

**Санкт-Петербургский Государственный Университет**

**На правах рукописи.**

**Васильева Нина Леонидовна**

**ПСИХОАНАЛИТИЧЕСКИЙ ПОДХОД В СИСТЕМЕ  
ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ И  
ПОДРОСТКОВ**

**19.00.13 – Психология развития, акмеология**

**Автореферат  
диссертации на соискание ученой степени  
доктора психологических наук**

**Санкт-Петербург - 2007**

Работа выполнена на кафедре социальной адаптации и психологической коррекции личности факультета психологии Санкт-Петербургского государственного университета.

Официальные оппоненты: доктор психологических наук, профессор  
**Аверин Вячеслав Афанасьевич,**  
доктор психологических наук, профессор  
**Никольская Ирина Михайловна,**  
доктор психологических наук, профессор  
**Соловьева Светлана Леонидовна**

Ведущая организация: **Российский государственный педагогический университет им А.И.Герцена.**

Защита состоится «14» ноября 2007 г. в 14 часов на заседании диссертационного Совета Д 212.232.42 по защите диссертаций на соискание ученой степени доктора наук при Санкт-Петербургском государственном университете по адресу: 199034, Санкт-Петербург, наб. Макарова, 6, факультет психологии, ауд.227.

С диссертацией можно ознакомиться в библиотеке им. М. Горького Санкт-Петербургского государственного университета по адресу: Санкт-Петербург, Университетская наб., 7/ 9.

Автореферат разослан «12» октября 2007 г.

Ученый секретарь  
диссертационного совета

Сырицо Т. Г.

## **Общая характеристика работы**

Важнейшей задачей современной психологии является обеспечение гармоничного развития ребенка. В этой связи встает вопрос об организации психопрофилактической работы, как с отдельными категориями детей, так и на уровне образовательной среды в целом (В.Э.Пахальян; 2006; Е.И.Рогов, 1995; В.И.Слободчиков, 1999). Однако, несмотря на то, что в последние десятилетия в образовательных учреждениях России активно развивается инфраструктура поддержки ребенка, помощь в гармонизации процесса социально-эмоционального развития остается недостаточно обеспеченной. Термин «социально-эмоциональное» развитие очерчивает область личностного развития, которая связана со способностями ребенка общаться и чувствовать, и которая должна расширяться и углубляться по мере развития. Искажения социально-эмоционального развития могут приводить к нарушениям процесса социализации ребенка и подростка, к нарушениям в учебной и коммуникативной деятельности, а также к нарушениям состояния его здоровья. В данной работе предлагается целостный научный анализ проблемы содействия социально-эмоциональному развитию. В теоретическом плане – это проблема определения теоретико-методологических основ психологического сопровождения социально-эмоционального развития; в практическом плане – определение и разработка организационной модели психологического сопровождения социально-эмоционального развития детей и подростков

В отечественной психологии детально разработаны вопросы социальной адаптации личности ребенка и подростка (А.К.Абульханова-Славская, 1991; Б.Г.Ананьев, 1980; Л.И.Божович, 1978; В.В.Давыдов, 1992; Н.Н.Толстых, 1984; и др.). В современной психологии и педагогике исследования проблемы продолжают: изучаются условия и факторы социализации (В.Г.Бочарова, 1994; А.Л.Венгер, 2001; Н.Ф.Голованова, 2004 и др.); ставятся и решаются вопросы организации развития социальной компетентности у детей и подростков (Н.В.Калинина, 2004). В психологической литературе разрабатываются программы сопровождения развития детей и подростков

(М.Р.Битянова, 2000; И.В.Дубровина, 1991 и др.), в которых уделяется внимание личностному развитию ребенка как части его адаптации к школе; выделены переменные, относящиеся к особенностям семьи и семейного уклада, которые оказывают влияние на становление личности (В.А.Аверин, 1998, 2001; Э.Г.Эйдемиллер, 1998, 2005 и др.). Важно помнить, однако, что личностное развитие детерминировано не только объективными факторами – социальной ситуацией развития и изменением ведущей деятельности, но и субъективными факторами внутреннего мира. Добавление аспекта субъективного мира, отражающего своеобразие индивидуального восприятия объективных событий, может обогатить существующие психологические представления о личностном развитии ребенка. Психоаналитический подход к психике характеризуется акцентом на рассмотрении именно субъективного восприятия (как сознательного, так и бессознательного) индивидом реальности объективного мира, в психоанализе неизмеримо возрастает философская значимость единичного и субъективного. В диссертации представлены возможности применения психоаналитического подхода в системе психологического сопровождения развития детей и подростков.

***Актуальность работы*** обусловлена

1. Необходимостью научного обеспечения программ оптимизации социально-эмоционального развития личности детей и подростков;
2. Необходимостью теоретического осмысления результатов отечественных и мало представленных в отечественной психологии зарубежных исследований в области социально-эмоционального развития личности;
3. Дефицитом отечественных исследований в области теории и практики детского психоанализа.
4. Недостатком исследований и теоретических обобщений взаимосвязи личностного развития с параметрами субъективного мира, в том числе у детей и подростков.

***Целями исследования являлись:***

1. Концептуализация детского психоанализа как научной области,

направленной на содействие гармоничному социально-эмоциональному развитию личности.

2. Теоретико-методологическая и практическая разработка основ сопровождения социально-эмоционального развития детей и подростков.

