на их фоне отличаются только большей склонностью испытывать страх к рептилиям и земноводным.

В следующем параграфе мы проведем сравнительный анализ проявлений страхов у детей основной и контрольной групп, сопоставив их с рядом личностных факторов, которые, по нашему мнению, выступают детерминантами страхов.

2.4. Сравнительный анализ проявлений страхов и выраженности личностных факторов детей 9-10 лет основной и контрольной групп

Как отмечалось выше, особенности проявления страхов у детей нашей выборки фиксировались с помощью экспертной оценки (педагоги, родители, психологи); теста школьной тревожности Филлипса /62/ (который позволил определить сферы и объективную степень выраженности проявления страхов); выраженности «невротической триады» личностных факторов (согласно данным 12-факторного опросника Р. Кеттела), по рисуночным (проективным) тестам «Мои страхи» и «Несуществующее животное».

Общее внутреннее состояние (интегральная оценка) детей основной группы характеризуется значительным повышением напряжения и тревоги по сравнению с детьми контрольной группы. Расчёт значимости различий показал, что средний ранг интегральной тревожности у детей основной группы составляет 102,7, тогда как в контрольной группе – 38,29 ($U=195,0$). При сравнении экспертных оценок с оценками, полученными тестовыми методами, оказалось, что люди из окружения детей с дезадаптивными страхами склонны усиливать степень проявления у ребят общей тревожности по сравнению с объективными показателями, полученными с помощью опросного и проективного методов. Так, средний ранг тревожности, приписываемой экспертами детям основной группы, составил 105,01, тогда как средние ранги тревожности по методике Филлипса и по рисуночным тестам составили соответственно 89,14 и 85,00. В то же время по отношению к детям контрольной группы оценки экспертов оказались значительно заниженными по сравнению с объективными показателями тревожности в этой группе. Так, средний ранг оценок тревожности, данных экспертами детям контрольной группы, составил 35,99, тогда как по объективным показателям средний ранг тревожности располагается в пределах 51,86-56,00, хотя тревожность этих ребят по всем признакам остается в пределах нормально выраженного адаптивного уровня.

Дезадаптивный характер страхи приобретают, прежде всего, в ведущей социальной сфере, в которой ребенок сталкивается с ожиданиями других людей

в отношении результативности собственных действий, подвергается социальной оценке и иным формам социального давления. Поскольку для ребёнка 9-10 лет основным видом деятельности выступает учёба в школе, то именно эта сфера оказывается наиболее проблемной в отношении проявления в ней интегральной повышенной тревожности личности. У детей основной группы по сравнению с детьми контрольной группы были получены завышенные результаты по всем показателям теста школьной тревожности Филлипса. Наибольшие средние ранговые значения у ребят основной группы определяются в четырех областях, в которых тревожность выходит за пределы нормального уровня: ситуации проверки учебных знаний (62,38) самовыражение (57,85), отношения с педагогами (54,11), социальные ожидания (52,00). Наиболее сильную тревогу дети с дезадаптивными страхами переживают в ситуациях оценки их знаний, достижений и возможностей. Эта неуверенность в своих учебных способностях подкрепляется данными, изложенными в параграфе 2.2, в котором дана общая характеристика выборки исследования. У этих детей в меньшей мере сформирована готовность к обучению в школе, они демонстрируют меньшую социальную компетентность и обладают меньшим внешним (социальным) ресурсом для совладания с возникающими проблемами в силу особенностей системы семейных отношений, в которую они включены. Недостаточностью внешнего ресурса может быть объяснен и их повышенный уровень тревоги в ситуациях, сопряжённых с необходимостью самораскрытия и демонстрации своих возможностей. Такое объяснение вытекает из общего механизма интериоризации межличностных отношений при формировании внутреннего мира личности ребенка. По сути, ситуации проверки учебных знаний и сфера самовыражения личности во многом пересекаются, что подтверждается последовательностью выражения уровня тревоги по этим показателям опросника Филлипса. Другими словами, контекст школьного обучения актуализирует восприятие ребенком 9-10 лет недостаточного внешнего личностного ресурса совладания как одной из существенных уязвимых сторон своей личности, что может провоцировать его на выбор адекватной этому самовосприятию стратегии совладания через при-

влечение к себе внимания посредством активной демонстрации эмоции страха. С этим, на наш взгляд, и связан феномен высоких экспертных оценок тревожности детей основной группы на фоне более умеренных тестовых их показателей. Приведённая интерпретация подтверждается и повышенным уровнем страха, возникающего у этих детей в отношениях с педагогами, и страха не соответствовать ожиданиям окружающих людей. Последний вид школьной тревожности, более выраженный у детей основной группы по сравнению с детьми из контрольной группы, связан с их акцентированной ориентацией на значимость других людей в оценке их возможностей, которые демонстрируются в контексте учебного взаимодействия.

Несмотря на то, что по другим сферам проявления тревожности у детей основной группы уровень выраженности их страхов не выходит за пределы адекватных значений, расчет различий по критерию Стьюдента показал, что они значительно отличаются от детей контрольной группы: у первых больше затруднений в общении и взаимодействии с одноклассниками (80,86 и 60,14; $U=1724,50$). Эти трудности также связаны с неудовлетворенностью их потребности в достижении успеха, которая у них выражена значительно больше по сравнению с детьми контрольной группы (78,05 и 62,95; $U=1921,50$). Дети с дезадаптивными страхами отмечают, что над ними чаще смеются, их чаще подвергают нападкам и у них чаще возникает ощущение непохожести (инакости) на остальных детей. Содержательный анализ количества несовпадений при ответе на вопросы опросника Филлипса по шкалам социального стресса и фрустрации потребности в достижении успеха показал, что детям основной группы труднее сохранять позитивный образ себя в классе, труднее обратить внимание окружающих на свои достижения. У них преобладают оправдательные мотивы собственной неуспешности в учебе («отличники выслуживаются», «плохая успеваемость не связана со статусом в классе»), однако при этом они чаще признают, что их положение в классе оставляет желать лучшего. Повышенный уровень признаков низкой сопротивляемости к стрессу по данным опросника Филлипса совпадает с обнаруженной в параграфе 2.2. тенденцией к более час-

тому проявлению нарушений здоровья у этих ребят. В сравнении с детьми контрольной группы у них снижена приспособительная способность к стрессогенным ситуациям, что повышает вероятность деструктивного реагирования на последние.

Анализ половых различий внутри исследуемых групп детей показал, что у девочек основной группы общее проявление тревожности значимо выше, чем у мальчиков: средние ранги интегральной оценки тревожности и уровня тревожности по опроснику Филлипса оказались равными соответственно для девочек и мальчиков – 40,00 и 31,00 ($U=455,00$); 43,69 и 27,31 ($U=326,00$). При этом по рисуночным тестам уровень тревожности у мальчиков и девочек основной группы был одинаковым (35,50). Учитывая отмеченное в параграфе 2.2 обстоятельство, что девочки с дезадаптивными страхами учатся в школе лучше мальчиков этой группы, мы можем утверждать: для девочек основной группы более высокая по сравнению с мальчиками успеваемость сопряжена со значительно более выраженным уровнем их школьной тревожности. Последующий анализ отдельных параметров этого вида тревожности прояснил, что такая тревожность девочек основной группы в значительной мере вызвана их страхом самовыражения – негативным эмоциональным переживанием ситуаций, сопряженных с необходимостью самораскрытия, демонстрации своих возможностей и сниженной физиологической сопротивляемостью стрессу. Мы обнаружили интересную особенность в экспертных оценках выраженности тревожности у наших респондентов. Оказалось, что взрослые (педагоги, родители) в группе детей с дезадаптивными страхами более чутко воспринимают проявления тревожности у девочек, чем у мальчиков: средние ранги оценочной тревожности у мальчиков были 29,00, тогда как у девочек – 42,00 ($U=385,00$). В то же время между мальчиками и девочками контрольной группы различия в проявлении и выраженности тревожности практически отсутствуют. Единственной прослеживаемой особенностью проявления тревожности у мальчиков контрольной группы можно считать их умеренно повышенный по сравнению с девочками страх не соответствовать ожиданиям окружающих: среднее значение по этому

показательно у мальчиков 40,04, у девочек – 30,96 ($U=453,50$). Однако эта особенность, согласно ответам детей на вопросы опросника, связана с повышенным ожиданием мальчиками заведомо негативных оценок своего поведения, что также укладывается в культурные половые и гендерные схемы восприятия мальчиков педагогами и родителями как более непослушных.

В отношении различий между мальчиками основной и контрольной групп нами было обнаружено, что респонденты с дезадаптивными страхами значительно отличаются от представителей контрольной группы по уровню выраженности общей (интегральной) тревожности, зафиксированной экспертными, опросными и проективными методами. Страхы этих детей оказались совершенно очевидными для экспертов: средний ранг оценочной тревожности у мальчиков основной группы составил 53,00; а у мальчиков контрольной группы – 18,00 ($U=0,00$). Отличительной особенностью тревожности мальчиков основной группы от мальчиков контрольной группы является повышенный страх самовыражения. Этот страх выражен у них меньше, чем у девочек с дезадаптивными страхами, но значительно более заметен при сравнении с мальчиками контрольной группы. При этом все мальчики выборки в одинаковой мере имеют выраженный страх ситуации проверки знаний (средние ранги 50-57) и страхи в отношении учителей (средние ранги 47-51).

Наибольшие различия обнаружены в проявлениях тревожности у девочек основной и контрольной групп. По всем показателям тревожности у девочек основной группы имеются значительно повышенные средние значения рангов. При этом критические значения повышенного уровня тревожности (более 50% несовпадений по тесту Филлипса) отмечаются у них в отношении ситуаций самовыражения (47,06), проверки знаний (41,86), отношений с учителями (42,51), а также в отношении страха не соответствовать ожиданиям окружающих (43,44). Фактически, именно девочки с дезадаптивными страхами во многом определяют общую картину, которая наблюдается в основной группе детей нашей выборки. Девочек и мальчиков основной группы более всего беспокоит страх самовыражения. По этому показателю отмечаются самые значительные

различия между девочками выборки ($U=208,00$). Девочки с дезадаптивными страхами также в значительно большей мере, чем девочки контрольной группы, испытывают страх не соответствовать социальным ожиданиям ($U=334,50$). Причем этот страх у них выражен значительно сильнее, чем даже у мальчиков контрольной группы, для которых эта черта тревожности является преобладающей при сравнении с девочками своей группы.

Оценка личностных факторов, ответственных за высокий уровень тревожности, проводилась по опроснику 12 CPQ /Таблица 5/.

Таблица 5

Выраженность личностных факторов у детей выборки по опроснику Р. Кеттелла (12 CPQ)

Личностные факторы	Показатели в стенах		t-критерий
	Основная группа	Контрольная Группа	
1	2	3	4
А – интроверсия/экстраверсия	5,09	6,30	-3,456*
В – низкий/высокий интеллект	6,50	6,80	-0,797
С – эмоциональная устойчивость	4,26	6,30	-5,452*
Д – эмоциональная возбудимость	5,70	4,49	2,858*
Е – подчиняемость/доминантность	4,21	4,73	-1,429
Ф – озабоченность/беспечность	5,34	5,17	0,534
Г – саморегуляция поведения	4,59	4,89	-1,050
Н – социальная смелость	5,31	6,36	-3,076*
Ж – осторожность/экспрессивность	5,39	4,61	<u>1,938</u>
Q – чувство вины, тревожность	5,79	3,89	4,953*
Q ₃ – социальность	4,23	4,81	-1,535
Q ₄ – фрустрированность	6,41	5,23	3,121*

Условные обозначения: значимые связи на уровне $p=0,05$ обозначены «*», обозначены «*», $p=0,01$ – «**».

Исследование показало, что три личностных фактора, образующие «невротический треугольник» (эмоциональная неустойчивость «С», чувство вины и тревоги «Q⁺», фрустрированность «Q₄⁺»), среди респондентов основной группы имеют ярко очерченный характер. Низкие значения фактора «С» (эмоциональная неустойчивость) характеризуют этих детей как имеющих выраженные трудности приспособления к жизни. Как правило, низкие значения по этому

фактору имеют люди, намеренно усиливающие свою беспомощность, или люди, которые дают в основном социально желательные ответы (поскольку те и другие испытывают страх несоответствия социальным ожиданиям). Сказанное согласуется с вышеприведенными данными по тесту Филлипса. Высокие оценки по фактору « Q^+ » отражают склонность детей основной группы к повышенному переживанию чувства вины и восприятию себя в качестве недостаточно сильной личности, которая низко оценивает свои возможности, знания и способности. Низкая оценка своих возможностей формирует у этих детей склонность к пассивным, эмоциональным реакциям в стрессовых ситуациях. Высокие показатели по этому фактору также указывают на то, что дети основной группы легко поддаются чужому влиянию, они сильно зависят от одобрения/неодобрения со стороны окружающих, что также подтверждается обнаруженной по тесту Филлипса их акцентированной ориентацией на значимость других людей. Повышенный уровень выраженности характеристики, обозначенной Р. Кеттелом как фактор « Q_4^+ », указывает на фрустрацию большого числа социальных потребностей личности, что вызывает напряжение, сверхвозбудимость и раздражительность. Хроническое неудовлетворение ведущих потребностей личности детьми основной группы нашей выборки может быть связано с ближайшим окружением, поскольку на это указывают данные, полученные по другим методикам: структура семейных связей, школьная неуспеваемость, одной из причин которой выступает социальная некомпетентность респондентов; доминирующее содержание детских страхов; выраженность компонентов школьной тревожности.

Повышенный уровень выраженности состояния фрустрированности у детей основной группы сочетается с их повышенной эмоциональной возбудимостью (« D^+ »=5,7). Это означает, что дети основной группы склонны к сверхреактивности даже на слабые провоцирующие стимулы, они плохо владеют собой, их поведение во многом зависит от их актуального состояния: в случае утомления, обиды или неудовлетворенности они становятся более требовательными, капризными, агрессивными. Трудности и препятствия их фрустрируют - они

требуют внимания, явно аффективно реагируя на происходящее. Однако бурная внешняя реакция на самом деле скрывает их внутреннюю уязвимость, о которой свидетельствует пониженный уровень выраженности фактора «Н». Фактически, за внешним бурным эмоциональным реагированием у таких детей скрывается их неуверенность в своих силах и осознание собственной некомпетентности, неумение поддерживать контакты с широким кругом людей, которые в трудную минуту могли бы выступить в роли их внешнего источника силы. В сочетании с пониженным фактором «А» эта личностная черта может быть оценена как тенденция «ухода в себя», как шизоидная направленность личности. Подобная социальная робость неизбежно приводит к формированию повышенной пугливости, острой чувствительности к возможным опасностям, что также ведет к ограничению жизненных интересов ради сохранения душевного равновесия. Шизоидная направленность личностных реакций у детей основной группы подтверждается обнаруженной тенденцией к большему выражению такой личностной черты, как осторожность («J⁺») – полученный по этому показателю критерий Стьюдента всего лишь на 0,005 превышает уровень значимости $p=0,05$. Повышенные оценки по фактору «J⁺» свидетельствуют о том, что дети основной группы воспринимают себя как сильно отличающихся от своих сверстников: они обидчивы и очень чувствительны к несправедливому обращению, что способствует замкнутости их внутреннего мира и большей эгоистичности в поведении.

Анализ половых различий в выраженности личностных факторов, определяющих уровень выраженности страхов, показал следующее. Девочки основной группы в гораздо большей мере ($t=2,763$, при $p=0,05$), чем мальчики, демонстрируют озабоченность, мрачность, «самокопание», подозрительность и осторожность («F»). Они в большей мере склонны все усложнять, думать о своих возможных неудачах и несчастьях. Девочки основной группы в большей мере, чем мальчики, ригидны. Сочетание этого показателя с повышенным чувством вины свидетельствует об их большей склонности к возникновению сниженного фона настроения в связи с фрустрацией основных социальных потреб-

ностей («Q₄⁺»). У девочек основной группы сильнее, чем у мальчиков, выражен фактор «J⁺» (осторожный индивидуализм). Это означает, что девочки с дезадаптивными страхами более неврастеничны, обидчивы и замкнуты. Однако «невротический треугольник» у них выражен в такой же мере, как и у мальчиков основной группы, за исключением слабой тенденции к повышенному ощущению чувства вины и обиды.

Аналогичная картина наблюдается и в контрольной группе, что позволяет заключить: отмеченные личностные особенности в большей мере имеют половой характер, не связанный напрямую с возникновением у девочек дезадаптивных страхов.

Сравнение уровней выраженности личностных факторов у мальчиков основной и контрольной групп показало, что у мальчиков, страхи которых не имеют дезадаптивного характера, значимо больше выражен фактор эмоциональной устойчивости ($t=-3,213$, при $p=0,05$). Это говорит о том, что мальчики контрольной группы в большей социально компетентны, хорошо осознают требования реальности, не расстраиваются из-за пустяков и не поддаются колебаниям настроения; они способны выражать свою эмоциональную энергию в социально приемлемых формах, а не импульсивно. Аналогичная картина наблюдается и в когорте девочек. Девочки контрольной группы демонстрируют более высокий показатель фактора эмоциональной устойчивости ($t=-4,433$, при $p=0,05$) по сравнению с девочками основной группы. Однако у девочек основной группы по сравнению с девочками контрольной значительно более выражена специфическая половая (гендерная) характеристика «J⁺» - осторожный индивидуализм, а также более выражено чувство вины ($t=3,228$, при $p=0,05$). В виде тенденции девочки с дезадаптивными страхами имеют более выраженную эмоциональную возбудимость («D⁺»).

Наряду с опросником Р. Кеттелла, для определения личностных особенностей детей выборки мы использовали процедуру самоописания (опросник «АСО» А.И.Ташёвой), раскрывающую представления респондентов о своей личности во временной перспективе: ребёнок описывал себя в прошлом («когда

был маленьким»), сейчас и в будущем /Приложение 1/. Полученные данные были подвергнуты контент-анализу с выделением следующих категорий: «общее количество слов и характеристик» (развернутость самоописаний), «общая позитивность высказываний о себе» (уровень самооценки), «наличие эмоционально-оценочных» (позитивных, негативных и нейтральных), «содержательных» (описывающих физические, психологические или социальные качества) характеристик личности /131/.

Сравнение контентов самоописаний респондентов основной и контрольной групп с применением t-критерия Стьюдента выявило следующие личностные особенности детей с дезадаптивными страхами. Дети основной группы значительно реже ($t_{70}=-2,796$, при $p=0,05$) упоминают положительные самохарактеристики в прошлом, настоящем и будущем; при этом их описания себя более развернутые: они используют в самоописаниях больше слов, чем дети контрольной группы ($t_{70}=1,943$, при $p=0,05$). Основное отличие представлений детей с дезадаптивными страхами от детей контрольной группы заключается в том, что они значительно чаще воспринимают свой прошлый образ в негативном свете: в самоописаниях детей основной группы значимо чаще встречаются указания на наличие у них в прошлом негативных личностных качеств («Маленьким я был толстым, капризным», «Я была страшная и плаксивая») ($t_{70}=-3,801$, при $p=0,05$), они чаще дают себе в прошлом отрицательные эмоционально-оценочные характеристики ($t_{70}=4,891$, при $p=0,05$) и в значительно меньшей мере оценивают себя с положительной стороны ($t_{70}=-3,801$, при $p=0,05$). Общее позитивное восприятие себя в настоящем и будущем у них такое же, как и у детей, не имеющих дезадаптивных страхов.

В содержательном плане дети с дезадаптивными страхами чаще описывают себя в аспекте выраженности тех или иных физических характеристик, нежели указывая на свои психологические черты. Эта тенденция прослеживается практически на всех временных этапах самоописаний: для физических характеристик $t_{\text{прошл}}=2,518$, $t_{\text{наст}}=2,597$, $t_{\text{буд}}=4,520$; для психологических характеристик $t_{\text{прошл}}=-3,542$, $t_{\text{наст}}=-2,867$; в будущем различий в выраженности психологи-

ческих характеристик не выявлено. Причем своим физическим характеристикам дети с дезадаптивными страхами на протяжении всего временного периода значимо чаще дают отрицательные эмоциональные оценки: $t_{\text{прошл}}=4,891$, $t_{\text{наст}}=3,560$, $t_{\text{буд}}=2,245$. Интересной особенностью динамики представлений о себе у детей с дезадаптивными страхами выступает то, что они значительно реже описывают в будущем социальные характеристики своей личности ($t_{70}=-3,889$, при $p=0,05$). На наш взгляд, эта особенность указывает на некоторую инфантилизацию детей основной группы, которые уже начали процесс обучения в школе, но демонстрируют неготовность к формированию у себя перспективных черт зрелой личности.

Различия в представлениях детей с дезадаптивными страхами в определённой мере оказались обусловленными полом. Оказалось, что мальчики во «временной перспективе» значимо чаще девочек воспринимают себя в негативном свете ($t_{35}=-3,541$, при $p=0,05$). Наиболее негативно они видят себя в прошлом ($t_{35}=-3,342$, при $p=0,05$), в настоящем негативность восприятия себя у мальчиков основной группы значительно снижается ($t_{35}=-2,492$, при $p=0,05$), но остается более высокой, чем у девочек ($t_{35}=-2,040$, при $p=0,05$). Описания мальчиками себя в прошлом ($t_{35}=-3,342$, при $p=0,05$) и будущем ($t_{35}=-2,061$, при $p=0,05$) менее насыщены содержательными характеристиками, чем у девочек. Причем, девочки отличаются большим количеством позитивно окрашенных эмоциональных оценок себя: $t_{\text{прошл}}=-3,637$, $t_{\text{наст}}=-2,040$, $t_{\text{буд}}=-2,478$ (при $p=0,05$). Сравнив выраженность аналогичных характеристик самоописаний в прошлом, настоящем и будущем, мы обнаружили, что во временной перспективе в представлениях о себе мальчиков основной группы нарастает количество общих позитивных высказываний ($t_{35}=-2,492$, при $p=0,05$) /Приложение 17, Таблица 78/; уменьшается число негативных эмоциональных оценок ($t_{35}=2,692$ и $t_{35}=2,325$, при $p=0,05$). У девочек основной группы во временной перспективе количество негативных эмоциональных оценок собственных черт также значимо снижается ($t_{35}=2,259$ и $t_{35}=2,797$, при $p=0,05$).

В контрольной группе половые различия обнаружены только в отношении того, что мальчики дают более лаконичные описания себя в прошлом ($t_{35}=-2,181$, при $p=0,05$). Они чаще девочек отмечают у себя наличие социальных характеристик личности в настоящем ($t_{35}=1,966$, при $p=0,05$), но в будущем девочки значимо более активны, чем мальчики, в описании своих социальных черт ($t_{35}=-1,925$, при $p=0,05$). Отмеченная закономерность, на наш взгляд, связана с надеждами девочек на то, что они станут полноценными субъектами социальных отношений в будущем, тогда как, с точки зрения мальчиков контрольной группы, социальные характеристики личности у них уже в определенной мере сформированы и в будущем им потребуется наличие значимо меньше характеристик. Сравнив выраженность одних и тех же характеристик самоописаний в прошлом, настоящем и будущем, мы обнаружили, что во «временной перспективе» в представлениях о себе мальчиков контрольной группы количество социальных характеристик их личности постепенно нарастает ($t_{35}=-1,968$, $t_{35}=-2,862$, при $p=0,05$), хотя и с меньшей, чем у девочек, силой, когда речь идет о будущем времени (у девочек $t_{35}=-7,387$, при $p=0,05$).

Общим для мальчиков и девочек обеих групп оказалось то, что они в одинаковой мере стараются давать меньший объем информации о собственной личности в настоящем времени, нежели когда речь идет о себе в прошлом.

РЕЗЮМЕ К ПАРАГРАФУ 2.4.

Таким образом, сравнительный анализ проявлений страхов и выраженности личностных факторов детей 9-10 лет позволяет сделать следующие **выводы**. Ведущей сферой проявления эмоции страха детей выступает учёба в школе. Контекст школьного обучения обостряет восприятие ребёнком наиболее уязвимой в этом возрасте стороны своей личности – систему социальных связей и отношений, составляющей основу внешнего ресурса совладания с жизненными ситуациями. Дети с дезадаптивными страхами значимо отличаются от детей контрольной группы большим количеством затруднений, возникающих в общении и взаимодействии с одноклассниками и взрослыми. Такие дети отлича-

ются и более сильной ориентацией на оценки других людей в сравнении с детьми, не имеющими дезадаптивных страхов.

В личностном профиле детей основной группы значимо чаще встречается «невротический треугольник» (эмоциональная неустойчивость, чувство вины и тревоги, фрустрация социальных потребностей). Наличие такого комплекса личностных факторов выражается в страхе несоответствия социальным ожиданиям, поскольку другие люди рассматриваются этими такими детьми в качестве основного источника силы преодоления трудных ситуаций. При этом «невротический треугольник» указывает на то, что установление социальных связей у этих детей сильно затруднено. Сочетание «невротической триады» с другими выраженными чертами личности у детей основной группы позволяет описать их как неуверенных в своих силах, социально некомпетентных, что приводит их к повышенной замкнутости, робости и обидчивости, чрезмерно осторожных, поскольку из-за нарушенных социальных связей им приходится рассчитывать больше на свои слабые возможности.

Восприятие себя в качестве слабых и социально некомпетентных личностей отражается в самоописаниях детей основной группы: они дают более развернутые описания себя, в которых доминирует отрицательная оценка перечисленных качеств. Отрицательное самовосприятие смещено у них в прошлое, что может свидетельствовать о наличии защитных механизмов. Социальная некомпетентность находит проявление также в доминировании в описаниях детей основной группы физических, а не психологических качеств собственного «Я». Причем эта тенденция направлена и на будущий образ себя: дети основной группы значительно реже описывают в будущем социальные характеристики своей личности. На наш взгляд, эта особенность указывает на их неготовность к формированию у себя перспективных черт зрелой личности.

Обнаружена связанная с полом специфика личностных характеристик, связанных и с проявлениями страхов у детей 9-10 лет. Мальчики и девочки основной группы отличаются от мальчиков и девочек контрольной группы большей эмоциональной неустойчивостью. Однако у девочек основной группы зна-

чительно более, чем у девочек контрольной группы, выражена специфическая половая характеристика «J⁺» - осторожный индивидуализм, а также более выражено чувство вины. В тенденции девочки основной группы имеют более выраженную, чем у девочек контрольной группы, эмоциональную возбудимость.

В основной группе мальчики чаще, чем девочки, воспринимают себя негативно. Наиболее негативные описания мальчиками себя относятся к прошлому. Однако настоящий и будущий образы «Я» у них остаются более негативно окрашенными по сравнению с девочками.

Общим для всех детей выборки оказалось то, что они в одинаковой мере стараются давать меньший объем информации о своей личности в настоящем времени, нежели когда речь идет о себе в прошлом. В целом девочки выборки в большей мере, чем мальчики, проявляют такие характеристики, как подозрительность, упрямство, обидчивость, замкнутость.

Связь обнаруженных личностных характеристик детей с выбором ими определенных видов копинг-стратегий будет рассмотрена в следующих параграфах.

2.5. Выраженность и содержание репертуара стратегий совладающего поведения у детей 9-10 лет

Как отмечалось выше, для определения предпочитаемых стратегий совладающего поведения в трудных жизненных ситуациях у респондентов основной и контрольной групп использовался опросник копинг-стратегий школьного возраста И.М. Никольской и Р.М. Грановской в модификации Е.В.Куфтяк /97/. Для выделения типов совладающего поведения мы воспользовались классификацией, предложенной Е.В. Куфтяк /73/. Предпочтения в выборе копинг-стратегий в трудных ситуациях у детей выборки отражены в Таблице 6.

Таблица 6

Количество выборов копинг-стратегий в трудных ситуациях в выборке детей 9-10 лет

Стратегии совладающего поведения (по Е.В. Куфтяк)	Количество выборов копинг-стратегий в группах (%)		Критерий Фишера
	Основная	контрольная	
Рефлексивный уход	85,7	85,7	0,00<1,64
Пассивное отвлечение, разрядка	98,6	97,1	0,62<1,64
Поиск духовной опоры (поддержки)	67,1	54,3	3,48>2,31
Деструктивная эмоциональная экспрессия	80,0	60,0	5,85>2,31
Активно-деятельностное отвлечение	98,6	97,1	0,62<1,64
Социальные контакты с целью получения поддержки (общение)	94,3	85,7	3,88>2,31

Сравнив выборы детей основной и контрольной групп по критерию Фишера, можно увидеть значительно выраженное предпочтение респондентами основной группы стратегии деструктивной эмоциональной экспрессии, которая сочетается с большим предпочтением ими еще двух дополнительных стратегий: установления социальных контактов и поиска духовной опоры (поддержки). Полученные данные согласуются с обобщённым психологическим портретом детей, представленным в предыдущем параграфе. Обнаруженные личностные характеристики, по нашему мнению, хорошо объясняют, почему при столкно-

вании с фрустрирующими ситуациями дети основной группы чаще детей контрольной предпочитают прибегать к деструктивным эмоциональным реакциям: целью таких реакций является привлечение внимания окружающих к беспомощному состоянию ребенка. Эффективность такого реагирования, с точки зрения компенсации нарушенных социальных связей и отношений, выражается в том, что, как было показано в параграфе 2.4, взрослые в общении с детьми основной группы воспринимают проявления их страхов значительно более остро, чем проявления страхов у детей контрольной группы. На вовлечение окружающих в процесс преодоления фрустрирующих ситуаций нацелены и стратегии установления социальных контактов, и поиска духовной поддержки. Дополнительная оценка различий в степени предпочтения указанных копинг-стратегий в структуре выборов детей основной и контрольной групп по критерию Манна-Уитни (U) показала, что копинг-стратегия деструктивной эмоциональной экспрессии детьми основной группы предпочитается чаще, чем детьми контрольной группы.

В дальнейшем мы попытались выявить половые различия в предпочтениях выборов копинг-стратегий детьми выборки /Таблицы 6 и 7/. В Таблице 7 отражено соотношение количества выборов копинг-стратегий мальчиков и девочек основной группы.

Таблица 7

Соотношение количества выборов копинг-стратегий мальчиками и девочками основной группы

Стратегии совладающего поведения (по Е.В. Куфтык)	Количество выборов копинг-стратегий (%)		Критерий Фишера
	Мальчики	Девочки	
Рефлексивный уход	85,7	85,7	0,00<1,64
Пассивное отвлечение, разрядка	97,1	100,0	1,43<1,64
Поиск духовной опоры (поддержки)	65,7	100,0	5,23>2,31
Деструктивная эмоциональная экспрессия	71,4	88,6	1,77>1,64
Активно-деятельностное отвлечение	100,0	97,1	1,43<1,64
Социальные контакты с целью получения поддержки (общение)	91,4	97,1	1,05<1,64

Из Таблицы 7 очевидно, что в основной группе мальчики предпочитают стратегию активно-деятельностного отвлечения, а девочки – пассивного отвлечения, разрядки и поиска духовной опоры (поддержки).

Сравнение же количества выборов копинг-стратегий у мальчиков и девочек основной группы по критерию Фишера (ϕ) показывало, что стратегии поиска духовной опоры (поддержки) и деструктивной эмоциональной экспрессии в большей мере предпочитают девочками. Наибольшие различия связаны со стратегией поиска духовной опоры и поддержки: девочки основной группы в большей мере, чем мальчики этой же группы, предпочитают такую стратегию, и они выбирают её чаще, чем стратегию деструктивной эмоциональной экспрессии ($\phi=2,54>2,31$).

В Таблице 8 отражено количество выборов копинг-стратегий мальчиков и девочек контрольной группы.

Таблица 8

Количество выборов копинг-стратегий мальчиками и девочками контрольной группы

Стратегии совладающего поведения (по Е.В. Куфтяк)	Количество выборов копинг-стратегий (%)		Критерий Фишера
	Мальчики	Девочки	
Рефлексивный уход	82,9	88,6	0,69<1,64
Пассивное отвлечение, разрядка	94,3	100,0	2,01>1,64
Поиск духовной опоры/поддержки	51,4	100,0	6,45>2,31
Деструктивная эмоциональная экспрессия	42,9	77,1	2,73>2,31
Активно-деятельностное отвлечение	97,1	97,1	0,00<1,64
Социальные контакты с целью получения поддержки (общение)	77,1	100,0	4,17>2,31

Сравнение количества выборов копинг-стратегий у мальчиков и девочек контрольной группы по критерию Фишера демонстрирует большее, чем в основной группе, разнообразие выраженности выборов копинг-стратегий /Таблицы 7 и 8/. Девочки контрольной группы также значимо чаще мальчиков выбирают стратегию поиска духовной опоры (поддержки со стороны более могущественных духовных сил: Бога, волшебника и пр.), поэтому можно утвер-

ждать, что данная особенность реагирования является специфически половой для детей данного возраста. В контрольной группе девочки чаще мальчиков обращаются к социальным контактам с целью получения поддержки в трудную минуту, чаще прибегают к деструктивной эмоциональной экспрессии и в тенденции чаще стремятся найти выход в пассивных реакциях отвлечения /Таблица 8/. Тот факт, что уровень выраженности копинг-стратегии деструктивной эмоциональной экспрессии в одинаковой мере высок у всех респондентов основной группы, а в контрольной группе он значимо высок только у девочек, на наш взгляд, можно объяснить с помощью гендерной теории социальной стратификации, согласно которой психологические особенности мужчин и женщин коренятся в разной степени доступности социального ресурса для удовлетворения потребностей: как правило, в силу культурных традиций и особенностей систем социальных отношений для мужчин этот ресурс более доступен, чем для женщин /27/.

С учетом выявленного нами обстоятельства, связанного с недостаточными возможностями для детей основной группы использовать внешний личностный ресурс для преодоления фрустрирующих ситуаций, одинаковая степень предпочтений копинг-стратегии деструктивной эмоциональной экспрессии в указанных группах вполне естественна.

Сравнение количества выборов копинг-стратегий в когорте мальчиков показало, что мальчики основной группы отличаются от мальчиков контрольной группы выраженным предпочтением стратегий деструктивной эмоциональной экспрессии ($\varphi=2,45>2,31$) и поиска социальных контактов с целью получения поддержки ($\varphi=1,68>1,64$). По предпочтениям остальных стратегий значимых различий в когорте мальчиков не обнаружено.

В когорте девочек между респондентами основной и контрольной групп значимых различий в количестве выборов копинг-стратегий обнаружено не было. Однако дополнительная оценка различий в уровне выраженности копинг-стратегий в выборах девочек по критерию Манна-Уитни обнаружила тенден-

цию к большей выраженности стратегии деструктивной эмоциональной экспрессии именно у девочек основной группы ($U=458,00$).

Таким образом, мы можем сделать **вывод, что при всём многообразии копинг-стратегий, к которым прибегают дети нашей выборки, у респондентов основной группы, независимо от пола, прослеживается стремление к более частому использованию стратегии деструктивной эмоциональной экспрессии, которая в большей степени оказывается эффективной в ситуациях недостаточного задействования для совладания внешнего личностного ресурса.**

Как отмечалось в § 2.1, для отслеживания динамики представлений детей о том, какие копинг-стратегии использовались ими ранее, используются сейчас и какие стратегии ребята предполагают использовать в будущем, мы модифицировали опросник И.М. Никольской и Р.М. Грановской, введя в него временной параметр («Что ты делал /планируешь делать в будущем, когда чего-то боялся или, возможно, будешь бояться?»).

Проанализировав содержание ответов детей на данный опросник, мы выделили дополнительную копинг-стратегию – «умолчание о проблеме», которая, на наш взгляд, связана с возрастными особенностями личности в 9-10 лет, о которых шла речь в параграфе 1.1.

Эти особенности заключаются в усиленной охране ребёнком границ собственного психологического пространства, символическом (а не прямом) выражении внутренних проблемных состояний, неприятию негативных оценок себя самим собой и другими в процессе социального сравнения. При том сами дети себя могут оценивать негативно, но они ожидают, что окружающие будут убеждать их в обратном, помогая определить их позитивные границы внутреннего «Я».

Оказалось, что дети основной группы значительно чаще детей контрольной группы отмечают в своем прошлом использование ими стратегии деструктивной эмоциональной экспрессии ($t_{70}=2,031$, при $p=0,05$) и поиска социальных контактов с целью получения поддержки со стороны ($t_{70}=2,268$, при $p=0,05$). В

основной группе в настоящем времени отмечается тенденция к преобладанию такой копинг-стратегии ($t_{70}=1,848$ при $p=0,07$). На наш взгляд, декларированное респондентами распределение выборов во временной перспективе связано с желанием детей основной группы приукрасить себя в соответствии с возрастной особенностью – избеганием нежелательных социальных оценок, проекцией в прошлое своих беспомощности и деструктивной реакции (с чем, соответственно, и связан поиск ими внешней поддержки).