*В соответствии с этим ставились следующие задачи исследования:*

1. Провести теоретический анализ методологии, теории и практики детского психоанализа и показать его возможности для изучения, описания и работы с социально-эмоциональной областью личности детей и подростков.
2. Установить отличительные характеристики психоаналитического подхода в психологической работе с личностью ребенка
3. Выделить центральное понятие, объединяющее детский психоанализ и академическую детскую психологию, как основу для интеграции психоаналитического подхода в отечественную психологию развития.
4. Определить методы изучения субъективного мира личности.
5. Выявить компоненты субъективного мира личности и особенности его развития в зависимости от половозрастных, социальных и индивидуально-психологических характеристик личности.
6. Разработать программу психологического сопровождения социально-эмоционального развития ребенка в системе комплексной профилактики, коррекции и реабилитации детей и подростков.
7. Построить организационную модель реализации программы сопровождения социально-эмоционального развития детей и подростков.

***Объект исследования:*** личностное развитие ребенка.

***Предмет исследования:*** сопровождение социально-эмоционального развития личности.

***Эмпирическая база исследования:*** Для реализации поставленных целей и задач было проведено теоретическое и эмпирическое исследование. Всего обследовано 1245 человек, с использованием клинико-психологических и психодиагностических методов. Психодиагностическое исследование

проводилось в детских садах, школах, вузах и медико-психолого-педагогических центрах г. Санкт-Петербурга.

***Основные положения, выносимые на защиту:***

1. Социально-эмоциональное развитие личности составляет психологическое условие социальной адаптации детей и подростков. Оптимизация социально-психологической адаптации заключается в организации целенаправленного и структурированного психологического сопровождения социально-эмоционального развития детей и подростков.
2. Психологическая работа с областью социально-эмоционального развития детей и подростков должна учитывать субъективную картину мира личности, включающую как сознательные, так и бессознательные уровни психического отражения.
3. В детском психоанализе и в отечественной возрастной психологии существуют системы терминов, которые описывают одну и ту же реальность – субъективный мир, - но опираются на разную методологию и концептуальный аппарат. Наличие единого объекта исследования и использование сходных методологических принципов позволяет изучать эту реальность на стыке обоих подходов.
4. Методологическая и теоретическая база детского психоанализа позволяет изучить и описать единичные и субъективные реакции личности на объективную реальность. Прикладные аспекты психоаналитического подхода к психике детей и подростков позволяют содействовать гармонизации индивидуальных реакций.
5. Организационная модель сопровождения социально-эмоционального развития, включающая профилактические меры, своевременное выявление и коррекцию субъективных реакций на эмоциональное неблагополучие, позволяет предотвратить формирование личностных нарушений у детей и подростков.

***Теоретическое значение работы заключается в следующем:***

1. Проведенный в диссертации системный анализ детского психоанализа позволяет расширить представления о личности детей и подростков в общей психологии, психологии развития и педагогике – за счет учета субъективных и единичных реакций на объективную реальность.
2. Результаты теоретического и эмпирического исследования показывают обоснованность применения психоаналитической методологии для изучения области единичного и субъективного, что позволяет обогатить методологическую базу общей психологии, психологии развития и педагогики психоаналитическими методами изучения личности детей и подростков.
3. Предложенная в работе перспектива изучения личности детей и подростков с позиции субъективного мира создает возможность с принципиально новых позиций анализировать и решать теоретические и практические задачи в области личностного развития.
4. В диссертации выделены и систематизированы идеи современного детского психоанализа, релевантные для целей и задач психологической помощи детям: использование психоаналитической методологии для оценки психического состояния детей; использование психоаналитических концепций для понимания процессов личностного развития; признание субъективной картины мира как важного аспекта психической реальности ребенка; признание бессознательного как значимого фактора в формировании субъективной картины мира. Эмпирически показанная возможность психоаналитического подхода в области детской психологии способствует расширению области профессиональной помощи детям и подросткам.

***Практическая значимость*** работы определяется следующим:

1. Приведенные в диссертации теоретические обобщения и эмпирические данные могут быть использованы в системах дошкольного и школьного образования и здравоохранения для организации программ сопровождения

социально-эмоционального развития детей и подростков в целях предотвращения нарушений развития личности.

2. Полученные результаты могут быть использованы для повышения профессиональной компетентности детских психологов и представляют интерес для родителей с точки зрения анализа и гармонизации социально-эмоционального развития детей и подростков.
3. Разработанные, апробированные и описанные в работе методы изучения и работы с субъективным миром личности могут быть использованы в виде методического инструментария профессионалами, работающими в детских учреждениях образования и здравоохранения.
4. Материалы диссертационного исследования могут быть использованы сотрудниками научно-исследовательских учреждений для обоснования новых направлений исследований в области психологии развития личности детей и подростков.

***Внедрение результатов:***

1. Разработанные на основании материалов диссертационного исследования курсы и программы включены в учебный план и реализуются при подготовке психологов по специализациям «Психология социальной работы», «Клиническая психология младенческого и раннего возраста» и «Психологическое консультирование» в СПбГУ. В 2000-2005 г.г. результаты исследования были использованы в проводившихся в различных регионах России семинарах «Социально-эмоциональное развитие» для профессионалов, работающих с детьми и подростками в учреждениях образования и здравоохранения.
2. Разработанная и апробированная батарея методов оценки субъективного мира детей была внедрена в процесс психологической работы в ряде дошкольных учреждений и школ С.-Петербурга (ДОУ №15 Адмиралтейского района, ДОУ № 41 Центрального района, общеобразовательная школа № 300).