При этом подтвердились данные о предпочтениях выбора копинг-стратегий, полученные в первоначальном варианте опросника И.М. Никольской и Р.М. Грановской и проанализированные посредством критерия углового преобразования Фишера: наряду с копинг-стратегией деструктивной эмоциональной экспрессии дети основной группы в настоящем времени значительно чаще детей контрольной группы пользуются стратегией поиска духовной опоры, поддержки со стороны более могущественных, сверхъестественных сил ($t_{70}=2,024$) и отмечают в прошлом времени значительно более частое использование стратегии поиска социальных контактов для получения поддержки. С учетом того обстоятельства, что дети основной группы, отвечая на опросник по копинг-стратегиям, спроецировали стратегии деструктивной эмоциональной экспрессии и поиска социальных контактов в прошлое, в настоящем у них обнаружилось более частое упоминание ($t_{70}=2,245$, при $p=0,05$) стратегии рефлексивного ухода («Думаю об этом», «Говорю сам с собой», «Остаюсь наедине»), которая содержательно близка к стратегии поиска духовной опоры, хотя и не совпадает с ней. Проекция в будущее показала, что дети с дезадаптивными страхами значимо чаще детей контрольной группы ($t_{70}=2,088$, при $p=0,05$) предполагают использование стратегии пассивного ухода от проблемы, отвлечения, разрядки («поспать», «помечтать», «поесть», «расслабиться» и т.п.). На наш взгляд, такая проекция связана с представлениями детей о том, что в будущем от них как от взрослых людей ожидается большая самостоятельность в решении возникающих проблем. При наличии затрудненных и неудовлетворяющих их социальных контактов, которые есть у них в настоящем, скорее все-

го, им придется отстраниться от активного решения актуальных проблем и привычно «стоически» переносить их. В использовании детьми выборки стратегии умолчания о проблеме существенных различий не обнаружено.

Отслеживание «временной динамики» представлений об использовании копинг-стратегий показало, что у мальчиков основной группы отмечается тенденция к снижению частоты прибегания к стратегиям активно-деятельностного отвлечения ($t_{35}=2,535$, при $p=0,05$) и поиска социальных контактов ($t_{35}=2,380$, при $p=0,05$) и тенденция увеличения частоты использования стратегий рефлексивного ухода ($t_{35}=-2,240$, при $p=0,05$) и поиска духовной опоры ($t_{35}=-2,240$, при $p=0,05$). Такая динамика согласуется с нашими выводами, сделанными на основе предшествующих данных, о том, что проявляемая мальчиками основной группы деструктивная эмоциональная реакция на проблемы, вероятно, базируется на недостаточности их внешнего личностного ресурса, который был бы им доступен в имеющейся системе межличностных связей и отношений.

«Временная динамика» представлений об использовании копинг-стратегий девочками основной группы такова: имеется снижение количества выборов стратегии деструктивной эмоциональной экспрессии на всем изучаемом временном отрезке «прошлое-настоящее-будущее» ($t_{35}=2,066$ и $t_{35}=1,974$, при $p=0,05$). Полагаем, что отмеченный факт отражает реалистическую оценку девочками с дезадаптивными страхами возможностей этой стратегии, которая у мальчиков основной группы имеет другое выражение: в будущем от себя (взрослых людей) мальчики предполагают свою большую самостоятельность в решении возникающих проблем, поэтому стратегии деструктивной эмоциональной экспрессии они рассматривают как не эффективную.

«Временная динамика» представлений об использовании копинг-стратегий мальчиками контрольной группы выглядит так: снижается частота использования стратегии активно-деятельностного отвлечения в настоящем по сравнению с прошлым ($t_{35}=1,950$, при $p=0,05$), которая в тенденции замещается более частым использованием этими мальчиками стратегии пассивного отвлечения ($t_{35}=-1,871$ при $p=0,07$). Такая динамика может быть объяснена возрас-

тными особенностями личности наших респондентов: возникающие трудности создают угрозу их ещё слабым границам внутреннего «Я», и в этих условиях более важным оказывается психологическая активность, направленная на сохранение этих границ, нежели их расширение, с которым связано деятельностное отвлечение.

Рассмотрим «временную динамику» представлений об использовании копинг-стратегий девочками контрольной группы: снижается частота использования стратегии деструктивного эмоционального реагирования в настоящем по сравнению с прошлым ($t_{35}=2,026$, при $p=0,05$); предполагаемое этими девочками снижение частоты использования ими стратегии пассивного отвлечения в будущем ($t_{35}=2,503$, при $p=0,05$) и увеличения частоты использования стратегии активного деятельностного отвлечения в будущем по сравнению с настоящим ($t_{35}=-2,095$, при $p=0,05$). Выявленная закономерность согласуется с личностными особенностями девочек контрольной группы, описанными в предыдущем параграфе. Ведь с будущим у девочек контрольной группы связаны ожидания своей большей социальной активности: эти дети рассматривают возможность активного использования социального ресурса для решения своих проблем отсроченно, когда станут взрослее. Эти девочки закономерно рассчитывают усилить свою активность по расширению границ социального «Я» в случае появления фрустрирующих их ситуаций.

На основании полученных данных мы можем сделать вывод, что страхи у мальчиков и девочек основной группы, по-видимому, выступают разновидностью стратегии деструктивной эмоциональной экспрессии, целью которой являются привлечение внимания к себе и побуждение людей из социального окружения к активным действиям. Они понимают, что использование такой стратегии ограничено временными рамками, задаваемыми социальными ожиданиями в отношении людей определенного возраста. И возраст, в котором они находятся, пока ещё позволяет им реализовывать доступную стратегию совладания с трудными жизненными ситуациями.

Полученные нами эмпирические характеристики выборки подтверждают литературные данные о том, что ведущими формами совладающего поведения у детей выступают пассивные эмоционально-экспрессивные стратегии, которые выполняют защитные психологические функции эмоционального отреагирования и переноса ответственности по разрешению своих трудностей на других лиц. Как мы и предполагали, форма проявления пассивного копинга у детей зависит от доступности для ребёнка внешнего личностного ресурса, реальной возможности его использования. Эмпирические данные дают нам основания считать, что страхи у детей 9-10 лет выступают разновидностью пассивного совладания с фрустрирующими факторами, которое приобретает дезадаптивный характер, если повседневное взаимодействие младшего школьника с окружающими лицами (взрослыми и сверстниками) не обеспечивает ему чувства защищенности и понимания происходящего. В этих условиях активная демонстрация страха при столкновении с фрустрирующими ситуациями имеет в большей мере сигнальную функцию, направленную на активизацию участия других в разрешении возникшей ситуации.

Далее необходимо было посмотреть, какие копинг-стратегии, по мнению респондентов, используют их близкие взрослые и друзья-сверстники, когда дети выборки демонстрируют страхи, поскольку именно восприятие ими реакций окружающих (а не реально используемые ими копинг-стратегии) формирует уверенность в эффективности использования конкретного вида копинг-стратегий.

В целом все респонденты выборки отметили в качестве наиболее часто встречающейся у близких при демонстрации ребенком страха копинг-стратегии совладания через поиск социальных контактов (общение с ребенком и с другими людьми, вовлеченными в проблему). Различий между группами по выбору этой копинг-стратегии близкими не обнаружено. Статистический анализ ответов респондентов выборки посредством t-критерия Стьюдента на вопросы о том, к каким другим копинг-стратегиям прибегают их близкие, когда они сталкиваются с проявлениями у респондентов страха, показал, что близкие детей

основной группы значимо чаще близких людей детей контрольной группы прибегают к стратегиям деструктивного эмоционального реагирования ($t_{70}=2,409$, при $p=0,05$), активно-деятельностного отвлечения ($t_{70}=2,204$, при $p=0,05$) и умолчания о проблеме, игнорирования демонстрируемого ребенком страха ($t_{70}=2,000$, при $p=0,05$). При этом обнаружена слабо выраженная тенденция, что близкие детей контрольной группы во взаимодействии с испуганным ребенком склонны чаще использовать стратегию вступления с ним в активное общение для прояснения ситуации и выражения ему поддержки ($t_{70}=-1,713$ при $p=0,09$). По сути, содержание преобладающих реакций взрослых на страхи детей основной группы может быть охарактеризовано как недостаточное и неадекватное сложившейся ситуации участие взрослого в решении возникшей проблемы: самому испугаться, разозлиться на страх ребёнка, переключить его на какой-то вид деятельности, чтобы отвлечь его внимание от пугающего стрессора или просто игнорировать этот страх дитя. Слишком большой удельный вес таких реакций во взаимодействии близких и ребёнка указывает на недостаточную возможность детей основной группы использовать данный социальный ресурс в случае необходимости, что объясняет активное применение именно этими детьми стратегии деструктивного эмоционального реагирования как наиболее эффективной при описании реагирования окружающих ребёнка взрослых.

Значимых различий в ответах мальчиков и девочек основной группы на вопросы о том, как реагируют близкие на проявляемые ими страхи, не обнаружено. Это означает, что близкие взрослые выбирают вышеперечисленные копинг-стратегии по отношению к страху ребёнка независимо от его пола. Однако в реакциях взрослых, какими они видятся девочкам основной группы, близкие в тенденции чаще, чем с мальчиками, прибегают к стратегии общения ($t_{35}=-1,738$ при $p=0,07$).

В контрольной группе детей обнаружено, что близкие реагируют на страхи, проявляемые девочками, значимо чаще выбирая во взаимодействии с ними, чем с мальчиками ($t_{35}=-2,733$, при $p=0,05$), копинг-стратегию активно-деятельностного отвлечения (переключают на прогулки, игры, развлечения).

Анализ различий проявления близкими копинг-стратегий на страхи в когорте мальчиков показал, что близкие мальчиков основной группы значительно чаще близких мальчиков контрольной группы реагируют на страхи своего ребёнка выбором стратегии деструктивной эмоциональной экспрессии ($t_{35}=2,771$, при $p=0,05$) и значительно реже, чем это бывает с мальчиками контрольной группы, выбирают для совладания общение с мальчиком ($t_{35}=-2,294$, при $p=0,05$).

Анализ различий проявления близкими копинг-стратегий на страхи в когорте девочек выявил, что близкие девочек основной группы значительно чаще, чем близкие девочек контрольной группы, выбирают стратегию умолчания проблемы ($t_{35}=2,083$, при $p=0,05$) и значительно реже прибегают к стратегии активно-деятельностного отвлечения ($t_{35}=-2,058$, при $p=0,05$).

Расчет взаимосвязей между копинг-стратегиями детей выборки и их близких по коэффициенту линейной корреляции Пирсона (r) показал, что в целом в основной группе имеется значимая положительная взаимосвязь между копинг-стратегией деструктивной эмоциональной экспрессией и частотой выбора близкими стратегии установления социального контакта, общения с ребёнком ($r=0,243$). Какой бы ни была причинно-следственная зависимость в этой корреляции, она однозначно указывает на эффективность наиболее часто используемой копинг-стратегии детьми основной группы: чем чаще ребёнок выражает деструктивные эмоции, тем чаще взрослые реагируют усилением социальных контактов с ним, общением. У мальчиков основной группы была обнаружена значимая отрицательная корреляция между частотой выбора ими стратегии пассивного отвлечения и частотой выбора близкими стратегии поиска духовной опоры, поддержки со стороны более могущественных сил ($r=-0,358$): мальчики основной группы тем чаще выбирают пассивное отвлечение, чем реже близкие обращаются к поиску духовной опоры, поддержки.

Такая отрицательная взаимозависимость, по нашему мнению, может быть также объяснена недостаточностью возможности использования социального ресурса в сложившейся системе отношений мальчиков с дезадаптивными страхами: если взрослые из ближайшего окружения сами не в состоянии оказать

необходимую помощь, то они, с точки зрения ребёнка, могут хотя бы помочь ему установить духовный контакт с более могущественными силами (Богом, волшебником и т.д.).

У девочек основной группы обнаружена положительная корреляция между выбираемой ими копинг-стратегией поиска духовной опоры, поддержки со стороны более могущественных сил и демонстрируемой близкими копинг-стратегией пассивного отвлечения, разрядки ($r=0,339$). Эта положительная взаимосвязь также может быть объяснена тем, что в сложившейся системе отношений у девочек с дезадаптивными страхами недостаточно возможностей для преодоления фрустрирующих ситуаций. В этих обстоятельствах дети сами склонны обращаться к более могущественным, нежели их близкие, силам, тогда как близкие предлагают им отвлечься от беспокоящей, фрустрирующей ситуации, т.е. не рассматривают данную ситуацию как чрезвычайно критическую в противовес точке зрения ребёнка.

В контрольной группе значимых взаимосвязей между копинг-стратегиями детей и их близких не обнаружено. При рассмотрении связанных с полом особенностей проявления этой корреляции мы обнаружили, что у девочек нет значимых связей между выбираемыми ими и проявляемыми их близкими копинг-стратегиями; тогда как у мальчиков имеется положительная взаимосвязь между их копинг-стратегией деструктивной эмоциональной экспрессии и копинг-стратегией активно-деятельностного отвлечения, выражаемой их близкими в ответ на страх ребёнка ($r=0,372$). Это означает, что у мальчиков контрольной группы проявление деструктивной эмоциональной экспрессии сопровождается аналогичной копинг-стратегией со стороны близких, которая предполагает переключение с волнующей ребёнка проблемы на другую деятельность. Такая стратегия, в отличие от стратегий избегания близких людей в случае проявления у детей основной группы деструктивной эмоциональной экспрессии, в любом случае основывается на активном взаимодействии и участии близкого человека в проблеме ребёнка.

Таким образом, мы подтвердили и уточнили изложенную в теоретической главе идею о том, что определенные копинг-стратегии близких людей, проявляемые ими в ответ на активное выражение ребёнком страха, способствуют формированию у последнего устойчивых паттернов совладания, аддитивных (взаимодополнительных) копинг-стратегиям взрослых и дефицитарной системе межличностных отношений в семье.

Учитывая возрастные особенности личности детей 9-10 лет, которые заключаются в постепенном ослаблении психологической связи с родителями и нарастании потребности в поддержке со стороны сверстников, целесообразно было определить представления детей выборки о копинг-стратегиях, к которым прибегают их друзья, когда те узнают о страхах ребенка /Таблица 9/.

Таблица 9

Копинг-стратегии, приписываемые друзьям детьми выборки в ситуациях проявления респондентами страхов

Стратегии совладающего поведения	Суммы выборов приписываемых друзьям копинг-стратегий		t-критерий Стьюдента
	Основная группа	Контрольная группа	
Рефлексивный уход	0,0	0,0	--
Пассивное отвлечение, разрядка	0,0	0,0	--
Поиск духовной опоры (поддержки)	0,0	0,0	--
Деструктивная эмоциональная экспрессия	0,50	0,34	1,839
Активно-деятельностное отвлечение	0,0	0,0	--
Социальные контакты с целью получения поддержки (общение)	0,34	0,36	-0,171
Умолчание проблемы	0,17	0,34	-2,349

Из Таблицы 69 следует, что сверстники статистически достоверно реагируют на проявления страхов детьми выборки тремя стратегиями совладания: деструктивной эмоциональной экспрессией; общением с ребенком, проявляющим страх (оказанием ему социальной поддержки) и игнорированием возникшей проблемы (умолчанием о ней).

В контрольной группе эти стратегии распределились равномерно, тогда как в основной группе отмечается четкая иерархия реагирования: чаще всего друзья респондентов основной группы выбирают стратегию деструктивной эмоциональной экспрессии, на втором месте – стратегию общения (оказание социальной поддержки) и реже - умалчивание возникшей у респондента проблемы.

Проверка значимости обнаруженных различий в приписываемых друзьям копинг-стратегий с помощью t-критерия Стьюдента показала, что друзья респондентов основной группы, по мнению последних, значимо реже ($t_{70}=-2,349$, при $p=0,05$) используют стратегию умолчания проблемы, что компенсируется тенденцией наших детей к более частому выбору ими деструктивной эмоциональной экспрессии ($t_{70}=1,839$ при $p=0,07$).

На наш взгляд, в обнаруженной иерархии выборов копинг-стратегий друзьями детей основной группы находит выражение ведущий мотив демонстрации детьми страха: активное привлечение внимания окружающих к возникшей проблеме. Друзья так же, как и взрослые, реагируют на проявление ребёнком основной группы страха, но, поскольку они обладают приблизительно одинаковым с нашими респондентами ресурсом для совладания с проблемой, то «включаясь» в проблему, к которой привлекает их внимание сверстник, они в большей мере реагируют сообща – боятся вместе. Дети же контрольной группы, не используя демонстрацию страха для привлечения внимания окружающих к возникшей проблеме, не вызывают у своих друзей такого «смещения» в выборе копинг-стратегий.

Половых различий в описании копинг-стратегий друзей в ответ на демонстрацию своего страха мальчиками и девочками основной группы не обнаружено: иерархия выборов копинг-стратегий у мальчиков и девочек такая же, как и по основной группе в целом. В контрольной группе подруги девочек в ситуациях демонстрации страха значимо чаще, чем друзья мальчиков, прибегают к стратегии общения с ними ($t_{35}=-3,238$). Друзья же мальчиков контрольной группы в тенденции склонны чаще, чем подруги девочек, прибегать к деструк-

тивной эмоциональной экспрессии ($t_{35}=1,920$ при $p=0,06$). Полагаем, что такие различия могут быть объяснены социальными установками на инструментально ориентированное, активно-деятельностное совладание со страхами со стороны мальчиков, которым последние в этом возрасте ещё не могут соответствовать в силу недостаточно сформированных личностных структур: им ещё не посилено конструктивное совладание, опирающееся на внутреннюю личностную основу. В отношении же девочек срабатывают социальные установки на возможность совладания через проявление эмпатийных характеристик в межличностном общении и положительное социальное оценивание самого стремления девочек найти опору и поддержку со стороны других людей, если они не в состоянии самостоятельно справиться с проблемой.

По частоте упоминаний о копинг-стратегиях у друзей мальчиков основной и контрольной групп значимых различий обнаружено не было: друзья мальчиков примерно в равной степени прибегают к трём копинг-стратегиям: деструктивного эмоционального реагирования, общения и умолчания о проблеме. При этом отмечается тенденция к большей частоте ($t_{35}=-1,844$ при $p=0,07$) использования друзьями мальчиков контрольной группы стратегии умолчания, что соответствует общей для этой группы тенденции.

При сравнении частоты упоминаний о копинг-стратегиях подруг девочек основной и контрольной групп обнаружилось, что подруги девочек основной группы в тенденции ($t_{35}=1,920$ при $p=0,07$) чаще прибегают к стратегии деструктивной эмоциональной экспрессии.

Для раскрытия содержания отдельных паттернов совладающего поведения детей на фрустрирующие ситуации мы воспользовались тестом С. Розенцвейга /Таблица 10/.

**Типы поведенческих реакций детей выборки
по тесту С. Розенцвейга на фрустрирующие ситуации**

Типы реакций	Средние значения выборов		t-критерий Стьюдента
	Основная Группа	Контрольная группа	
Самозащитные (ED)	62,77	60,56	1,030
Экстрапунитивные (E)	61,85	60,82	0,382
Препятственно-доминантные (OD)	20,87	23,74	-2,114*
Импунитивные (M)	18,61	22,76	-2,757*
Интрапунитивные (I)	18,36	16,04	1,431
Упорствующие (NP)	16,53	15,93	0,356
Уровень социальной адаптации (групповой конформности) GCR	35,49	37,60	-1,035

Типы реагирования на фрустрирующие ситуации у детей выборки оказались одинаковыми: всем детям выборки, в первую очередь, свойственны экстрапунитивные реакции самозащитного типа (E-ED). Это означает, что все наши респонденты в сложных ситуациях чаще всего фиксируются на людях из своего окружения и на них возлагают ответственность за возникающие проблемы. Такая фиксация является вполне адекватной (нормальной), с точки зрения возрастных личностных особенностей исследуемой выборки. Однако математический анализ различий в уровне выраженности тех или иных поведенческих реакций респондентов показывает, что дети контрольной группы значительно отличаются от детей основной группы меньшей фиксацией на минусах фрустрирующей ситуации и демонстрируют «американский» образец поведения: «Нет проблем» (M-OD) /Таблица 10/. Дети контрольной группы по этому показателю отличаются от детей основной группы большей фрустрационной толерантностью, они имеют склонность чаще интерпретировать проблемные ситуации примиряющим образом («Нет проблем», «Ничего страшного», «Это не имеет никакого значения»), просто констатируя наличие проблемы, с которой рано или поздно всё равно можно будет справиться. С учетом уже описанных ранее данных, полученных нами по другим методикам, можно заключить, что такое спокойное отношение к трудным жизненным ситуациям детей контрольной группы связа-

но с их ощущением значительного внешнего личностного ресурса, который может быть привлечен ими в случае необходимости. Кроме того, эти дети, не имея выраженных страхов, с большей лёгкостью усваивают становящимися традиционными («американские») способы реагирования на трудности: «Нет проблем». Ребята же, озабоченные неадаптивными страхами, не обладают подобной степенью свободы и уж точно знают, что «проблемы у них есть».

Пониженный уровень социальной адаптации (под которой в тесте С. Розенцвейга понимается уровень групповой конформности, подчинения имеющимся социальным нормам и ожиданиям и которая, по мнению разработчика теста, в норме должна составлять для детей 9-10 лет 58,65%) свидетельствует о сниженных приспособительных возможностях, которые могут проявляться при внезапном изменении жизненных обстоятельств /138/. Дети обеих групп по этому показателю значимо не различаются, соответственно, их внутренний ресурс для совладания является сходным. В совокупности с другими полученными данными мы можем утверждать, что результаты исследования по тесту С. Розенцвейга подтверждают наличие у детей основной группы серьезной недостаточности внешнего личностного ресурса совладания с фрустрирующими ситуациями, связанного с социально-психологическими компонентами структуры личности (системы отношений с людьми – взрослыми и сверстниками – из ближайшего окружения), с чем и связано их более выраженное стремление к обвинению других людей в случившемся, их опасения, что эти люди принимают недостаточное участие в решении их проблем.

Анализ половых различий показал, что в обеих группах девочки значимо отличаются от мальчиков более высоким уровнем социальной адаптации (соответствия социальным нормам): $t_{\text{осн}}=-1,693$; $t_{\text{контр}}=-1,961$, при $p=0,05$. При этом в основной группе девочки отличаются от мальчиков большей выраженностью реакций препятственно-доминантного типа (OD), что свидетельствует о большей фрустрированности у них социальных потребностей ($t_{35}=-2,151$, при $p=0,05$). В контрольной же группе реакции препятственно-доминантного типа значимо преобладают у мальчиков ($t_{35}=2,248$, при $p=0,05$).

В когортах мальчиков и девочек основной и контрольной групп значимых различий в типах реагирования на фрустрирующие ситуации не обнаружено.

Подробный качественный анализ содержания поведенческих реакций, которые давали дети на фрустрирующие ситуации теста С. Розенцвейга, показал, что у детей основной группы в целом более значимо представлен репертуар косвенных экстрапунитивных реакций самозащитного типа E-ED ($t_{\text{косв}}=2,557$, при $p=0,05$), которые связаны с отрицанием этими детьми своей ответственности за происходящее, упрёками, недоверием, манипуляциями, обманом. На наш взгляд, доминирование косвенных агрессивных реакций свидетельствует о том, что дети с дезадаптивными страхами не умеют открыто, прямо сообщать партнеру по общению свои мысли и чувства. С учетом их сниженных познавательных способностей, которые были описаны в параграфе 2.2, можно предположить, что сами их мысли и чувства по поводу фрустрирующих ситуаций зачастую имеют неопределенный характер. В любом случае большой вес косвенных внешнеобвинительных реакций самозащитного типа может вызывать у партнеров по общению недостаточное понимание этих детей. Наиболее выраженными у представителей основной группы оказались косвенные самозащитные реакции в виде иронии ($t=2,381$, при $p=0,05$) и переадресации ответственности ($t=2,047$, при $p=0,05$). Явные самозащитные реакции обвинительного типа представлены в выборке в равной мере. Однако дети основной группы значимо чаще предпочитают дразнить обидчика ($t=2,294$, при $p=0,05$), угрожать ему ($t=2,152$, при $p=0,05$), чаще сочетают угрозы с выдвиганием условий ($t=1,934$, при $p=0,05$). В пределах одной фрустрирующей ситуации в репертуаре детей с дезадаптивными страхами сильно проявляется стремление к сочетанию различных видов экстрапунитивных ($t=2,562$, при $p=0,05$) и импунитивных ($t=3,457$, при $p=0,05$) реакций самозащитного типа. При этом дети основной группы чаще повторяют одни и те же способы реагирования в разных ситуациях ($t=2,494$, при $p=0,05$), что указывает на их повышенную ригидность в поведенческом плане.

Преобладание косвенных самозащитных реакций внешнего обвинительного типа (E-ED), предпочтение угроз с выдвиганием условий, большая склонность к сочетанию различных видов повторяющихся реакций, на наш взгляд, подтверждают идею о дефицитарном характере системы отношений с людьми из ближайшего окружения у детей, имеющих дезадаптивные страхи: все эти особенности реагирования способствуют привлечению внимания окружающих к проблемам этих ребят и подтверждают неуверенность детей в отзывчивости партнеров по социальному взаимодействию, инициируют их к активному использованию уже проверенных методов эмоционального воздействия. Именно дефицитарный характер системы отношений с другими подвигает детей основной группы к активному использованию деструктивной эмоциональной экспрессии (в том числе – проявление сильного страха) в качестве эффективной разновидности пассивной копинг-стратегии.

Анализ половых различий в содержании поведенческих реакций детей выборки во фрустрирующих ситуациях показал следующее. В основной группе мальчики чаще девочек прибегают к явным экстрапунитивным реакциям самозащитного типа (E-ED) в виде угроз физической расправы ($U=458,0$), а также к косвенным реакциям этого типа в виде умолчания ($U=421,0$). Наряду с этими реакциями мальчики основной группы отличаются от девочек более частым выбором такого вида косвенных экстрапунитивных реакций препятственно-доминантного типа (E-OD) как невербальная демонстрация досады ($U=427,5$). Девочки основной группы отличаются от мальчиков более высоким количеством косвенных экстрапунитивных реакций самозащитного типа в виде манипуляций ($U=526,5$) и упрёков ($U=354,0$), а также большим числом ($U=417,5$) импунитивных реакций препятственно-доминантного типа (M-OD), сводящихся к нивелированию минусов фрустрирующей ситуации («В этом нет никакой проблемы»). Таким образом, тенденция к предпочтению косвенных способов выражения состояния фрустрации своих потребностей у мальчиков проявляется в упорном молчании и демонстрации досады, а у девочек - в попытках манипулировать окружающими и в упрёках, которые парадоксальным образом соче-

таются с вербальным игнорированием проблемы. Описанное поведение может быть охарактеризовано, как желание детей основной группы заставить окружающих самостоятельно догадываться об их неудовлетворительном состоянии, чему также способствует копинг-стратегия деструктивной эмоциональной экспрессии через проявление детьми страха.

В контрольной группе у мальчиков в большей мере, чем у девочек ($U=525,0$), развит репертуар самозащитных реакций импунитивного типа (M-ED), которые заключаются в отказе от поиска ответственных за возникновение фрустрирующей ситуации. При этом мальчики контрольной группы чаще девочек надеются, что проблемная ситуация будет разрешена кем-то из их окружения ($U=487,0$). У девочек контрольной группы в большей мере, чем у мальчиков, выражены самозащитные реакции явно обвинительного типа (E-ED) в виде оскорблений ($U=453,5$), упреков ($U=354,5$) и сердитых претензий ($U=344,0$). В контрольной группе в репертуаре девочек чаще, чем в репертуаре мальчиков, встречаются сочетанные виды обвинительных стратегий ($U=304,0$). У девочек чаще встречаются мягкие формы самообвинительной реакции (i-ED), которые заключаются в обращении внимания окружающих на обстоятельства, смягчающие их ответственность ($U=452,0$).

Анализ способов реагирования во фрустрирующих ситуациях в когорте мальчиков показал, что в поведенческом репертуаре мальчиков основной группы значимо преобладают ($U=449,0$) косвенные невербальные реакции экстрапунитивного препятственно-доминантного типа (E-OD). Другими словами, мальчики с дезадаптивными страхами, в отличие от мальчиков контрольной группы, чаще не могут прямо указать на наличие проблемы или препятствия в удовлетворении своих потребностей. Они значительно реже мальчиков контрольной группы стремятся игнорировать минусы фрустрирующей ситуации и избегают импунитивных реакций препятственно-доминантного типа (M-OD) в виде высказываний «Нет проблем» ($U=353,0$). В целом, мальчики контрольной группы значимо чаще выбирают реакции типа M-OD, чем мальчики основной группы, что свидетельствует об их большей фрустрационной толерантности

($U=353,0$). В экстрапунитивных реакциях самозащитного типа (E-ED) у мальчиков основной группы также в целом преобладают косвенные виды реагирования ($U=375,5$), в частности, - ирония ($U=353,0$). Они с целью оправдания своей позиции в большей мере, чем мальчики контрольной группы, склонны прибегать к мягкой самообвинительной реакции (i-ED), обращая внимание на обстоятельства, смягчающие их ответственность ($U=382,5$).

Анализ способов реагирования во фрустрирующих ситуациях в когорте девочек показал, что девочки основной группы значимо ($U=450,0$) отличаются от девочек контрольной группы репертуаром агрессивных реакций препятственно-доминантного типа (E-OD), хотя при этом они чаще девочек контрольной группы ($U=400,5$) внутренне индифферентно относятся к фрустрирующим ситуациям (внутреннее отношение характеризуется реакциями импунитивного препятственно-доминантного типа M-OD). Агрессивные реакции препятственно-доминантного типа гармонично сочетаются у девочек основной группы с более выраженными ($U=459,5$) сердитыми претензиями – явными реакциями экстрапунитивной направленности самозащитного типа E-ED. Они чаще девочек контрольной группы ($U=443,0$) во внутренней речи обвиняют себя в происходящем (I-ED), внешне стремясь не выражать этого чувства. Репертуар поведенческих реакций упорствующего типа по всем видам направленности (экстра-, интра- и импунитивной) у девочек основной группы отличается недифференцированным (сочетанным) характером.

Анализ связей между характеристиками реагирования во фрустрирующих ситуациях, полученными по опроснику С. Розенцвейга, и копинг-стратегиями с применением коэффициента конкордации Кендалла позволил дать уточненную характеристику этим стратегиям. Предпочтение стратегии деструктивной эмоциональной деструкции у детей основной группы отрицательно связано их стремлением обманывать окружающих ($r=-0,231^*$). Это означает, что дети, привлекая внимание других людей к своему проблемному состоянию, не склонны аггравировать (преувеличивать субъективную тяжесть своих переживаний), чтобы использовать других людей в корыстных целях. Их обращение к

стратегии поиска духовной опоры значимо связано с низкой частотой использования оскорблений людей, с которыми связана фрустрация ($r=-0,303^{**}$).

У мальчиков основной группы копинг-стратегия обращения за социальной поддержкой положительно связана с реакциями открытого обвинения ($r=0,325^*$) и скрытых упреков ($r=0,326^*$), т.е. их общение в затруднительных ситуациях становится агрессивно-нападающим с обвинительной направленностью. Тогда как стратегия обращения за духовной поддержкой положительно связана ($r=0,325^*$) с внутренними переживаниями, в которых фрустрирующая ситуация в одно и то же время интерпретируется с разных сторон: и как досадная, и как заслуженное наказание за что-либо содеянное ранее, и как пустяковая.

У девочек основной группы стратегия деструктивной эмоциональной экспрессии связана с увеличением повторяющихся реакций упорствующего типа экстрапунитивной направленности ($r=0,405^{**}$), что позволяет говорить о том, что эмоциональная экспрессия имеет явного адресата извне – окружающих людей, от которых ожидается немедленное разрешение проблемной ситуации.

У респондентов контрольной группы стратегия деструктивной эмоциональной экспрессии связана со снижением ($r=-0,266^*$) числа экстрапунитивных реакций препятственно-доминантного типа, содержащих сомнение в проблемности ситуации. При этом стратегия поиска социальных контактов связана со снижением числа импунитивных реакций препятственно-доминантного типа ($r=-0,199^*$). Это означает, что респонденты контрольной группы обращаются за помощью к другим людям, лишь когда минусы фрустрирующей ситуации уже нельзя игнорировать. Число реакций, связанных с шантажом, резко уменьшается ($r=-0,232^{**}$) и возрастает количество интрапунитивных реакций самозащитного типа ($r=0,231^*$). В целом названные реакции можно охарактеризовать следующим образом: я сам виноват в случившемся, значит надо честно признать ошибки и просить о помощи.

Особенностью мальчиков контрольной группы является то, что деструктивная эмоциональная экспрессия у них связана с увеличением числа оскорб-

лений ($r=0,319^*$), а поиск общения связан с увеличением числа косвенных манипуляций ($r=0,320^*$) и ростом ($r=0,320^*$) надежды, что ситуация сама собой разрешится. Обращение к стратегии поиска духовной опоры у мальчиков контрольной группы связано с реакциями минимизации ответственности кого-либо или с самообвинениями (М – ЕД) в происходящем ($r=0,349^*$).

У девочек контрольной группы копинг-стратегия деструктивной эмоциональной экспрессии связана с уменьшением ($r=-0,298^*$) реакций ябедничества (т.е. выражение деструктивных эмоций не преследует цель обратить внимание окружающих на чье-то фрустрирующее поведение) и усилением ($r=0,303^*$) сочетанных самозащитных реакций импунитивной направленности: никто не ответственен за происшедшее, кроме обстоятельств (т.е. страх и другие негативные эмоции у этих девочек выступают в виде естественных форм эмоционального самовыражения и не выполняют стимульно-сигнальной функции воздействия на окружающих). Обращение к социальным контактам у девочек контрольной группы связано со снижением агрессивно-обвинительных реакций в виде оскорблений ($r=-0,285^*$) и их активным отрицанием (е – ЕД) своей ответственности ($r=0,404^{**}$). Обращение за духовной поддержкой не связано ни с какими поведенческими особенностями.

РЕЗЮМЕ К ПАРАГРАФУ 2.5.

Данные исследования позволяют сделать следующие **выводы** относительно имеющихся стратегий совладающего поведения у детей с дезадаптивным характером страхов. Эти дети в большей мере, чем дети контрольной группы, при столкновении с фрустрирующими ситуациями предпочитают копинг-стратегию деструктивной эмоциональной экспрессии, разновидностью которой является проявление эмоции страха. Предпочтение такой стратегии сопровождается стремлением к установлению социальных контактов (общения) и поиска духовной опоры. Посредством демонстрации сильного страха дети основной группы достигают большей интенсивности общения и взаимодействия с окружающими, что позволяет им успешно вовлекать последних в процесс разрешения фрустрирующих детей ситуаций. Недостаточность внешнего ресурса

личности ребенка (его реального социального окружения) проявляется в значительно более выраженном стремлении детей основной группы обращаться за помощью к более могущественным духовным силам.

Наш тезис о том, что в основе предпочтения копинг-стратегии деструктивной эмоциональной экспрессии лежит слабость социально-психологической составляющей личности детей основной группы, что подкрепляется тем обстоятельством, что эта копинг-стратегия в основной группе выражена в одинаковой мере высоко, тогда как в контрольной группе она свойственна в большей степени девочкам. Ведь девочки, согласно гендерной теории социальной стратификации, в силу культурных традиций и особенностей системы социальных отношений имеют меньший социальный ресурс, доступный для совладания с фрустрирующими ситуациями. Сравнение мальчиков основной и контрольной групп подтверждает данный тезис, поскольку у мальчиков основной группы значительно преобладает стратегия поиска социальных контактов с целью получения ими недостающей поддержки. Соответственно копинг-стратегия деструктивной эмоциональной экспрессии у детей с дезадаптивными страхами оказывается наиболее эффективной в ситуациях недостаточного задействования внешнего (социального) ресурса для совладания с трудными жизненными ситуациями.

Анализ «временной динамики» представлений о возможных стратегиях совладания с фрустрирующими ситуациями показал, что все дети выборки понимают ограниченность во времени эффективности эксплуатации копинг-стратегии деструктивной эмоциональной деструкции и возраст, в котором они находятся, ещё позволяет им реализовать такую стратегию совладания.

Эмпирические данные позволяют нам считать, что страхи детей 9-10 лет выступают в качестве разновидности пассивного типа совладания с фрустрирующими ситуациями. Такая форма совладания приобретает дезадаптивный характер, если повседневное взаимодействие младшего школьника с окружающими лицами (взрослыми и сверстниками) не обеспечивает ему чувства защищенности и понимания происходящего. Тогда активная демонстрация ребёнком

страха в трудных жизненных ситуациях имеет в большей мере сигнальную функцию, направленную на активизацию участия других в разрешении возникшей у него фрустрирующей ситуации.