3. Материалы диссертации легли в основу проекта образовательных программ Санкт-Петербургского Общества Детского Психоанализа для детских психологов и психотерапевтов

**Апробация работы.** Материалы исследования докладывались на международной конференции Европейской Федерации Психоаналитической Психотерапии «Changing Times, Changing relationships» (Оксфорд, 2000); на международной психоаналитической конференции в Центре Анны Фрейд (Лондон, 2001); на Конгрессе Европейской Психоаналитической Федерации, (Хельсинки, 2004); на Международной конференции Московского психоаналитического Общества (Москва, 2004); на XV конгрессе по психодинамической психотерапии (СПб, май 2007); на ежегодной Конференции психоаналитической секции Американского Психологического Общества: «Psychoanalysis: Creative Journey» (Нью-Йорк, 2002); на ежегодных школах Международной Психоаналитической Ассоциации для Восточной Европы (Румыния, 2003, Болгария, 2004, Латвия, 2005); на 5-ой Конференции Московского Психоаналитического Общества (Москва, 2003); на Ананьевских чтениях (С.-Петербург, 2003, 2004, 2005, 2006); на заседаниях кафедры социальной адаптации и психологической коррекции личности факультета психологии СПбГУ (С.-Петербург, 2003-2006).

**Публикации:** по теме исследования опубликовано 45 печатных работ (общим объемом 32,5 печатных листа), в том числе 4 учебных пособия, 2 монографии, главы в 4-х коллективных монографиях и 2-х учебниках, 27 статей.

**Структура и объем работы:** Диссертация состоит из введения, 5 глав, заключения и выводов, списка литературы (309 источников, из них 165 на русском языке и 144 на иностранных языках), изложенных на 386 страницах основного текста; а также содержит 44 рисунка, 35 таблиц, 8 приложений.

#### **Содержание работы.**

Во **Введении** обосновывается актуальность работы, определяются объект, предмет, цели и задачи исследования, приводятся основные положения,

выносимые на защиту, раскрывается теоретическая новизна и научно-практическая значимость работы.

**В первой главе «Детский психоанализ как направление современной психологии»** изложены теоретические проблемы социально-эмоционального развития, являющегося предметом изучения и работы в детском психоанализе, представлен обзор литературы по основным составляющим психоанализа – теории, методологии и практики.

Важнейшими *методологическими принципами* отечественной психологической науки являются *принцип детерминизма*, разработанный С.Л.Рубинштейном (1973) и А.Н.Леонтьевым (1974); *системный подход*, разработанный Б.Ф.Ломовым (1975, 1984); *принцип развития психики, сознания в деятельности* (Л.С.Выготский, 1983; А.Н.Леонтьев, 1975; С.Л.Рубинштейн, 1973); *структурно-генетический подход* (Б.Г.Ананьев, 1969; Л.И.Божович, 1968; Л.С.Выготский, 1983; А.Н.Леонтьев, 1975; Д.Б.Эльконин, 1989). Особую актуальность при описании сложных объектов, к числу которых относится и психическая деятельность человека, является *принцип моделирования* (С.Л.Соловьева, 2003). Проблемы развития психики в онтогенезе раскрывались в фундаментальных и прикладных исследованиях отечественных психологов: рассматривались общие закономерности развития личности ребенка, проблемы её детерминации и формирования (Б.Г.Ананьев, 1969; Л.С.Выготский, 1983; С.Л.Рубинштейн, 1959 и др.), анализировались различные уровни и фазы развития (Л.И.Божович, 1968; Д.Б.Эльконин, 1971; А.В.Запорожец, 1986; Е.Ф.Рыбалко, 1990 и др.). *Принцип развития*, являющийся важнейшим методологическим принципом психологической науки, использован в данном исследовании как центральный. В последние годы при анализе психического развития стало широко использоваться *понятие «адаптации»*: «социально-психологическая адаптация» (В.Г.Бушурова, 1986; А.А.Реан, 2006 и др.), «психическая адаптация» (Ф.Б. Березин, 1988, Л.И.Вассерман, 1994 и др.). Изучение объективных и субъективных аспектов адаптации представляется нам принципиальной составляющей изучения личности.

Теоретический анализ, проведенный в работе, показывает, что психоанализ основывается на тех же методологических принципах, что и отечественная психология. В то же время анализ субъективных проявлений и бессознательного уровня психики требует использования и специфической методологии психоанализа. Для понимания сущности *психоаналитической методологии* важным является осознание диалогической структуры личности. Понимание «Я» как диалогического образования встречается как в западной (J.Astington, 1988; J.Benjamin, 1990; C.Trevarthen, 1982; D.Stern, 1977, 1985), так и в отечественной психологии развития (Н.С. Бурлакова, 2001; Е.Т.Соколова, 1989). Поскольку в процессе своего развития все феномены, связанные с «Я», сформировались как определенные диалогические структуры, то в любом высказывании субъекта можно найти обращенность к «другому» - к «внутреннему объекту», согласно психоаналитической терминологии. Образ внутреннего объекта основан на реальном опыте взаимодействия со значимыми взрослыми, имевшем место в детстве, и сформировавшем ту или иную конфигурацию «другого», самого себя и мира, в целом. В ситуации общения партнер становится тем внешним объектом, на которого проецируются качества внутреннего объекта. Он начинает представлять значимые фигуры из прошлого пациента, в особенности родительские фигуры. Таким образом, ключи к внутриличностным конфликтам находятся «в руках» у партнера по общению.

Для понимания процессов, которые происходят во внутреннем мире пациента, психоаналитик использует свои собственные психические реакции, возникающие при взаимодействии с пациентом. Недостаточно одной только регистрации измеряемых данных о субъекте. В.Тэхке (2001) разделяет *объяснение* и *понимание* как два различных типа знания о человеке, отличающихся способами использования откликов наблюдателя на субъект. В объясняющем типе знания используются только рациональные отклики наблюдателя на воспринимаемый объект. Понимание относится к знанию мира переживаний другого человека и достигается через использование всех доступных для наблюдателя откликов на данного индивида, как рациональных,

так и иррациональных. Максимальное понимание психики другого человека возможно лишь через максимальное использование собственной психики как воспринимающего, регистрирующего и делающего заключения инструмента.