Дополнительный анализ копинг-стратегий людей из окружения детей выборки подтвердил недостаточность внешнего ресурса личности респондентов основной группы. Взрослые из ближайшего окружения ребят с дезадаптивными страхами значительно чаще в представлении детей прибегают к деструктивному эмоциональному реагированию, активно-деятельностному отвлечению и замалчиванию возникшей у ребёнка проблемы. Близкие взрослые же детей контрольной группы, напротив, меют тенденцию чаще вступать в активное общение для прояснения ситуации и выражения поддержки. Корреляционный анализ показал эффективность воздействия деструктивной эмоциональной экспрессии детей основной группы на характер реагирования взрослых: чем чаще ребенок выражает деструктивные эмоции, тем чаще взрослые реагируют на это усилением социальных контактов, общением с ним. В контрольной группе значимых взаимосвязей между копинг-стратегиями детей и их близких не обнаружено. Тем самым мы подтвердили гипотезу о том, что определенные копинг-стратегии близких людей, проявляемые ими на активное выражение страха ребенком, способствуют большему предпочтению паттернов совладания в виде деструктивной эмоциональной экспрессии, аддитивных к копинг-стратегиям взрослых и дефицитарной системе межличностных отношений в данных семьях.

В целом у детей с дезадаптивными страхами преобладает репертуар косвенных экстрапунитивных реакций самозащитного типа. Доминирование косвенных реакций свидетельствует о том, что дети с дезадаптивными страхами не могут прямо сообщать партнеру по общению свои мысли и чувства, что говорит об их заниженной социальной компетентности. Большой вес косвенных внешнеобвинительных реакций самозащитного типа может вызывать у партнеров по общению непонимание этих детей. С непониманием, в свою очередь, связана повышенная ироничность последних, их выраженное стремление к пе-

реадресации ответственности за происходящее на окружающих, более сильное желание дразнить, угрожать, шантажировать и выдвигать условия. Предпочтение косвенных способов выражения состояния фрустрации своих потребностей у мальчиков проявляется в упорном молчании и демонстрации досады, а у девочек - в попытках манипулировать окружающими и упреках, которые парадоксальным образом сочетаются с вербальным игнорированием проблемы. Поведенческие реакции детей основной группы в большей мере не дифференцированы, характеризуются сочетанностью и повторами разных типов и направленностей реагирования на фрустрирующие ситуации, что указывает на их повышенную поведенческую ригидность. Такое поведение может быть охарактеризовано как желание детей основной группы заставить окружающих самостоятельно догадываться об их неудовлетворительном состоянии, чему также способствует копинг-стратегия деструктивной эмоциональной экспрессии через проявление ими страха.

В параграфе 2.6 нами будут рассмотрены личностные детерминанты описанных паттернов совладающего поведения.

2.6. Личностные детерминанты копинг-стратегий детей выборки

Для определения роли личностных факторов в формировании устойчивых предпочтений детей в избирании частот выбора определённых видов копинга и детерминации содержания конкретных поведенческих реакций их выраженности во фрустрирующих ситуациях мы использовали коэффициент конкордации Кендалла (τ). В отношении связи личностных факторов с копинг-стратегиями были получены следующие данные /Таблица 11/.

Таблица 11

Связи копинг-стратегий с личностными факторами по тесту Р. Кеттелла (коэффициент конкордации Кендалла (τ))

Стратегии совладающего поведения (по Е.В. Куфтяк)	Выборка в целом		Группы респондентов			
	Личностный Фактор	R	Основная		Контрольная	
			Личностный фактор	τ	Личностный фактор	R
1	2	3	4	5	6	7
Рефлексивный уход	Q ⁺	0,139 [*]	G ⁺	0,230 [*]	--	--
Пассивное отвлечение, разрядка	--	--	--	--	--	--
Поиск духовной опоры (поддержки)	B ⁻ D ⁻	-0,167 [*] -0,138 [*]	B ⁻	-0,219 [*]	C ⁺ D ⁻ Q ₃ ⁺	0,260 ^{**} -0,206 [*] 0,214 [*]
Деструктивная эмоциональная экспрессия	B ⁻ J ⁺ Q ⁺	-0,183 ^{**} 0,178 ^{**} 0,127 [*]	B ⁻ G ⁺	-0,205 ^{**} 0,263 ^{**}	J ⁺	0,192 [*]
Активно-деятельностное отвлечение	C ⁺ D ⁻	0,123 [*] -0,132 [*]	--	--	--	--
1	2	3	4	5	6	7
Социальные контакты с целью получения поддержки (общение)	J ⁺	0,193 [*]	F ⁻	-0,199 [*]	--	--

По выборке в целом копинг-стратегия рефлексивного ухода имеет значимые положительные связи только с фактором «Q⁺» (тревожность и чувство вины). Это означает, что к стратегии рефлексивного ухода наиболее часто прибегают дети с выраженной тревожностью и чувством вины. Стратегия поиска ду-

ховной опоры и поддержки имеет отрицательные значимые связи с интеллектом («В») и уровнем эмоционального возбуждения («D⁺»), т.е. к стратегии поиска духовной опоры и поддержки чаще прибегают дети эмоционально сдержанные, флегматичные, медлительные, со сниженными интеллектуальными способностями. Стратегия деструктивной эмоциональной экспрессии оказалась очень тесно связанной (на уровне $p=0,01$) с низкими значениями фактора интеллекта («В») и высокими значениями «астенического» фактора («J⁺»), отвечающего за повышенную усталость, замкнутость, ригидность; оба фактора в рамках стратегии деструктивной эмоциональной экспрессии взаимодействуют с повышенными показателями по фактору тревожности и чувства вины («Q⁺»). На первый взгляд, низкие оценки респондентов выборки по фактору интеллекта могли бы быть объяснены влиянием на процессы мышления эмоциональной дезорганизованности детей основной группы. Последующий анализ по группам подтвердил данный тезис: отрицательная связь между фактором интеллекта и копинг-стратегией деструктивной эмоциональной экспрессии обнаружилась только у детей с дезадаптивными страхами (преимущественно – у мальчиков). Стратегия активно-деятельностного отвлечения в выборке в целом оказалась положительно связанной с эмоциональной устойчивостью (фактор «C⁺») и отрицательно - с эмоциональной возбудимостью (фактор «D⁺»). Таким образом, выявлено, что к стратегии активно-деятельностного отвлечения в большей мере склонны дети, хорошо управляющие своими эмоциями, свободные от невротических симптомов, уравновешенные даже в неблагоприятных ситуациях. Стратегия поиска социальной поддержки (общения) у респондентов оказалась положительно связана только с высокими значениями «астенического» фактора («J⁺»). В отношении стратегии пассивного отвлечения, разрядки значимых связей с личностными факторами у детей выборки обнаружено не было, что позволяет утверждать, что выбор этой стратегии детьми 9-10 лет в целом имеет ситуативную природу.

В группе детей с дезадаптивными страхами связь копинг-стратегий с личностными факторами имеет иной характер /Таблица 11/. Доминирующая у

этих респондентов копинг-стратегия деструктивной эмоциональной экспрессии оказалась тесно ($p=0,01$) положительно связанной ($r=0,263^{**}$) с фактором «G» (социальный контроль) и умеренно отрицательно связанной ($r=-0,205^*$) с фактором «B» (интеллект). Подобные связи свидетельствуют о том, что во фрустрирующих ситуациях деструктивная эмоциональная экспрессия ребенка основывается на его твёрдой убежденности в эффективности её воздействия на окружающих. В этой стратегии проявляются настойчивость, упрямство, педантизм и высокий уровень самоорганизации детей основной группы при достижении ими поставленных целей. При дефицитарном характере внешнего личностного ресурса этих респондентов, их неуверенности в получении требуемой помощи со стороны окружающих упорство, настойчивость и высокий уровень самоорганизации этих ребят выступают основой развития эмоциональной дезорганизованности под влиянием эмоции страха. Эти дети выражено устойчиво опасаются, что их дела не будут идти должным образом, поскольку собственных сил может оказаться недостаточно, а надежды на реальную помощь со стороны очень мало. Их интеллектуальный дефицит, проявляемый в низких показателях фактора «B» и сниженной успеваемости, фактически выступает следствием сильной озабоченности этих детей, сопровождающейся постоянным страхом.

У детей основной группы стратегия деструктивной эмоциональной экспрессии и поиск социальных контактов тесно связан с низкими показателями по фактору «F» (свободное, искреннее проявление спонтанных эмоций) ($r=-0,194^*$). Такая связь подтверждает нашу мысль о том, что эмоция страха (как деструктивная пассивная реакция на фрустрирующие ситуации) связана с ощущением ребёнком социального дефицита в процессе реализации своих целей и удовлетворения потребностей. Ведь их низкие показатели по фактору «F» связаны с высоким уровнем озабоченности, поведенческой ригидностью, повышенной осторожностью и пессимистичной оценкой реальности. Р. Кеттелл полагал, что низкие значения этого фактора тесно связаны с социальной ситуацией развития ребенка, чрезмерностью воспитательных воздействий, которые

компенсируют недостаточную личностную вовлеченность родителей в процесс межличностного общения с ребенком /107/. Личность ребенка с низким показателем по этому фактору склонна к интернализации (сокрытию) внутренних конфликтов, состояния внутреннего дискомфорта. В этих обстоятельствах поиск ребёнком социальных контактов призван компенсировать его неуверенность, вызванную недостаточностью социально-психологического ресурса для совладания с проблемами.

Вторая более предпочитаемая детьми основной группы копинг-стратегия, выражающаяся в поиске духовной опоры, имеет тесную связь с низкими показателями по фактору интеллекта «В» ($r=-0,219^*$). Испытывая страх за собственную несостоятельность в достижении поставленных целей и удовлетворении потребностей, ребёнок не может сосредоточиться на процессе адекватной оценки социальной ситуации, своих реальных сил и возможностей, что провоцирует его на поиск могущественных и чудодейственных источников поддержки, призванных компенсировать недостаточность системы реальных межличностных отношений.

Стратегия рефлексивного ухода у детей с дезадаптивными страхами оказалась положительно связанной ($r=0,230^*$) с сильным социальным контролем, развитым чувством ответственности, добросовестностью, т.е. с серьезным отношением к возникшей проблеме и настойчивым стремлением обдумать ситуацию, чтобы разрешить её (фактор «G⁺»).

У детей основной группы не было обнаружено значимых связей между стратегией пассивного отвлечения (разрядки) и активно-деятельностного отвлечения. Что позволяет констатировать: выбор этой стратегии для данной группы детей ситуативен.

Анализ половых различий личностных детерминант копинг-стратегий в основной группе показал, что описанные детерминанты характерны преимущественно для мальчиков, тогда как в личности девочек существенных связей между доминирующими копинг-стратегиями и личностными чертами обнаружено не было. Для девочек и мальчиков основной группы характерна

значимая связь между вспомогательной стратегией поиска духовной опоры и низкими показателями интеллекта ($r=-0,437^*$). Но в этом случае мы не получили математически подтвержденных данных о том, что такая связь у девочек строится на основе их эмоциональной дезорганизации как это имеет место у мальчиков. Скорее всего, предпочтения указанной стратегии у девочек чаще строятся на их отказе от рационального анализа иных возможностей для совладания с ситуацией, а также с большей уверенностью в собственной слабости, с неверием в то, что окружающие люди готовы реально помочь им в сложной ситуации. Выбор доминирующей копинг-стратегии деструктивной эмоциональной экспрессии у девочек с дезадаптивными страхами в большей мере определяется ситуацией, а не их личностными характеристиками. С личностными характеристиками у них связаны не преобладающие в поведении стратегии совладания: пассивное отвлечение (разрядка) и активно-деятельностное отвлечение. Стратегия пассивного отвлечения имеет отрицательные связи с факторами «А» и «F»: высокими показателями замкнутости/интроверсии ($r=-0,336^*$) и озабоченности ($r=-0,258^*$). Пассивное отвлечение коррелирует у девочек основной группы с одиночеством, с тенденцией к установлению формальных контактов, отсутствием интереса к другим людям, неуспешностью в установлении социальных связей, с вялостью, склонностью к внутренним, скрытым переживаниям. С низкими значениями по фактору «F» у девочек основной группы также тесно связана стратегия активно-деятельностного отвлечения ($r=0,282^*$).

У респондентов контрольной группы копинг-стратегия деструктивной эмоциональной экспрессии тесно связана ($r=0,192^*$) только с высокими значениями фактора «J⁺», который проявляется в выраженном индивидуализме, усталости от общения, замкнутости, обидчивости. Другой копинг-стратегией, имеющей значимую связь с набором личностных черт, выступает поиск духовной опоры. Эта стратегия коррелирует с факторами «C⁺» (высокие значения – эмоциональная устойчивость) - $r=0,260^*$, «D» (низкие значения – эмоциональная уравновешенность, сдержанность) - $r=-0,206^*$, и «Q⁺₃» (высокие значения –

социальность) - $r=0,214^*$. На основании обнаруженной связи можно утверждать, что поиск духовной опоры для детей контрольной группы связан не с состоянием их отчаянного поиска спасения (как в основной группе), а с ощущением эмоциональной стабильности, трезвым взглядом на происходящее, уравновешенностью и сдержанностью, чувством «защищенного тыла», сохранением самоуважения и самоконтроля, со стремлением к самоорганизации. Обращение к стратегии поиска духовной опоры детей контрольной группы основывается, скорее, не на вере в чудеса (как у детей основной группы), а на возможности остановиться, сконцентрироваться и поразмыслить над происходящим, чтобы эффективно направить свою энергию на разрешение фрустрирующей ситуации.

Анализ половых различий личностных детерминант копинг-стратегий в контрольной группе показал следующее. У мальчиков контрольной группы копинг-стратегия деструктивной эмоциональной экспрессии положительно связана с двумя личностными характеристиками: факторами «С» ($r=0,375^{**}$) и «F» ($r=0,332^*$). Отмеченное означает, что у этих мальчиков экспрессия деструктивных эмоций связана не с настойчивым стремлением к установлению контроля над поведением окружающих (как у мальчиков из основной группы), а со свободным, искренним проявлением спонтанных эмоций («F⁺») на фоне эмоциональной устойчивости («C⁺»). Такая экспрессия во фрустрирующих ситуациях свободна от невротических симптомов, они могут держать себя в руках, а, импульсивно реагируя на ситуацию, не заикливаются на ней. Стратегия поиска духовной опоры связана ($r=0,363^{**}$) у этих мальчиков и с фактором «C⁺», что отличает их от мальчиков основной группы, у которых данная стратегия связана с фактором «B». Копинг-стратегия активностного отвлечения у мальчиков контрольной группы тесно связана с фактором «F⁺» ($r=0,297^*$). Такая связь свидетельствует о том, что данная стратегия реализует спокойное, небрежное отношение мальчиков к трудностям проблемной ситуации, основанное на доверии к себе и к другим. Выбор стратегии поиска социальных контактов (общения) у мальчиков контрольной груп-

пы тесно связан ($r=0,269^*$) с фактором « Q_3^+ », характеризующим их высокую социальность, произвольность и осознанность поведения во фрустрирующей ситуации, склонность принимать обдуманные решения, сначала разобравшись в происходящем, а лишь затем приступая к действиям. Стратегии рефлексивного ухода и пассивного отвлечения (разрядки) не имеют значимых связей с личностными чертами мальчиков контрольной группы, следовательно, они используются этими детьми ситуативно.

У девочек контрольной группы не обнаружилось значимых связей между их личностными чертами, с одной стороны, и стратегиями деструктивной эмоциональной экспрессии и рефлексивного ухода, - с другой. Это означает, что деструктивная эмоциональная экспрессия для всей когорты девочек нашей выборки выступает ситуативной копинг-стратегией. Стратегия пассивного отвлечения (разрядки) у девочек контрольной группы очень тесно ($p=0,01$) коррелирует с низкими показателями по факторам « B^- » ($r=-0,378^{**}$), « D^- » ($r=-0,259^{**}$), « J^- » ($r=-0,348^{**}$). Это означает, что у девочек, чьи страхи не имеют дезадаптивного характера, реакция пассивного отвлечения от фрустрирующих ситуаций может быть вызвана их сниженными интеллектуальными способностями, флегматичностью, невозмутимостью, экспрессивностью и активным, деятельным отношением к жизни. Стратегия поиска духовной опоры у этих девочек соединена с такими чертами, как « D^- » ($r=-0,411^*$), « E^- » ($r=-0,303^*$), « Q_3^+ » ($r=0,299^{**}$). Следовательно, что данная стратегия коррелирует с флегматичностью, уступчивостью, терпеливостью, основательностью в принятии решений и высокой социальностью, умением контролировать свои желания. Стратегия активно-деятельностного отвлечения также связана у этих девочек с фактором « Q_3^+ » (флегматичностью, невозмутимостью) - $r=-0,271^*$, а стратегия поиска социальных контактов коррелирует с низкими показателями по факторам интеллекта « B^- » ($r=-0,296^*$) и энергичности « Q_4^- » ($r=-0,274^*$). Это означает, что поиск общения может быть детерминирован у этих респонденток когнитивной простотой оценки ими фрустрирующей ситуации, что побуждает их к совместному поиску подходящего решения и к спокойному, расслабленному отноше-

нию к проблеме, поскольку у них не фрустрированы базовые социальные потребности.

Корреляционный анализ совпадений между личностными чертами и характером поведенческих реакций во фрустрирующих ситуациях у детей показал следующее. Чем более у детей основной группы выражен интеллект, тем больше у них сомнений в возможности разрешения сложной ситуации ($r=0,208^*$), тем чаще они провоцируют окружающих на конфликты ($r=0,214^*$), привлекая внимание других людей своими негативными высказываниями (дразнят) ($r=0,225^*$), тем чаще у них возрастает число косвенных реакций обвинения ($r=0,184^*$), особенно - неосознаваемых вербальных реакций агрессивного типа ($r=0,273^{**}$): в их речи чаще используются междометия «ну», «но» и пр. У детей основной группы с высоким интеллектом увеличивается количество внутренних вербальных реакций (они выражают свои эмоции и мысли во внутренней речи, не высказывая ничего окружающим) ($r=0,273^{**}$) и увеличивается общее число реакций самозащитного типа (ED) ($r=0,346^{**}$).

С выраженной эмоциональной устойчивостью детей основной группы связаны их опережающие реакции экстрапунитивного препятственно-доминантного типа: проблемы ещё нет, но они уже начинают плакать («на всякий случай», хотя их переживания могут быть ещё не настолько сильны) ($r=0,289^*$) и отрицают всякую свою ответственность за происходящее ($r=0,231^*$). С эмоциональной устойчивостью у них связаны и реакции упорствующего типа импунитивной направленности, предполагающие, что все само собой, со временем, в конце концов, разрешится ($r=0,226^*$). С эмоциональной возбудимостью связан отказ детей основной группы от контактов во фрустрирующих ситуациях ($r=0,203^*$) и их реакции, вызванные надеждой на естественное разрешение проблемы ($r=0,215^*$) – зачем кого-то просить или предпринимать что-то самому. С усилением доминантности (напористости) снижаются реакции опасения в неразрешимости проблемы ($r=-0,224^*$), но при этом усиливаются ($r=0,238^*$) внешние проявления страха, сопровождаемые плачем (что

еще раз подтверждает стимульную функцию экспрессии этой эмоции у респондентов основной группы).

У детей основной группы с повышением выраженности беспечности и оптимизма увеличивается сумма смешанных экстрапунитивных реакций препятственно-доминантного типа, подчеркивающих наличие препятствия ($r=0,249^*$). Чем более у них выражена черта «G⁺» (сильный социальный контроль), тем больше выражены и реакции импунитивно-упорствующего типа (M-NP) ($r=0,204^*$): они адресуют агрессию во вне и рассчитывают на то, что «всё и без них устроится» - ведь не они придумали правила, по которым вынуждены жить.

У детей основной группы с раскованностью (социальной смелостью) связаны реакции генерализации трудностей («Всегда или вечно так бывает!» либо «Всё не слава Богу!») ($r=0,220^*$) и уменьшение суммы реакций внешнеобвинительного препятственно-доминантного типа ($r=-0,212^*$), уменьшение количества реакций агрессивного типа в виде избыточно настойчивых просьб-приказов ($r=-0,277^*$), обвинений ($r=-0,284^*$), дразнилок ($r=-0,293^*$). Чем более выражена характеристика социальной смелости, тем меньше в основной группе детей общая сумма реакций на фрустрирующие ситуации в виде угроз ($r=-0,210^*$); здесь снижается количество косвенных обвинительных реакций в виде намеков ($r=-0,338^{**}$), но растёт количество реакций умолчания о проблеме ($r=0,196^*$) и число реакций в виде внутреннего проговаривания всех возможных (явных ($r=0,188^*$) и косвенных ($r=0,209^*$)) обвинений. Хотя при развитии социальной смелости у детей основной группы общая агрессивность реакций самозащитного типа всех видов направленности значимо снижается ($r=-0,283^{**}$).

С уменьшением астенических характеристик личности (фактор «J⁺») увеличивается число косвенных вербальных препятственно-доминантных реакций экстрапунитивной направленности ($r=-0,229^*$), угроз физической расправы с обидчиком ($r=-0,271^*$) и уменьшается число высказываемых детьми упреков ($r=0,271^*$) и обманов ($r=0,243^*$), снижается стремление к обвинению других ($r=-0,199^*$).

С усилением чувства вины и тревоги у детей основной группы снижается количество опережающих препятственно-доминантных реакций экстрапунитивной направленности ($r=-0,283^{**}$) и увеличивается совокупное число «мазохистических» реакций, когда фрустрирующая ситуация интерпретируется ребёнком в качестве заслуженного наказания, направленного на исправление его «плохого» ($r=0,206^*$). Растет и количество высказываемых им упреков другим ($r=0,186^*$), а также возрастает желание наябедничать, чтобы снять с себя ответственность за проблему ($r=0,214^*$).

С усилением характеристики, отвечающей за развитие самоконтроля над поведением (« Q^+_3 »), возрастает число опережающих экстрапунитивных реакций препятственно-доминантного типа, проявляющихся в предвосхищении детьми неприятных последствий событий ($r=0,209^*$), нарастает число сердитых претензий ($r=0,246^*$), угрызений совести ($r=0,198^*$) и общей суммы интрапунитивных самозащитных реакций ($r=0,237^{**}$). Однако при этом возрастает и число реакций, направленных на самостоятельный поиск выхода из фрустрирующей ситуации (I-NP) ($r=0,292^*$).

Анализ половых особенностей связи между личностными чертами детей основной группы и содержанием их поведенческих реакций во фрустрирующей ситуации показал следующее. Для мальчиков наиболее критическими личностными детерминантами, с которыми связано большинство их реакций, выступила ограниченная группа факторов. На первом месте оказался интеллект, с которым положительно связано «зацикливание ребёнка» на реакциях сомнений при столкновении с фрустрирующими факторами ($r=0,208^*$), усиление реакций-дразнилков ($r=0,214^*$), косвенных неосознаваемых обвинительных (агрессивных) реакций ($r=0,225^*$), замыкание в себе (нарастание реакций обвинительного типа внешней и внутренней направленности, которые реализуются преимущественно во внутренней речи) ($r=0,184^*$). Второе место занял фактор социальной смелости, раскованности (« H^+ »), с которым связано снижение внутренних (не выражаемых для других) реакций - обобщений попадания во фрустрирующие ситуации («Всегда со мной это происходит») ($r=-0,220^*$), снижение общей

суммы экстрапунитивных реакций препятственно-доминантного типа ($r=-0,212^*$), уменьшение числа просьб-приказов ($r=0,227^*$), агрессивных обвинений ($r=-0,284^*$) и дразнилок ($r=0,293^*$), угроз ($r=-0,210^*$), повышается прозрачность высказываний за счет снижения числа намеков ($r=-0,338^*$) и снижения реакций в виде внутренней, не выражаемой вовне, обвинительной речи ($r=-0,289^*$).

Для девочек наиболее критическими личностными детерминантами, с которыми связано большинство их копинговых реакций, оказались интеллект и эмоциональная возбудимость. С высоким интеллектом у девочек основной группы связано увеличение числа импунитивных препятственно-доминантных реакций, когда минусы фрустрирующих ситуаций редуцируются до малозначимых ($r=0,292^*$). Хотя при этом также значимо увеличивается число открытых оскорблений ($r=0,490^{**}$) и угроз физической расправы ($r=0,295^*$), обманы ($r=0,289^*$), а также в целом растет число косвенных самозащитных реакций внешней направленности ($r=0,266^*$), сочетанных реакций «угрызений совести» ($r=0,254^*$) и аутоагрессии ($r=0,258^*$). В целом у девочек с повышением интеллекта повышается совокупное число реакций самозащитного типа ($r=0,297^*$). С понижением уровня эмоциональной возбудимости («D⁺») у девочек основной группы растет количество внутренних, не выражаемых вовне препятственно-доминантных реакций экстрапунитивной ($r=-0,365^*$) и импунитивной ($r=-0,305^*$) направленности, увеличивается число сочетанных импунитивных реакций самозащитного типа ($r=-0,311^*$), которые происходят на внутреннем уровне, без выражения во внешних формах. Однако при этом также возрастает их стремление к самостоятельному разрешению фрустрирующих ситуаций (I-NP) ($r=-0,292^*$).

У респондентов контрольной группы в целом наиболее критическими личностными детерминантами, связанными с содержанием копинговых реакций, оказались факторы интеллекта («B»), эмоциональной устойчивости («C⁺») и самоконтроля над поведением («Q⁺»). С развитием интеллекта у детей контрольной группы значимо увеличивается число импунитивных препятственно-доминантных реакций, когда минусы фрустрирующей ситуации не

замечаются или сводятся до минимума ($r=0,227^*$). Также растет число оскорблений ($r=0,202^*$) и угроз ($r=0,205^*$) (особенно угроз физической расправы) ($r=0,280^*$), усиливается ироничность ($r=0,242^*$) и количество невыраженных во вне внешнеобвинительных самозащитных реакций, протекающих только во внутреннем плане (внутренняя речь) ($r=0,191^*$). При этом во внутренний план переходят и реакции снятия ответственности с кого бы то ни было (M-ED): они становятся невыражаемыми во внешней речи ($r=0,264^{**}$). Возрастает число интрапунитивных реакций самозащитного ($r=0,378^{**}$) и реакцией упорствующего типов ($r=0,250^*$), что означает усиление чувства вины и стремления к самостоятельному исправлению ситуации. Причём такие реакции также чаще протекают во внутреннем плане, а не во внешнем.

У детей контрольной группы с повышением эмоциональной устойчивости повышается число обобщающих экстрапунитивных реакций препятственно-доминантного типа с отрицанием своей ответственности («Всегда так бывает», «Это ужасно, но что поделаешь») ($r=0,206^*$), возрастает число упреков ($r=0,201^*$) и ироничных реакций ($r=0,289^*$), коммуникация приобретает косвенный, уклончивый характер ($r=0,205^*$), становится сложной, сочетающей разные формы реагирования в одном поведенческом паттерне ($r=0,182^*$). С усилением самоконтроля над поведением у детей контрольной группы расширяется репертуар препятственно-доминантных реакций экстрапунитивной направленности ($r=0,269^{**}$), снижается общее количество «мазохистических» реакций, когда фрустрирующая ситуация воспринимается как заслуженное наказание, направленное на исправление его («плохого») ребенка ($r=-0,248^*$). При этом возрастает число агрессивных реакций в виде раздражения ($r=0,223^*$), дразнилок ($r=0,207^*$), отрицания своей ответственности ($r=0,219^*$), увеличивается количество высказываемых упреков ($r=0,249^{**}$) и обмана ($r=0,224^*$). Также нарастает число реакций, вызываемых чувством вины ($r=0,272^{**}$), и импунитивных реакций самозащитного типа («Никто не виноват») ($r=0,246^*$).

У мальчиков контрольной группы наиболее критическими оказались два личностных фактора: интеллект и эмоциональная возбудимость. С

повышением интеллекта у этих детей возрастает число импунитивных реакций препятственно-доминантного типа, когда редуцируются минусы фрустрирующей ситуации ($r=0,357^*$). Растет число сердитых претензий ($r=0,301^*$), дразнилок ($r=0,297^*$), угроз ($r=0,280^*$) (особенно угроз физической расправы) ($r=0,370^*$), лжи ($r=0,302^*$), что сочетается с усилением их общего чувства вины ($r=0,342^*$) и увеличением числа импунитивных реакций самозащитного типа («Никто не виноват», «Всякое бывает») ($r=0,423^{**}$). С повышением эмоциональной возбудимости у мальчиков контрольной группы возрастает количество сочетанных импунитивных реакций препятственно-доминантного типа («мазохистических») ($r=0,299^*$), протестов ($r=0,297^*$) и обвинений ($r=0,317^*$), уменьшается количество реакций раздражения ($r=-0,302^*$), но снижается и число реакций, направленных на поиск самостоятельного выхода из проблемной ситуации ($r=-0,309^*$).

У девочек контрольной группы наиболее критическими оказались четыре личностных фактора: эмоциональная устойчивость (« C^+ »), эмоциональная возбудимость (« D^+ »), самоконтроль над поведением (« Q^+_3 ») и энергичность (« Q^+_4 »). С развитием эмоциональной устойчивости увеличивается число упреков ($r=0,368^{**}$) и общий репертуар косвенных самозащитных реакций экстрапунитивной направленности ($r=0,267^*$). При этом снижается количество реакций упорствующего типа всех видов направленности ($r=-0,288^*$). С повышением эмоциональной возбудимости нарастает количество повторяющихся реакций препятственно-доминантного типа внешнеобвинительной направленности (подчеркивание препятствия) ($r=0,296^*$) и усиливаются внутренние (не выражаемые вовне) реакции импунитивной направленности препятственно-доминантного типа (когда минусы фрустрирующей ситуации редуцируются) ($r=0,337^*$). Растет количество реакций-оскорблений ($r=0,385^{**}$), угроз ($r=0,290^*$) (особенно угроз физической расправы) ($r=0,329^*$), иронии ($r=0,336^*$), а также усиливается ожидание того, что кто-то другой обязан исправить проблемную ситуацию ($r=0,332^*$).

У девочек контрольной группы с усилением черт личностного фактора, отвечающего за самоконтроль над поведением, возрастает количество косвенных вербальных препятственно-доминантных реакций экстрапунитивной направленности ($r=0,293^*$), а также снижается количество «мазохистических» реакций, когда фрустрирующая ситуация интерпретируется как заслуженное наказание или благо ($r=-0,308^*$). При этом возрастает количество лживых реакций, выполняющих функцию замаскированной самозащиты ($r=0,349^*$), сопровождаемых усилением чувства вины ($r=0,290^*$).

С повышенной энергичностью (внутренним напряжением) у девочек контрольной группы связано расширение репертуара препятственно-доминантных реакций экстрапунитивной направленности ($r=0,262^*$), «защикливание» на однотипных ОД-реакциях импунитивной направленности (редукция минусов фрустрирующей ситуации) ($r=0,339^*$), уменьшение числа реакций обвинения ($r=-0,358^*$) и увеличение реакций оскорбления ($r=0,539^{**}$), иронии ($r=0,288^*$).

РЕЗЮМЕ К ПАРАГРАФУ 2.6.

Таким образом, можно сделать следующие **выводы**. *У детей основной группы копинг-стратегия деструктивной эмоциональной экспрессии имеет тесную положительную связь с фактором «G⁺» (социальный контроль) и умеренную отрицательную связь с фактором «B» (интеллект).* Подобные связи позволяют утверждать, что деструктивная эмоциональная экспрессия страха детей основной группы во фрустрирующих ситуациях основывается на их твердой убежденности в эффективности её воздействия на окружающих. В этой стратегии проявляются настойчивость, упрямство, педантизм и высокий уровень самоорганизации детей основной группы при достижении ими поставленных целей. Сопровождающий стратегию деструктивной эмоциональной экспрессии страха поиск социальных контактов тесно связан у этих детей с низкими показателями по фактору «F» (свободное, искреннее проявление спонтанных эмоций). Такая связь подтверждает нашу мысль о том, что эмоция страха (как разновидность деструктивной пассивной реакции на фрустрирую-

щие ситуации) связана с ощущением ребёнком социального дефицита в процессе реализации своих целей и удовлетворения потребностей.

Вторая из наиболее предпочитаемых детьми основной группы копинг-стратегия, выражающаяся в поиске духовной опоры, детерминируется тем, что ребенок с дезадаптивными страхами не может сосредоточиться на процессе адекватной оценки социальной ситуации, своих реальных сил и возможностей, что провоцирует его на поиск могущественных и чудодейственных источников поддержки, компенсирующих недостаточность системы реальных межличностных отношений.

У респондентов контрольной группы копинг-стратегия деструктивной эмоциональной экспрессии тесно связана только с высокими значениями фактора «J⁺» (астенические характеристики личности), который проявляется в выраженном индивидуализме, усталости от общения, замкнутости, обидчивости. Поиск духовной опоры у детей контрольной группы связан не с состоянием отчаянного поиска спасения (как в основной группе), а с возможностью остановиться, сконцентрироваться и поразмыслить над происходящим, чтобы эффективно направить свою энергию на разрешение фрустрирующей ситуации.

У детей выборки есть критические личностные факторы, воздействие на которые позволяет провести точную коррекцию дезадаптивных характеристик, связанных с деструктивной эмоциональной экспрессией.

Итоги исследования проблемы личностных детерминант страхов и стратегий совладающего поведения представлены в Заключении.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Теоретический анализ проблемы личностных детерминант проявления у детей 9-10 лет дезадаптивных страхов и частоты выбора ими конкретных стратегий совладающего поведения в трудных (фрустрирующих) жизненных ситуациях позволил сделать следующие **теоретические обобщения**:

1. Ключевым новообразованием личностной структуры младшего подростка выступает социальное «Я», дифференцированное на актуальный и идеальный компоненты. Появление идеального «Я» позволяет развиваться внутренним механизмам саморегуляции поведения во фрустрирующих ситуациях. Однако недостаточный социальный опыт ребёнка делает этот механизм слабым и уязвимым, создавая условия для его обращения к внешнему, социально-психологическому ресурсу совладания – системе отношения со значимыми другими. Возникает устойчивая ориентация на другого человека как поддерживающего партнёра. В системе потребностей ребёнка на первое место выходят потребности социальные (социальное сравнение и оценка, подтверждение своего «Я» другими людьми и его признание). Поведение впервые начинает выполнять функцию не просто презентации себя другим, но и функцию социальной мимикрии (представления себя другим в соответствии с их ожиданиями). Способность к рефлексии связана с потребностью в целенаправленном воздействии на партнёров по общению с целью формирования желаемого образа «Я».

2. Важным приобретением возраста 9-10 лет становится дифференциация актуального и возможного (фантомного, придуманного) миров личности, механизмом разделения которых оказываются сильные эмоции, в том числе – страх. Определение границ собственного усложненного «Я» и проверка их устойчивости реализуется через эмоциональную экспрессию, которая часто связана не с актуальными, а с воображаемыми, фантомными проблемными ситуациями, на которые проецируется то или иное представление о себе, включающее внешний и внутренний ресурс совладания с проблемами.

3. В силу незрелости личности ребенка и гетерохронии в формировании достаточного внутреннего ресурса для совладания с фрустрирующими ситуациями в страхах детей часто предмечиваются фантомные угрозы, связанные с их сомнениями в своих способностях к эффективному разрешению проблемных ситуаций. Такое понимание согласуется с психоаналитической трактовкой страха в качестве защитного механизма слабого «Я», который требует преодоления. Однако имеются достаточные теоретические основания трактовать страх в 9-10 лет как разновидность пассивной копинг-стратегии – деструктивной эмоциональной экспрессии страха, направленной на привлечение внимания окружающих и интенсификацию их взаимодействия с ребенком с целью восполнения дефицита во внешнем, социально-психологическом ресурсе преодоления фрустрирующих ситуаций.

4. Выбор пассивной копинг-стратегии теоретически связан со специфическим набором личностных детерминант, складывающихся в определенной системе отношений личности. К этим детерминантам относятся его устойчивые паттерны социального взаимодействия во фрустрирующих ситуациях; паттерны взаимодействия с ребенком людей из ближайшего окружения (близких взрослых и друзей); комплекс социально-психологических черт личности, выделенных Р. Кеттеллом; представления ребёнка о своей личности и о характере социального взаимодействия с окружающими его близкими; самооценка; состояние здоровья ребёнка; уровень его когнитивных способностей оценки социальных ситуаций, который проявляется в содержании атрибутивных процессов общения.

На основе эмпирического определения связи выделенных детерминант с процессами возникновения страхов и совладания с фрустрирующими ситуациями мы можем сформулировать следующие **эмпирические выводы**:

5. Комплекс личностных особенностей, связанных с внешним и внутренним личностным ресурсом совладающего поведения, определяет содержание и другие характеристики страхов детей 9-10 лет и отражает доступность для ре-

бенка внешнего (интериндивидуального) личностного ресурса совладания с фрустрирующими ситуациями.

6. У мальчиков страхи чаще имеют дезадаптивный характер в случае отсутствия в семье отца, у девочек же – в случае отсутствия в семье дедушки. В силу возрастной специфики личности в 9-10 лет наличие в семье сиблинга (брата или сестры) одного с ним пола значимым образом снижает вероятность развития у ребенка дезадаптивных страхов.

7. Дети основной группы более чувствительны к социальным страхам, содержание которых связано с опасениями, что окружающие не примут участия в оказании им помощи во фрустрирующих ситуациях. Они более развернуто, обобщенными категориями описывают свои страхи; у детей же контрольной группы страхи более конкретны.