Особенности исследовательского метода психоанализа заключаются в глубинном исследовании единичного объекта, которое проводится в долгосрочных, многократных и систематических наблюдениях отдельного ребенка, 1) где необходимое количество измерений осуществляется не за счёт количества испытуемых, а за счёт количества наблюдений за изучаемым личностным проявлением; 2) где единицей анализа выступают как личностные проявления объекта наблюдения, так и параметры построения им диалога; 3) где исследование диалога производится во взаимоотношениях (отношений переноса и контрпереноса в аналитических взаимоотношениях, взаимодействия младенца с матерью – в экспериментальном подходе); 4) где для анализа привлекаются все субъективные отклики наблюдателя на объект наблюдения, как рациональные, так и аффективные.

Развитие в психоанализе работы с детьми привело к формированию направления, которое получило название «детский психоанализ (child psychoanalysis)». Его основоположниками признаны А. Фрейд, М.Кляйн и Д.Винникотт (L.Rodrigues de la Sierra, 2004). Инструментом познания психических особенностей ребенка, как и в психоанализе взрослого пациента, является субъективность самого психоаналитика. Однако, по нашему мнению, в работе с ребенком психоаналитик сможет погрузиться в свои аффективные отклики меньше, чем в работе с взрослыми пациентами. Его рациональные отклики будут иметь большое значение не только на начальном этапе работы, как в психоанализе взрослых, но и в течение всего процесса психоанализа.

Развитие детского психоанализа усилило интерес не только к детской патологии, но и к нормальному развитию ребенка. Сравнение методов изучения развития в психоанализе и в психологии развития, как в областях, имеющих одинаковый предмет изучения и сходный временной период возникновения, показывает, что эти методы сопоставимы: для получения информации о

детском развитии и детский психоанализ, и академическая детская психология используют как метод наблюдения, так и психодиагностическую методологию. Однако удельный вес использования этих методов, и сущность исследовательской методологии в обоих подходах различны. В психологии развития более весома роль экспериментов, чем наблюдений. Специфически психоаналитическим методом изучения развития остаётся метод наблюдения за ребенком в процессе прохождения им психоанализа и в естественных условиях. В наблюдениях, проводимых в рамках академической психологии, предпочтение отдается «объективной» регистрации фактов поведения ребенка. В психоаналитической технике наблюдений активно используются все субъективные отклики наблюдателя.

Описанная психоаналитическая методология в работе с пациентами позволила собрать большое количество данных о человеческой психике. В результате многолетнего развития психоанализ сложился как одна из наиболее разработанных *теорий личности*, состоящая из большого числа концепций. Любая концепция может быть отнесена либо к клинической теории психоанализа, либо к её описательному уровню - метапсихологии. Анализ литературы показывает, что уровень клинических концепций и уровень абстрактной метапсихологии относятся к разному типу обобщений и соответствуют разным сторонам психоаналитического метода. Клиническая теория отражает понимающую природу психоанализа, а метапсихология является его объясняющей теорией. Метапсихология во многом потеряла ценность как составная часть научной теории психоанализа (D. Rapaport, 1967). В то же время клинический метод и факты, полученные психоаналитическим методом, всегда были, и по сей день остаются ценным источником информации о человеческой психике. Положения этой теории были выведены из практики, и образуют клинически полезное описание процессов, происходящих в процессе развития и функционирования личности. Современный психоанализ всё больше опирается на клиническую практику, пересматривая многие свои описательные конструкции.

**Во второй главе «Теоретико-методологические основы сопровождения социально-эмоционального развития»** представлена теоретическая разработка модели психоаналитического подхода к гармонизации социально-эмоционального развития личности, релевантная для психологии развития.

Социально-эмоциональное развитие личности в современном психоанализе описывается линиями развития: линия психосексуального развития, линия развития объектных отношений, линии развития Эго и Суперэго, линия становления половой идентичности. В данном разделе представлено описание указанных характеристик, а также концепция «репрезентативного мира» Дж. Сандлера (J.Sandler, 1962), рассматривающая становление и функционирование субъективного мира личности.

Чтобы интеграция психоанализа как науки в отечественную психологию стала возможной, необходимо сопоставить положения и принципы отечественной психологии развития и детского психоанализа. Сопоставление классических положений в работах Л.С.Выготского (1983), Б.Г.Ананьева (1969) и др. с авторскими концепциями детского психоанализа показал, что общее в понимании личностного развития можно обнаружить уже на этом уровне, например, существует сходство в идеях Л.С.Выготского (1983) и Д.Винникотта (D.Winnicott, 1965); Д.Штерна (D.Stern, 1985), Дж. Боулби (J.Bowlby, 1969) и М.И.Лисиной (1986), а также в идеях М. Малера (M.Mahler, 1975) и Б.Г.Ананьева (1969); идеях Е. Гаддини (E.Gaddini, 1969) и Л.М. Веккера (1983). На уровне общих положений о развитии детский психоанализ разделяет с отечественной психологией такие идеи, как 1) единство психической жизни человека, её несводимость к отдельным функциям и элементам, 2) признание многофакторности развития, 3) признание важности конституциональных, и социальных факторов в психическом развитии ребенка, 4) признание важности субъективного мира ребенка в формировании индивидуально-психологических качеств; 5) признание гетерохронности и неравномерности процесса развития. В то же время подход детского психоанализа к рассмотрению психики имеет и свою специфику. Это: 1) учёт

бессознательного уровня психики; 2) рассмотрение динамики внутриличностных сил (Ид, Эго, Суперэго) и понимание внутреннего конфликта и как движущей силы развития, и как силы, способной привести к искажениям психического развития; 3) рассмотрение психических актов как символических.