8. Контекст школьного обучения обостряет восприятие ребенком наиболее уязвимой в этом возрасте стороны личности – систему социальных связей и отношений, составляющей основу внешнего ресурса совладания с трудными жизненными ситуациями. В личностной структуре детей основной группы преобладает «невротическая триада» факторов. Образ «Я» этих детей отличается доминированием отрицательных оценок и характеристикой себя в качестве слабых и социально некомпетентных личностей. Эти дети не уверены в своих силах, социально некомпетентны, замкнуты, робки, обидчивы, чрезмерно осторожны, поскольку из-за нарушенных социальных связей им больше приходится рассчитывать на свои слабые возможности.

9. У детей основной группы недостаточность внешнего личностного ресурса совладающего поведения сопровождается несформированностью внутреннего ресурса для совладания: они менее развиты в когнитивном плане. У них слабее психофизиологические возможности совладания со стрессом, они чаще имеют нарушения соматического здоровья, что может быть объяснено как «бегство в болезнь». В большей мере эти характеристики свойственны мальчикам, которые в силу культурных ожиданий не могут открыто проявлять свою слабость перед лицом трудных жизненных ситуаций.

10. Сниженная социально-психологическая компетентность личности ребенка, когнитивная простота восприятия ситуаций общения, выраженная ориентация на значимость других людей в оценке своей личности, заниженная самооценка, затруднения в поддержании позитивного образа «Я» и в самовыражении, повышенная эмоциональная возбудимость, детерминированная фрустрацией социальных потребностей, острое восприятие своей инакости (отличительности) и обидчивость определяют сферу проявления страхов и уровень их выраженности. Есть четыре критические сферы, в которых выраженность страхов у детей с описанным личностным комплексом выходит за пределы «нормального» уровня: а) ситуации проверки учебных знаний, б) самовыражение, в) отношения с педагогами, г) несоответствие социальным ожиданиям. Наиболее сильную тревогу дети основной группы переживают в ситуациях оценки их знаний, достижений и возможностей.

11. Наличие у ребёнка описанного комплекса личностных факторов лежит в основе его стремления к частому использованию выражения эмоции страха в качестве разновидности пассивной копинг-стратегии во фрустрирующих ситуациях. Эта стратегия органично сочетается с более частыми выборами копинг-стратегий в виде установления социальных контактов (общения) и поиска духовной опоры. Посредством демонстрации сильного страха дети основной группы достигают большей интенсивности общения и взаимодействия со значимыми другими (близкие взрослые и друзья), успешно вовлекая последних в процесс разрешения фрустрирующих ситуаций. Предпочтение стратегии деструктивной эмоциональной экспрессии у детей основной группы не связано с их стремлением обманывать окружающих, манипулировать ими.

12. Эффективность воздействия детей на близких взрослых посредством деструктивной эмоциональной экспрессии определяется характером реагирования: чем чаще ребенок выражает деструктивные эмоции, тем скорее взрослые реагируют на это усилением социальных контактов, общением с ним. Таким образом, определенные копинг-стратегии близких людей, проявляемые ими на активное выражение ребёнком страха, способствуют закреплению в личност-

ной структуре ребёнка паттернов совладания в виде экспрессии Интенсивного страха, аддитивных (взаимодополнительных) к дефицитарной системе межличностных отношений в семье и копинг-стратегиям близких взрослых. Выделенный личностный комплекс может рассматриваться в качестве предиктора дезадаптивного характера проявления эмоции страха как копинг-стратегии.

Полученные результаты позволяют предложить следующие направления **практического применения выводов исследования**.

1. Материалы исследования могут быть включены в процесс профессиональной подготовки, переподготовки и повышения квалификации практикующих психологов, педагогов-психологов, работающих с детьми 9-10 лет и педагогов.

2. Возможна разработка методических пособий для практических психологов по проведению психологической коррекции личности детей 9-10 лет, чьи страхи имеют дезадаптивный характер; создание специализированных программ психологического сопровождения образовательного процесса детей с дезадаптивными школьными страхами.

3. Данные диссертационного исследования могут быть использованы в психологическом просвещении родителей «проблемных» детей и развитию у родителей личностных черт, необходимых для оптимизации общения и взаимодействия с ребенком, использующим страх в качестве доминирующей копинг-стратегии.

Перспективы дальнейшего исследования данной темы могут состоять в более подробном изучении внешних детерминант выбора детьми копинг-стратегии экспрессии страха через анализ доминирующих копинг-стратегий близких, друзей и педагогов. Обнаруженные в работе половые различия требуют уточнения и более глубокой интерпретации. Целесообразно проведение исследования особенностей кодирования и интерпретации экспрессии различных деструктивных эмоциональных состояний самими детьми и их близкими. Важным является изучение особенностей взаимоотношения детей в семье, в учебной группе, досуговых группах с учетом статуса общающихся и влияния раз-

личных личностных и социально-психологических факторов на успешность кодирования и интерпретации экспрессии деструктивных эмоциональных состояний. Необходимо исследование влияния объективных условий социализации детей на выбор и характер выражения ими различных копинг-стратегий, в том числе, деструктивной эмоциональной экспрессии (страха). Следует выявить оптимальные варианты профилактики и психологической коррекции деструктивной эмоциональной экспрессии страха детьми, воспитывающимися в родительских семьях и вне семьи, в условиях образовательных учреждений открытого и закрытого типов.

ЛИТЕРАТУРА

1. Абакумова Т.В. Классификация основных видов страха современного общества. /Социальная психология: диалог Санкт-Петербург – Якутск: СПБГУ, 2002. С. 121-130.
2. Абрамова Г.С. Возрастная психология. М.: Академический проект, 2001. 704 с.
3. Аверин В.А. Психология детей и подростков: Монография. СПб.: Питер, 1994. 178 с.
4. Агнаева Е.Х.- М.Образ будущего ребёнка у беременной женщины: Автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.01. Ростов н/Д, 2001. 23 с.
5. Айзенк Г. Психологические теории тревожности. /Тревога и тревожность. /Сост. В.А.Астапова. СПб.: Питер, 2001. С. 224-247.
6. Айке Д. Страх. /Тревога и тревожность. /Сост. В.А.Астапова. СПб.: Питер, 2001. С. 256.
7. Акопян Л.С. Атлас детских страхов. Самара: СНЦ РАН – Сам ИКП – факультет психологии СГПУ, 2003. 172 с.
8. Акопян Л.С. Психолого-педагогическое исследование страхов детей младшего школьного возраста: Автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07. Самара, 2002. 24 с.
9. Александрова Л.А. К концепции жизнестойкости в психологии. /Сибирская психология сегодня: Сб. научн. трудов. Вып. 2. Кемерово: Кузбас-свиздат, 2004, С. 82-90.
10. Амонашвили Ш.А. Обучение, оценка, отметка. М.: Педагогика, 1980. 186 с.
11. Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания. СПб.: Питер, 2001. 288 с.
12. Анохин П.К. Эмоции. /Избранные произведения. Философские аспекты теории функциональной системы. М.: Наука, 1976. С. 311-316.

13. Анцыферова Л.И. Психология повседневности: жизненный мир личности и «техники» её бытия. // Психологический журнал. 1993, т.14, № 2, С. 3-16.
14. Арнольд М.Б. Когнитивные теории эмоций. // Психологическая энциклопедия. 2-е изд. / Под ред. Р. Корсини, А. Ауэрбаха. СПб.: Питер, 2000. С. 300-301.
15. Асмолов А.Г. Психология личности. Принципы общепсихологического анализа: Учебник для студ. высш. учеб. заведений. М.: МГУ, 1990. 367 с.
16. Астапов В.М. Тревожность у детей. СПб.: Питер, 2004. 224 с.
17. Баум А.С. Эмоции. // Психологическая энциклопедия. 2-е изд. / Под ред. Р. Корсини, А. Ауэрбаха. СПб.: Питер, 2003. С. 1020.
18. Березин Ф.Б. Психическая и психофизиологическая адаптация человека. Л.: Наука, 1988. 204 с.
19. Бинсвангер Л. Бытие в мире. Введение в экзистенциальную психиатрию. М.: КСП+, СПб.: Ювента, 1999. С. 108-120.
20. Блюм Г. Психоаналитические теории личности. М.: КСП, 1996. 156 с.
21. Богданова Н.А. Психологические трудности развития «Я-идентичности» младших школьников: Автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07. Тула, 2000. 22 с.
22. Бодалёв А.А. Психология о личности. М.: МГУ. 1988. 190 с.
23. Бодров В.А. Когнитивные процессы и психологический стресс. // Психологический журнал. 1996. № 4, С. 64-74.
24. Божович Л.И. Избранные психологические труды. Проблемы формирования личности. / Под ред. Д.И. Фельдштейна. М.: Международная пед. академия, 1995. 215 с.
25. Василюк В.Ф. Психология переживания (анализ преодоления критических ситуаций). М.: МГУ, 1984. 200 с.
26. Вилюнас В.К. Психология эмоциональных явлений. М.: МГУ, 1976. 187 с.

27.Воронцов Д.В. Социальная психология пола и полового поведения личности. /Психология личности. Учебное пособие. /Под ред. П.Н.Ермакова, В.А. Лабунской. М.: Эксмо, 2007. С. 492-530.

28.Выготский Л.С. Вопросы детской психологии. М.: Просвещение, 1997. 224 с.

29.Вьюнова Н.И., Гайдар К.М., Темнова Л.В. Психологическая готовность ребёнка к обучению в школе: психолого-педагогические основы: Учебное пособие для студентов вузов. М.: Академический Проект, 2003. 256 с.

30.Габдулина Л.И. Стиль педагогического общения и его ценностно-смысловые и когнитивные детерминанты: Автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.05. Ростов н/Д., 1999. 23 с.

31.Гарбузов В.И. Нервные дети. Л.: Медицина. 1997. 176 с.

32.Глуздова О.В. Психологические особенности вербальной агрессии в подростковом возрасте: Автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.13. Н.Новгород, 2002. 20 с.

33.Голушко Т.В. Особенности страхов детей, связанных с проживанием в регионах, пострадавших в результате аварии на Чернобыльской АЭС. Автореф. дисс... канд. психол.наук: 19.00.13. М., 1998. 24 с.

34.Гущина Т.В. Защитное и совладающее поведение в дисфункциональной семье в период кризиса: Автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.05 . Кострома, 2005. 25 с.

35.Гюттенбюль А. Зловещее очарование насилия: Профилактика детской агрессивности и жестокости и борьба с ними. СПб.: Питер, 2000. 326 с.

36.Данилова Е.Е. Психологический анализ трудных ситуаций и способов овладения ими у детей 9-11 лет. Автореф. дис... канд. психол. наук: 19.00.05. М., 1990. 21 с.;

37.Дарвин Ч. О выражении эмоций у человека и животных. СПб.: Питер, 2001. 150 с.

38.Денисова З.В. Механизмы эмоционального поведения ребенка. /Под ред. Н.И. Касаткина. Л.: Наука, 1978. 143 с.

39. Дерябин В.С. Чувства, эмоции, влечения. Л.: Наука, 1974. 258 с.
40. Детская психология: Учебное пособие. /Под ред. Я.Я. Коломинского. Минск: МинсГУ, 1988. 399 с.
41. Джанерьян С.Т. Общая психология. Эмоции и чувства. Пособие к учебному курсу. Ростов н/Д.: РГУ, 1994. 46 с.
42. Джанерьян С.Т. Профессиональная Я-концепция: системный анализ. Ростов н/Д.: РГУ, 2004. 480 с.
43. Додонов Б.И. В мире эмоций. Киев.: Наукова думка, 1987. 172 с.
44. Додонов Б.И. Эмоция как ценность. М.: Политиздат, 1978. 272 с.
45. Еремеева В.Д., Хризман Т.П. Мальчики и девочки – два разных мира. Нейропсихологи – учителям, воспитателям, родителям, школьным психологам. СПб.: Тускарора, 2003. 184 с.
46. Замышляева М.С. Оптимизм и совладающее поведение личности. //Психология и практика: Сб. науч. трудов. Вып. 3 /Отв. ред. В.И. Кашницкий. Кострома: КГУ им. Н.А. Некрасова, 2003. С. 14-21.
47. Захаров А.И. Дневные и ночные страхи у детей. СПб.: Союз, 2004. 448 с.
48. Захаров А.И. Как помочь нашим детям избавиться от страха. СПб.: Эксмо-Пресс, 1995. 82 с.
49. Захаров А.И. Неврозы у детей и психотерапия. СПб.: СОЮЗ, 1998. 336 с.
50. Зеньковский В.В. Психология детства. М.: Педагогика, 1995. 305 с.
51. Зинченко Е.В. Самораскрытие и его обусловленность социально-психологическими и личностными фактами: Автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.05. Ростов н/Д, 2000. 23 с.
52. Иванова А.Я. Обучаемость как принцип оценки умственного развития детей. М.: Просвещение, Владос, 1996. 134 с.
53. Изард К. Страх и виды тревожности. /Тревога и тревожность. /Сост. В.А. Астапова. СПб.: Питер, 2001. С. 258.

- 54.Изард К. Эмоции человека. М.: МГУ, 1980. 440 с.
- 55.Изучение развития и поведения детей. /Под ред. Л.П. Липситта и Ч.К. Спайкера. М.: Просвещение,1966. 324 с.
- 56.Ильин Е.П. Эмоции и чувства. СПб.: Питер, 2002. 752 с.
- 57.Исаев Д.Н. Психосоматическая медицина детского возраста. СПб.: Специальная литература, 1996.454 с.
- 58.Клапаред Э. Чувства и эмоции. //Психология эмоций. Тексты /Под ред. В.К. Вилюнаса, Ю.Б. Гиппенрейтер. М.: МГУ, 1984. С.93 – 107.
- 59.Ковалёв А.Г., Мясичев В.Н. Психические особенности человека. Т.1. Л.: Просвещение, 1957. 264 с.
- 60.Кон И.С. Открытие «Я». М.: Политиздат, 1987. 367 с.
- 61.Корытова Г.С. Психологические особенности внутрисемейных отношений и их влияние на проявление школьной дезадаптации: Автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07. Улан-Удэ, 1998. 21 с.
- 62.Костина Л.М. Методы диагностики тревожности. СПб.: Речь, 2002. 198 с.
- 63.Котова И.Б. Психология личности в России. Столетие развития. Ростов н/Д.: РГПУ, 1994. 294 с.
- 64.Кочарян А.С. Преодоление эмоционально трудных ситуаций общения в зависимости от сложности социальной перцепции. Автореф. дис... канд. психол. наук: 19.00.05. М., 1986. 21 с.
- 65.Крайг Г. Психология развития. СПб.: Питер, 2001. 992 с.
- 66.Кривцова С.В. Подросток на перекрестке эпох. М.: Генезис, 1997. 267 с.
- 67.Кроак Дж. Страхи людей на разных этапах жизни. /Психологическая энциклопедия. 2-е изд. /Под ред. Р. Корсини, А. Ауэрбаха. СПб.: Питер, 2003. С. 868-869.
- 68.Крэйн У. Теории развития. Секреты формирования личности. СПб.: ПРАЙМ-ЕВРОЗНАК, 2002. 512 с.

- 69.Крюкова Т.Л. Психология совладающего поведения: Монография. Кострома: Студия оперативной полиграфии «Авантитул», 2004.344с.
- 70.Куттер П. Современный психоанализ. СПб.: Питер, 1997.351 с.
- 71.Куфтяк Е.В. Неконструктивность общения и психологического совладания в ситуации семейного стресса. //Психология общения – 2003: социокультурный анализ (Материалы международной конеренции). Ростов н/Д: РГУ, 2003. С. 205.
- 72.Куфтяк Е.В. Родители и дети: физические наказания и совладающее (копинг) поведение. //Материалы VII Ежегодной Всероссийской научно-практической конференции «Психология в школе: зона ближайшего развития». Часть 1. СПб: ЗАО «ИМАТОН-М», 2002. С. 67–69.
- 73.Куфтяк Е.В. Совладающее поведение в семье, регулярно применяющей физические наказания детей. Автореф. дис... канд. психол. наук: 19.00.05. СПб., 2003. 17 с.
- 74.Кьеркегор С. Страх и трепет. //Пер. с дат. Общ.ред., сост. и предисл. С.А. Исаева. М.: Республика, 1993. 383 с.
- 75.Лазарус Р.. Совладание (coping). //Психологическая энциклопедия. 2-е изд. //Под ред. Р. Корсини, А. Ауэрбаха. СПб.: Питер, 2003, с. 615-616.
- 76.Ланге Н.Н. Избранные психологические труды. М: Московский психолого-социальный институт. Воронеж: НПО «Модек», 1996. 224 с.
- 77.Лапин И.П. Зачем «копинг», когда есть «совладание»? //Социальная и клиническая психиатрия. 1999, т.9, № 2, с. 57-59.
- 78.Лебединский В.В., Никольская О.С., Баенская Е.Р., Либлинг М.М. Эмоциональные нарушения в детском возрасте и их коррекция. М.: МГУ, 1990. 197 с.
- 79.Леонтьев Д.А. Личностное в личности: личностный потенциал как основа самодетерминации. //Ученые записки кафедры общей психологии МГУ им. М.В. Ломоносова. Вып. 1. //Под ред. Б.С. Братуся, Д.А Леонтьева. М.: Смысл, 2002, с. 56-65.

80.Лисина Е.В. Страх как психотелесный опыт ребенка. //Дефектология, 2001, № 5. С. 62-67.

81.Лосева В.К., Луньков А.И. Работа любви или стадии развития брачно-семейных отношений. //Семейная психология и семейная терапия, 1988, № 4 . С. 34-36.

82.Лук А.Н. Эмоции и личность. М.: Просвещение, 1982. 176 с.

83.Лэнгле А. Person: Экзистенциально-аналитическая теория личности: Сборник ст.: Пер. с нем./Вступ. ст. С.В.Кривцовой. М.: Генезис, 2005. 159 с.

84.Маклаков В.Г. Личностный адаптационный потенциал: его мобилизация и прогнозирование в экстремальных условиях. //Психологический журнал. 2001. № 1, с. 16-24.

85.Международная классификация болезней (10-й пересмотр). Психические расстройства и расстройства поведения (Класс V МКБ-10, адаптированный для использования в Российской Федерации). М.: Минздрав России, 1999. 693 с.

86.Менджеричкая Ю.А. Феномен подтверждения-неподтверждения и развитие личности. //Психологический вестник. Выпуск 1. Часть 2. Ростов н/Д.: РГУ, 1996. С. 115-131.