Таким образом, существуют как области сходства, так и области отличия в понимании развития психоанализом и отечественной психологией развития, что, в целом, создает возможности для интеграции детского психоанализа в отечественную детскую психологию. В качестве центрального понятия, объединяющего психоаналитический подход к личности ребенка и отечественную психологию развития, мы выделяем понятие «субъективного мира личности».

В отечественной психологии термины, используемые для описания субъективного мира, не всегда назывались именно так, однако категории субъективного измерения психики исследовались довольно давно. Уже в работах Л.С.Выготского (1931) мы встречаемся с понятием «индивидуальной сигнификации жизненного опыта». Сохранению категории «субъективного» в советское время, во многом, способствовал В.Н.Мясищев, который ввел в научную психологию концепцию «отношений» (В.Н.Мясищев, 1957). Раскрывая смысл этой концепции, «он сделал категорию субъективного измерения психики человека доступной для поколений отечественных психологов, врачей и педагогов..., когда приоритет при рассмотрении социальной природы человека отдавался коллективу, а не личности» (Л.И.Вассерман, 2004). В дальнейшем, теоретический фундамент разработки проблемы «субъективного» был разработан в трудах С.Л.Рубинштейна, Ф.В.Бассина, А.В.Запорожца и А.Н.Леонтьева. В последние годы в отечественной психологии выделился целый ряд линий исследования смысловых образований личности: (А.Г.Асмолов, 1979; В.К.Вилюнас, 1976; В.В.Столин, 1983; Е.В.Субботский, 2005 и др.), а также особенностей формирования личностных смыслов и самосознания (Д.Н.Исаев, 1996;

И.М.Никольская, 2000; Е.Т.Соколова, 1995 и др.). Важность изучения отношения личности к условиям окружающей среды признается и в современной психологии развития: «Основное значение изучения субъективных отношений в их многообразных проявлениях состоит в том, что они являются базовой системой свойств для построения других основных подструктур личности и субъекта деятельности, таких как характер, высшие формы мотивационно-потребностной сферы» (Е.Ф.Рыбалко, 1990). Исследование внутренней картины мира личности также широко представлено в психосемантической парадигме (А.Г.Шмелев, 1982; В.Ф.Петренко, 1997), однако, акцент здесь делается на исследовании структурных, а не содержательных аспектов образа мира (Е.Ю.Артемьева, 1980, 1987). Вопросы содержания образа мира отражены в работах таких отечественных психологов, как: С.В. Тарасов (1996, 1998), М.В.Осорина (1999), Ю.А.Аксёнова (2000) и др. В их исследованиях речь идет о содержании мировосприятия детей. Таким образом, отечественная психология признаёт важность изучения субъективного отношения личности к окружающей действительности. В этом смысле психоаналитический подход не является новым. Однако в отечественной психологии категория «субъективного» и понятие «образа мира» относятся, преимущественно, к сознательному образу мира. Так, Л.С.Выготский (1956) писал о «смысловом строении сознания» на определенной стадии развития; А.Н.Леонтьев в своей статье «Образ мира» (1983) говорил о том, что проблема восприятия должна ставиться как проблема построения многомерного образа мира в сознании индивида. В исследовании образа мира у школьников С.В.Тарасова (1996) также говорится о ментальных парадигмах как о структурах сознания. Психоаналитический подход характеризуется признанием как сознательного, так и бессознательного уровня субъективной картины мира.

На основе анализа психологической и психоаналитической литературы, можно дать следующее определение. Субъективный мир – это психологическое образование, которое является результатом интроекций и идентификаций; которое отражено в когнитивных и аффективных структурах

психики, имеющих осознаваемый и неосознаваемый уровни. Субъективный мир есть совокупность ментальных репрезентаций о мире, которые отличаются эмоциональностью и пристрастностью и вызывают субъективные искажения в восприятии и переживании объективного мира. Через психические репрезентации реальность субъективная становится не менее значимой для отражения индивидом действительности, чем реальность объективная. Существование субъективного мира делает восприятие мира уникальным для каждого человека, несводимым только к биологическим или социальным факторам развития. Как психическая модель мира, субъективный мир состоит из: 1) репрезентаций того, что является внешним по отношению к индивиду (прежде всего, репрезентации значимых других: родителей, членов семьи; 2) репрезентаций самого себя, 3) репрезентаций различного символического значения.

Учет субъективного мира личности должен лежать в основе психологической работы с индивидуальными эмоциональными реакциями, направленной на содействие гармоничному личностному развитию детей и подростков. Развивая идею психологического сопровождения развития детей и подростков, мы предлагаем дополнить комплексную программу сопровождения блоком *сопровождения социально-эмоционального развития ребенка*. Такие важные черты психоаналитической теории развития, как рассмотрение процесса формирования социально-эмоциональной сферы личности на протяжении всего периода детства в едином теоретическом ключе, а также её неразрывная связь с практической деятельностью, позволяют считать, что психоаналитическое понимание детского развития может служить теоретическим основанием для сопровождения социально-эмоционального развития детей и подростков в течение всего периода онтогенеза. Мы считаем возможным ввести психоаналитический подход в отечественную детскую психологию не на уровне отдельных приемов, а интегрировать его на уровне направления работы с субъективным пространством психики детей, для гармонизации социально-эмоционального

развития. Модель сопровождения социально-эмоционального развития детей и подростков, с использованием психоаналитического подхода, должна быть построена как на принципах отечественной психологической школы, так и на психоаналитических принципах, и включать в себя работу как с объективными, так и с субъективными аспектами личностного развития. Цель сопровождения социально-эмоционального развития - предотвратить возникновение личностных нарушений или остановок в личностном развитии, содействовать детям и подросткам в разрешении их внутренних конфликтов и возобновлении личностного роста. Для достижения поставленной цели задачами сопровождения социально-эмоционального развития будут являться: как можно более раннее выявление проблем эмоционального плана, определение их объективных и субъективных причин и дальнейшая психокоррекционная работа, направленная на нивелирование негативных эмоций детей и на перевод бессознательного материала на уровень сознания. Если бессознательную коммуникацию ребенка смогут понять и отразить значимым и приемлемым путем, то все, что ранее «имело дело» исключительно с вытеснением, может начать входить в поле сознания и стать предметом сознательного контроля и адаптации.