87.Менчинская Н.А. Психическое развитие ребёнка от рождения до 10 лет. М.: Академия. 1996. 185 с.

88.Миронова Т.Б. Особенности страхов детей с церебральным параличом в контексте социальной ситуации их развития: Автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.05,19.00.01. М., 2002. 24 с.

89.Михеева А.А. Психологические особенности часто болеющих детей: Автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.13. М., 1999. 21с.

90.Мухина В.С. Возрастная психология: Феноменология развития. Детство. Отрочество. М.: Академия, 1998. 103 с.

91.Мэй Р. Смысл тревоги. М.: Класс, 2001. 432 с.

92.Налчаджян А.А. Социально-психологическая адаптация личности (формы, механизмы, стратегии). Ереван: АН АрмССР, 1988. 262 с.

93.Нартова-Бочавер С.К. «Coping behavior» в системе понятий психологии личности. //Психологический журнал. 1997, т. 18, № 5, с. 20-30.

94.Насвитене Д.Й. Психологические особенности детей с адаптационными расстройствами и их психологическая коррекция: Автореф.дис. ... канд. психол. наук: 19.00.04. СПб., 1994. 23 с.

95.Непомнящая Н.И. Опыт системного исследования психики ребенка. М.: Просвещение, 1975. 232 с.

96.Николаева В.В. Влияние хронической болезни на психику. Психологическое исследование. М.: МГУ, 1987. 168 с.

97.Никольская И.М., Грановская Р.М. Психологическая защита у детей. СПб.: Речь, 2000. 507 с.

98.Обухова Л.Ф. Возрастная психология. Учебник. М.: МГУ, 2003. 256 с.

99.Овчарова Р.В. Технологии практического психолога образования. М.: ТЦ Сфера, 2000. 448 с.

100.Осипов Н.Е. Страхное у Гоголя и Достоевского. //Мир психологии. 1999. № 2. С. 221-237.

101.Осорина М.В. Секретный мир детей. СПб.: Питер, 2000. 250 с.

102.Павлов И.П. Лекции по физиологии. М.: Медгиз, 1952. 332 с.

103.Петров В.Г. Психологические особенности агрессивного поведения и пути его коррекции: Автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.01.Иркутск, 1999. 21 с.

104.Петровский А.В. Личность, деятельность, коллектив. М.: Политиздат, 1982. 255 с.

105.Петченко В.А. Школьные объективные страхи детей младшего школьного возраста: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. 19.00.07.М., 2002. 22 с.

106.Пиаже Ж. Избранные психологические труды. М.: Международная педагогическая академия, 1994. 680 с.

107.Пинчук В.Н. Психологический анализ устойчивых особенностей эмоциональности: Дис. ... канд. психол. наук: 19.00.01. М., 1982. 21 с.

108.Платонов К.К. Краткий словарь системы психологических понятий. М.: Просвещение, 1984. 173 с.

109.Прихожан А.М. Тревожность у детей и подростков: психологическая природа и возрастная динамика. М.: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: МОДЭК, 2000. 233 с.

110.Прокопьева Е.В. Профессиональная Я-концепция психологов (начальные этапы становления): Автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.05. Ростов н/Д., 2000. 21 с.

111.Психология и психотерапия. Тревога и страх: единство и многообразие взглядов. /Материалы V Ежегодной Всероссийской научно-практической конференции 8-9 февраля 2003 года. СПб.: СПбГУ, 2003. С. 152.

112.Ранк О. Родовой травматизм. /Тревога и тревожность. /Сост. В.А.Астапова.СПб.: Питер, 2001. С. 23-31.

113.Ребер А. Большой толковый психологический словарь. Т. 2 (П-Я). М.: Вече, АСТ, 2000. 560 с.

114.Репина Н.В., Воронцов Д.В., Юматова И.И. Основы клинической психологии. Ростов н/Д.: Феникс, 2003. 480 с.

115.Рогов Е.И. Личность в педагогической деятельности. Ростов н/Д, 1994. 240 с.

116.Роджерс К. Взгляд на психотерапию: Становление человека. М.: Прогресс, 1994. 458 с.

117.Ромицына Е.Е. Методика «Многомерная оценка детской тревожности». Учебно-методическое пособие. СПб.: Речь, 2006. 112 с.

118.Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии: в 2-х т., М.: Наука. Т.1. 1989. 488 с.

119.Самитова О.В. Психологические особенности «Я-концепции» тревожных детей младшего школьного возраста: Автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07. Астрахань, 2002. 21 с.

120.Сапоровская М.В. Изучение интернальности как предиктора копинга. // Личность и общество: актуальные проблемы социальной психологии. Мате-

риалы Всероссийского симпозиума. /Сост.: Крюкова Т.Л., Соловьева В.А., Уманский А.Л., Чугунов Е.А. Кострома: Изд-во КГУ им. Н.А. Некрасова, 2000. С. 34–35.

121.Сапоровская М.В. Социальный интеллект и совладающее (копинг) поведение личности. /Современная психология: состояние и перспективы: Материалы юбилейной конференции, посвященной 30-летию ИП РАН и 75-летию со дня рождения Б.Ф. Ломова. М.: ИП РАН, 2002. Т. 1. С. 131–133.

122.Сапоровская М.В. Детско-родительские отношения и совладающее (копинг) поведение родителей как фактор школьной адаптации первоклассников: Автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.05.Кострома, 2002. 21 с.

123.Сартр Ж.-П. Очерк теории эмоций. /Психология эмоций. Тексты. /Под ред. В.К.Вилюнаса, Ю.Б. Гиппенрейтер М.: МГУ, 1984. С. 120-138.

124.Серафино Э. Страхи детей. /Психологическая энциклопедия. 2-е изд. /Под ред. Р. Корсини, А. Ауэрбаха. СПб.: Питер, 2003. С. 867-868.

125.Сибгатуллина И.Ф., Апакова Л.В., Зайцева Л.Д. Особенности копинг-поведения в реализации интеллектуальной деятельности субъектами высшей школы. //Прикладная психология. 2002, № 5-6. С. 36-41.

126.Сирота Н.А. Копинг-поведение в подростковом возрасте: Автореф. дис... д-ра мед. наук. СПб.: ПНИ им. В.М.Бехтерева, 1994. 48 с.;

127.Славина Л.С. Дети с аффективным поведением. М.: Просвещение, 1967. 198 с.

128.Смирнова Т.П. Психологическая коррекция агрессивного поведения детей. Серия «Психологический практикум». Ростов н/Д.: Феникс, 2004.160 с.

129.Столяров В.Н. Становление личности. М.: Мысль, 1987. 34 с.

130.Тартаковская И.Н. Социология пола и семьи. Самара: Международный институт «Открытое общество», 1997. 146 с.

131.Ташёва А.И. «АСО» - опросник для исследования межличностного восприятия. /Актуальные проблемы психологической диагностики. Ростов н/Дону, 2001. С.252-278.

132.Ташёва А.И. Атрибутивное сопровождение общения в супружеских конфликтах . Дис. ... канд.психол.наук: 19.00.05. М., 1987.176 с.

133.Ташёва А.И. Взаимоотношения личности в семье. Психология личности. Учебное пособие. /Под ред. П.Н.Ермакова, В.А.Лабунской. М.: Эксмо, 2007, с. 531-554.

134.Ташёва А.И. Впечатление психолога о проблемах Беслана. //Российский психологический журнал, 2005 . № 4. С. 221 – 232.

135.Ташёва А.И. Концепция организации психологической реабилитации семей с детьми-инвалидами. /Психологическое консультирование: проблемы, методы, техники. Ростов н/Д.: ЮРГИ, 2000, с.186-201.

136.Ташёва А.И. Методические рекомендации к методике «Несуществующее животное». Ростов н/Д.: ЮРГИ, 1997. 80 с.

137.Ташёва А.И. Методические рекомендации к спецкурсу «Психологические проблемы семьи». Части 1,2. Методика Р.Кеттелла. Ростов н/Д.: РГУ, 2003. 111 с.

138.Ташёва А.И. Методические рекомендации к спецкурсу «Психологические проблемы семьи». Часть 3. Методика С.Розенцвейга. Ростов н/Д.: РГУ, 1994. 19 с.

139.Ташёва А.И., Гриднева С.В. А я не боюсь! Профилактика страха медицинских процедур у детей: Научно-популярное издание. М.: Генезис, 2002. 80 с.

140.Ташёва А.И., Гриднева С.В. Формирование толерантного отношения младших школьников к медицинским процедурам. Программа социально-психологического тренинга. Ростов н/Д.: РГУ, 2004. 59 с.

141.Ташёва А.И., Зелинская С.Ю. Образ родителей у «взрослых детей» из алкогольных семей. /Прикладная психология: достижения и перспективы. Ростов н/Д., 2004. С. 428-450.

142.Ташёва А.И., Исаева Л. Субъективная картина конфликтов в диаде «подросток-родитель». /Психологический вестник РГУ. Выпуск 4. Ростов н/Д.: РГУ, 1999. С. 162-167.

143.Тиллих П. Избранное: Теология культуры. М.: Юрист, 1995.С. 27-58;

144.Тименцева И.М. Особенности аффективной сферы младших школьников при разных типах детско-взрослых отношений (на материале исследования страхов): Автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07. М., 2002, 20 с.

145.Уварова Л.В. Механизм психической детерминации страхов в младшем подростковом возрасте: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. 19.00.07. М., 2003. 22 с.

146.Фельдштейн Д.И. Психология взросления. Структурно-содержательные характеристики процесса развития личности: Избр труды. М.: Моск. психолого-социальный ин-т; Флинт, 2004. 672 с.

147.Фишер Д.Ф. Страх. /Психологическая энциклопедия. 2-е изд. / Под ред. Р. Корсини, А. Ауэрбаха. СПб.: Питер, 2003. С. 867.

148.Фрейд З. Страх. /Введение в психоанализ: Лекции. М.: Наука, 1989. С. 250-263.

149.Фролова Л.П. Психологические особенности внутриличностных противоречий у детей младшего школьного возраста с трудностями в обучении: Автореф. дис. ... канд. психол. наук.19.00.07. Череповец, 2003. 23с.

150.Фромм Э. Анатомия человеческой деструктивности. М.: Прогресс, 1994. 253 с.

151.Хазова С.А. Совладающее поведение одаренных старшеклассников: Автореф. дис... канд. психол. наук. 19.00.07. Кострома, 2002. 21 с.

152.Хомская Е.Д. Нейропсихологии. Учебник. М.: МГУ, 1972. 382 с.

153.Хорни К. Невротическая личность нашего времени. Самоанализ. М.: Прогресс-Универс, 1993. 480 с.

154.Хьелл Л., Зинглер Д. Теории личности (Основные положения, исследования и применение). СПб.: Питер Пресс, 1997. 608 с.

155.Черникова О.А. Психологические особенности спортивных эмоций. /Психология и современный спорт. М., 1973. С. 190-206.

156.Чеснокова И.И. Проблема самосознания в психологии. М.: Наука, 1977. 144 с.

157.Шевелёва А.М. Идеалы профессиональной карьеры у обучающихся психологии: Автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.05. Ростов н/Д, 2000. 21 с.

158.Шкуратова И.П. К исследованию тревожности и ее связи с продуктивной интеллектуальной деятельностью. Дипл. раб. ЛГУ, 1973. 74 с.

159.Шкуратова И.П. Когнитивный стиль в общении. Ростов н/Д.: РГУ, 1994. 154 с.

160.Эльконин Д.Б. Психическое развитие в детских возрастах: Избранные психологические труды. /Под ред. Д.И. Фельдштейна. М.: Московский психолого-социальный институт, Воронеж: НПО «МОДЭК», 1997. 416 с.

161.Эльконин Д.Б., Драгунова Т.В. Возрастные и индивидуальные особенности младших подростков. М.: Педагогика, 1970. 160 с.

162.Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис. М.: Прогресс, 1996. 344 с.

163.Ясюкова Л.А. Фрустрационный тест С.Розенцвейга. Методическое руководство. СПб.: ГП «ИМАТОН», 2002. 123 с.

164.Folkman S., Lazarus R. If it changes it must be a process: A study of emotion and coping during three stages of a college examination. *Journal of Personality and Social Psychology*, 48, 1985. pp. 150-170.

165.Handbook of Coping: Theory, Research, Applications. /Ed. by M.Zeidner, N. Endler. N.Y., 1996. 286 p.

166.Lazarus R.S., Folkman S. Stress, appraisal and coping. New York: Springer Publishing Company, 1984. 201 p.

167.Muris P. et al. Children nighttime fears: parent-child ratings of frequency, content, origins, coping behaviors and severity. //Behaviour Research and Therapy, 39 (2001), pp. 13-28.

ПРИЛОЖЕНИЯ

ОПРОСНИК для исследования страхов детей 9-10 лет

Инструкция: учёные-психологи изучают школьников начальных классов для того, чтобы помочь им лучше учиться в школе и находить большее взаимопонимание с одноклассниками, учителями и близкими.

Никто из учителей, родителей и одноклассников не узнает про твои ответы, если ты сам этого не захочешь!

Ответь, пожалуйста, на каждый вопрос настолько подробно, как ты сможешь.

Вопросы не сложные и у детей твоего возраста обычно не вызывают трудностей.

1. Сколько тебе лет _____?
2. Ты мальчик или девочка? (*подчеркни, пожалуйста, кто ты*)
3. Отметь, пожалуйста, с кем ты живёшь вместе в доме/квартире?

- мама,	- бабушка,
- папа,	- дедушка,
- брат,	- тётя,
- сестра,	- дядя

4. Опиши, пожалуйста, себя настолько подробно как это можешь; чтобы было понятно, что речь идёт именно о тебе.

4.1. Каким ты был, когда был маленьким? _____

4.2. Какой ты сейчас? _____

4.3. Каким ты будешь, когда вырастешь? _____

5. Отметь, пожалуйста, как ты учишься?

- в основном на «3»
- на «3» и «4»
- в основном на «4»
- на «4» и «5»
- почти всегда на «5»

6. Часто ли ты болеешь? (*подчеркни*)

- да
- нет

7. Если часто, напиши, пожалуйста, чем чаще всего болеешь?

8. Вспомни, боялся ли ты чего-нибудь, когда был маленьким (*напиши, чего именно*)?

9. Что ты обычно делал, когда был маленьким и чего-то боялся?

10. Боишься ли ты чего-нибудь в жизни сейчас? (*отметь, пожалуйста*)

- да, часто
- бывает иногда
- обычно ничего не боюсь

11. А чего ты боишься больше всего? (*напиши подробнее*)

12. Что ты делаешь, когда чего-то боишься сейчас?

13. Рассказываешь ли ты о своих страхах родственникам? (*отметь, пожалуйста*)

- да
- нет

14. Если рассказываешь, то кому из них: маме, папе, брату, сестре, бабушке, дедушке, тёте, дяде (*подчеркни, пожалуйста*).

15. Если кому-то из близких, хотя бы иногда, ты не рассказываешь о своих страхах, то напиши, пожалуйста, почему?

16. Как твои родственники обычно реагируют, когда узнают, что ты чего-то боишься?

Мама _____

Папа _____

Бабушка _____

Дедушка _____

Брат _____

Сестра _____

Тётя _____

Дядя _____

17. Рассказываешь ли ты о страхах своим друзьям/подругам?

- да, часто
- бывает, иногда рассказываю
- никогда не рассказываю

18. Если ты не рассказываешь друзьям о своих страхах, то напиши, почему?

19. Как твои друзья/подруги чаще всего реагируют, когда узнают, что ты чего-то боишься?

**Большое спасибо за участие в научном исследовании
и за искренние ответы!**

Приложение 2

Таблица 4

**Динамика контентов страхов у детей выборки
во «временной перспективе» /в %/**

Прошлое				Настоящее			
Группа				Группа			
Основная		Контрольная		Основная		Контрольная	
1	2	3	4	5	6	7	8
37,1	Темнота	50	Темнота	25,7	Смерть	17,1	Насекомые и членистоногие
20,0	Сказочные персонажи и привидения	22,9	Сказочные персонажи и привидения	24,3	Насекомые и членистоногие	15,7	Темнота
15,7	Явления природы	12,3	Насекомые и членистоногие	21,4	Физические повреждения	15,7	Рептилии и земноводные
12,3	Насекомые и членистоногие	7,1	Домашние животные	15,7	Учебные страхи	14,3	Учебные страхи
10,0	Домашние животные	5,7	Явления природы	14,3	Темнота	11,4	Физические повреждения
10,0	Рептилии и земноводные	5,7	Одиночество ¹	12,9	Сказочные персонажи и привидения	11,4	Сказочные персонажи и привидения
5,7	Физические повреждения	4,3	Физические повреждения	12,9	Домашние животные	10,0	Смерть
5,7	Старшие дети, чужие люди	2,9	Рептилии и земноводные	11,4	Рептилии и земноводные	7,1	Маньяки
2,9	Пьяный или злой папа	2,9	Пьяный или злой папа	10,0	Высота или глубина	5,7	Высота или глубина
				10,0	Террористы	5,7	Домашние животные
				8,6	Бандиты, грабители, убийцы	2,9	НЛО
				7,1	Маньяки	2,9	Стихийные явления
				7,1	НЛО	1,4	Наказание родителей
				7,1	Чужие люди	1,4	Воры, подозрительные, злые люди
				7,1	Стихийные явления	1,4	Бандиты, грабители, убийцы
				7,1	Одиночество	1,4	Террористы
				5,7	Пьяные		
				4,3	Наказание ро-		

					дителей		
				4,3	Воры, подоз- рительные, злые люди		
$\Sigma = 113^2$		$\Sigma = 89$		$\Sigma = 209$		$\Sigma = 112$	

Условные обозначения: 1) жирным выделены контент-единицы, не встречающиеся в другой группе; 2) Σ – сумма единиц страхов, перечисленных детьми соответствующих групп во временной перспективе.



MoreBooks!
publishing



yes i want morebooks!

Покупайте Ваши книги быстро и без посредников он-лайн – в одном из самых быстрорастущих книжных он-лайн магазинов! Бесплатная доставка и бережное отношение к окружающей среде благодаря технологии Печати-на-Заказ.

Покупайте Ваши книги на
www.more-books.ru

Buy your books fast and straightforward online - at one of world's fastest growing online book stores! Free-of-charge shipping and environmentally sound due to Print-on-Demand technologies.

Buy your books online at
www.get-morebooks.com



VDM Verlagsservicegesellschaft mbH

Dudweiler Landstr. 99
D - 66123 Saarbrücken

Telefon: +49 681 3720 174
Telefax: +49 681 3720 1749

info@vdm-vsg.de
www.vdm-vsg.de