Для создания научно обоснованной программы психологической помощи, должны быть изучены возможности и специфика психоаналитического подхода в коррекции искажений социально-эмоционального развития, исследованы психологические составляющие субъективного мира, его особенности в зависимости от половозрастных и индивидуально-психологических характеристик, а также закономерности становления субъективного мира. В связи с этим обосновываются задачи и этапы эмпирического исследования.

**В третьей главе «Организация и методы исследования»** описаны принципы, методы и материалы исследования.

Основой психодиагностических и клинико-психологических исследований послужили как общепсихологические принципы, так и более частные психоаналитические принципы. Методологической основой являлись: принцип

детерминизма, системный подход, принцип развития сознания в деятельности, структурно-генетический подход, принцип построения модели психики пациента. Анализ динамики субъективного мира проводился на основе концепции «линий развития» А.Фрейд (A.Freud, 1965). Анализ субъективного мира проводился на основе концепции «репрезентативного мира» Дж.Сандлера (J.Sandler, 1962). Исследование репрезентаций «значимых других» опиралось на концепцию «объектных отношений» (M.Klein, 1933; D.Winnicott, 1963). Исследование репрезентаций символического значения у детей опиралось на принцип культурно-исторической обусловленности психического развития человека (Л.С.Выготский, 1983). Анализ факторов дезадаптации проводился на основе концепции «негативной аффективности» Д. Брайта и Ф.Джонс (2003), согласно которой личности, склонные к переживанию депрессивности, агрессивности и тревожности, представляют собой группу риска развития пограничных нервно-психических заболеваний.

С целью осуществления комплексного подхода к решению задач данного исследования были использованы как стандартизированные методы обследования (интервью, ассоциативный эксперимент, личностный опросник Айзенка, тест агрессивности А.Ассингера, методика дифференциальной диагностики депрессивных состояний, личностная шкала проявлений тревоги Д.Тейлора, метод выявления уровня самооценки), так и клинико-психологический и психоаналитический методы исследования. Для решения задач исследования были составлены: опросник для выявления субъективной картины процесса развития и опросники для выявления осознаваемого характера отношения к матери и отцу у испытуемых (позитивный или негативный образ).

Для математической обработки результатов исследования использовались методы параметрической (t-критерий Стьюдента, корреляционный анализ) и непараметрической статистики (критерий  $\chi^2$ , дисперсионный и кластерный анализ). Решения о значимости различий принимались на 5 % и 1% уровнях ( $p \leq 0,05$ ,  $p \leq 0,01$ ). Статистическая обработка результатов исследования

проводилась с использованием компьютерной программы Statistica 6.0. Нормальность распределения в выборке взрослых испытуемых определялась с помощью  $\lambda$ -критерия Колмогорова-Смирнова

Исследование проводилось с 1999 по 2005 гг. в г. С.-Петербурге. Выборка обследуемых комплектовалась целенаправленно и формировалась на основе специально разработанных критериев, обеспечивающих соблюдение основных требований репрезентативности, как в количественных, так и в качественных характеристиках. В частности, учитывались такие факторы, как отсутствие длительных психотравмирующих ситуаций, отсутствие хронических соматических и психических заболеваний. Все исследования проводились в соответствии с моральными и этическими принципами психолога. От всех испытуемых было получено информированное согласие на проведение обследований.

Исследование состояло из 4 частей. В целом, было обследовано 1245 испытуемых. Общую выборку испытуемых составили: 1) 300 взрослых, в возрасте от 20 до 50 лет, из них 160 – женщины (53%) и 140 – мужчины (47%). 2) 180 молодых людей 17-18 лет, из них: 90 девушек (50 %) и 90 юношей (50 %). Группа девушек, в свою очередь, была разделена на 3 подгруппы: 30 человек (33%), выросших в полной семье, 30 человек (33%) – дети разведенных родителей, 30 человек (33%) – испытуемые, чей отец умер. 3) 765 детей и подростков, из них 41 ребенок, посещающий подготовительную группу ДООУ в возрасте 5-6 лет (5%); (21 мальчик и 20 девочек), 155 учеников 2 класса в возрасте 7-8 лет (20%) (77 мальчиков и 78 девочек), 114 учеников 4 классов в возрасте 9-10 лет (15%) (57 девочек и 57 мальчиков), 152 ученика 6 класса в возрасте 11-12 лет (20%) (76 девочек и 76 мальчиков), 150 учеников 9 класса в возрасте 14-15 лет (20%) (75 девочек и 75 мальчиков) и 153 ученика 11 класса в возрасте 16-17 лет (20%) (78 девочек и 75 юношей).

Все дети являлись учениками общеобразовательных школ и дошкольных образовательных учреждений. Испытуемые возраста 17-18 лет – студенты 1

курсов высших учебных заведений. Уровень образования взрослых варьировал: 146 испытуемых – люди с высшим образованием и 154 - со средним.

**В четвертой главе «Компоненты субъективного мира и особенности его развития по данным психодиагностических и клинико-психологических исследований»** представлены результаты эмпирической части исследования.

Целью *первого этапа* явилось исследование особенностей психоаналитического подхода в индивидуальной психологической работе с личностью ребенка. Объектом исследования являлся мальчик из полной семьи, с удовлетворительным социальным и материальным положением. Мальчик психически здоровый, физически - жалобы на приступы бронхиальной астмы. Необходимое количество измерений осуществлялось в данном исследовании за счет значительного количества измерений. Психоаналитическая работа началась, когда ребенку было 5,5 лет, и продолжалась до возраста ребенка 7, 5 лет, 3 раза в неделю. Всего состоялось 232 сессии.

Подробно показано развертывание психоаналитического процесса, приводится материал сессий, иллюстрирующий ход работы. По мере накопления данных конструируемая модель личности ребенка корректировалась, уточнялась и углублялась. Исследование показало, что психоаналитическая модель была удобна в работе с личностью ребенка и позволила проследить изменения личностного развития по различным линиям.

*Психосексуальное развитие.* До психоанализа все либидные стадии в психике ребенка смешивались и накладывались одна на другую. В процессе психоанализа ребенок прошел все стадии: оральную, анальную, фалло-нарциссическую, эдипальную, частично перешел в латентную фазу, - то есть психоанализ содействовал его развитию до соответствующей возрасту фазы. Было также прослежено изменение соотношения агрессивности и либидо у ребенка: до психоанализа ребенок не мог не только выражать, но даже позволить себе почувствовать агрессию; он направлял её в психосоматический канал. Во время психоанализа ребенок практиковался в выражении агрессии в

различных формах, пока не смог преодолеть расщепление между агрессией и либидо, и почувствовать и то, и другое в гармонии внутри своего тела и психики. Теперь он стал способен сублимировать свою агрессию. В результате психоанализа агрессия стала активно смешиваться с либидо, которое раньше было подавлено. Ребенок обрел силу либидо и свой собственный способ быть эмпатичным. После психоанализа он стал более сочувствующим, более способным к эмпатии как по отношению к себе, так и к другим.

*Объектные отношения.* Ребенок совершил построение устойчивых объектных репрезентаций. Это было видно по его возросшей способности устанавливать эмоциональный контакт с объектом общения и сохранять этот способ отношений. Кроме того, в психоанализе он получил опыт отдельного существования другого и самого себя. Признание своей отдельности и удовольствие от этого ознаменовало завершение процесса отделения и начало процесса индивидуации.

*Развитие эго.* Тот факт, что в ходе психоанализа ребенок закрепился в соответствующих фазах, как на линии развития объектных отношений, так и на линии психосексуального развития, способствовало стабильности и усилению Эго. К концу психоанализа он пришел к адекватному возрасту строю ума с преобладанием мысли над действием. Разрыв между миром бессознательных фантазий и внешней реальностью сузился: ребенок стал более ориентирован на объективную реальность.

*Развитие Суперэго.* В результате проведенного психоанализа внешний контроль заменился внутренним: контроль вследствие страха наказания сменился у ребенка самоконтролем, связанным с желанием поддерживать хорошие взаимоотношения с объектом. Способность к саморегуляции стала выше. Как показало расставание при завершении психоанализа, ребенок стал способен переживать значительные фрустрации, не «распадаясь на части», не становясь дезадаптивным, а регулируя свое состояние конструктивно.

*Гендерная идентичность.* В процессе психоанализа развивались как представления ребенка о половой идентичности, так и его ощущения

принадлежности к определенному полу. В начале работы его гендерная идентичность была нарушена, что было вызвано его психологической неразделенностью с матерью. Постепенно у него развилось осознание своей принадлежности к мужскому полу, которое внесло свой вклад в развитие у мальчика чувства маскулинности.

*Развитие субъективного мира.* Существующий конфликт сознательных и бессознательных составляющих субъективного мира выражался в том, что внешне данный ребенок был «ангелом», хотя его внутренняя картина мира была ужасающей: внешний мир воспринимался ребенком как угрожающий, полный обмана, и насилия. В результате проведенной психоаналитической работы окружающий ребенка мир перестал ощущаться ребенком как враждебный. Вследствие этого, снизилось количество психологических защит, направленное на охрану самого себя. Мальчик стал более дружелюбным, более активным и весёлым. Направленность веселья тоже изменилась: от удовольствия садистического к радости освоения навыков и радости победы.

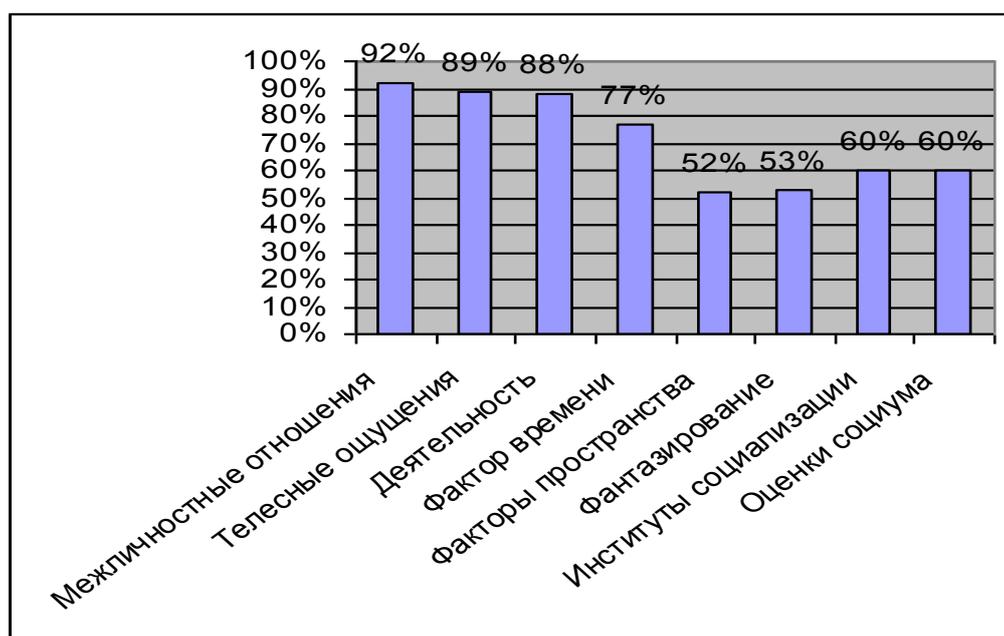
Таким образом, психоанализ оказал помощь ребенку в преодолении препятствий на пути личностного роста. Неосознаваемые составляющие субъективной картины мира были переведены на уровень сознания и преобразованы в целостный осознаваемый образ, путем соотнесения их с реальностью, в процессе непосредственного взаимодействия с ребенком. Психосоматическое выражение эмоциональных переживаний заменилось выражением психологическим. Приступов бронхиальной астмы у ребенка не наблюдалось в течение длительного времени. По окончании психоаналитической работы врачом-педиатром было зарегистрировано исчезновение нарушений функции внешнего дыхания.

Особенностями психоаналитического подхода, которые способствовали развитию личности ребенка, явились: 1) содействие ребенку в образовании и удержании собственного субъективного пространства; 2) анализ взаимоотношений с аналитиком, который привёл к увеличению способности к принятию, рефлексии и пониманию себя; 3) работа в игровом пространстве и с

продуктами символической деятельности ребенка, которые способствовали выражению субъективного мира ребенка, его осознанных и бессознательных компонентов; 4) увеличение способности ребенка к вербализации, которая способствовала работе с его субъективным миром.

Психоаналитический метод позволил исследовать личность конкретного ребенка, включая его субъективный мир. Однако для практического использования концепции субъективного мира в целях сопровождения развития, изучение субъективного мира отдельного ребенка должно было быть дополнено общей моделью. Этим обусловлена необходимость следующего этапа эмпирического исследования.

Целью *второго этапа* исследования явилось выявление *особенностей развития субъективного мира*. На данном этапе исследовались осознаваемые компоненты субъективного мира. Первоначально выявлялись структурные компоненты субъективного мира у взрослых испытуемых ( $n = 300$ ). Испытуемые описывали значимые для себя ситуации развития. Полученные ментальные репрезентации расценивались как отражение субъективного восприятия объективных ситуаций и использовались для выделения компонентов субъективного мира. Следующие факторы развития были отмечены испытуемыми как значимые (рис.1):



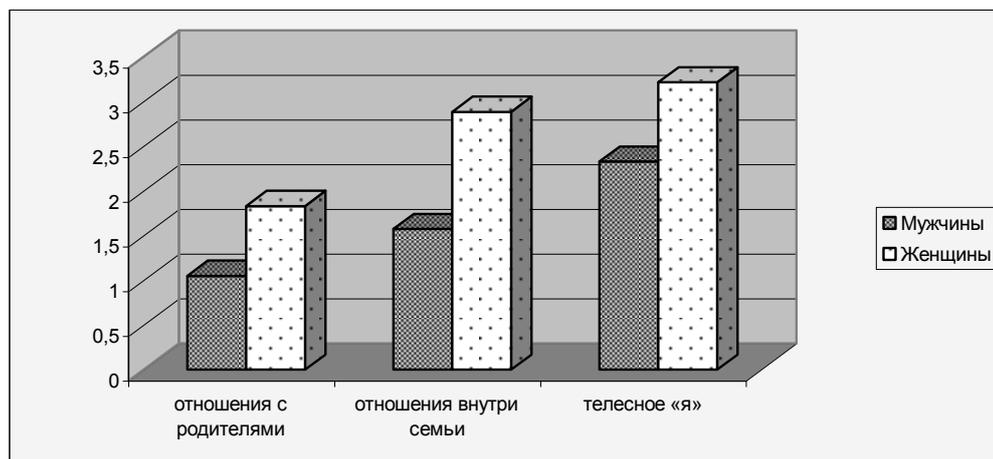
**Рис.1. Факторы развития и их значимость в представлениях испытуемых**

При обобщении результатов контент-анализа, анализа средних, дисперсионного, кластерного и корреляционного анализа выявлено, что *субъективный мир* состоит из следующих структурных компонентов: 1) репрезентации родительской подсистемы семьи, 2) репрезентации межличностных отношений (отношения в семье, отношения вне семьи), 3) репрезентации телесных ощущений, 4) репрезентации деятельности 5) репрезентации символической деятельности (фантазирования, размышлений о жизни), 6) репрезентации процесса социализации, 7) репрезентации пространства и времени. Обращает на себя внимание то, что параметр «деятельность» в психоанализе не выделяется как отдельный, а рассматривается в структуре развития Эго. Однако эмпирические данные свидетельствуют о высокой значимости этих репрезентаций в индивидуальном сознании. В рамках интеграции мы считаем возможным ввести в психоаналитический спектр факторов развития параметр «деятельность» как значимый компонент субъективного мира.

Полученные эмпирические данные согласуются со структурой субъективного мира, выделенной ранее в теоретическом исследовании. Полученные репрезентации могут быть условно объединены в три группы: репрезентации того, что является внешним по отношению к индивиду (репрезентации родителей, межличностных отношений и социума), репрезентации самого себя (репрезентации телесного «я», репрезентации деятельности и символической деятельности) и репрезентации символического значения (репрезентации пространства и времени, репрезентации процесса социализации).

При сравнении разных групп испытуемых были выделены особенности субъективного мира в зависимости от биологических, социальных и индивидуально-психологических характеристик.

1. Выявлены различия в организации субъективного мира у мужчин и женщин (рис.2)



**Рис. 2. Различия в организации субъективного мира в группе мужчин и в группе женщин**

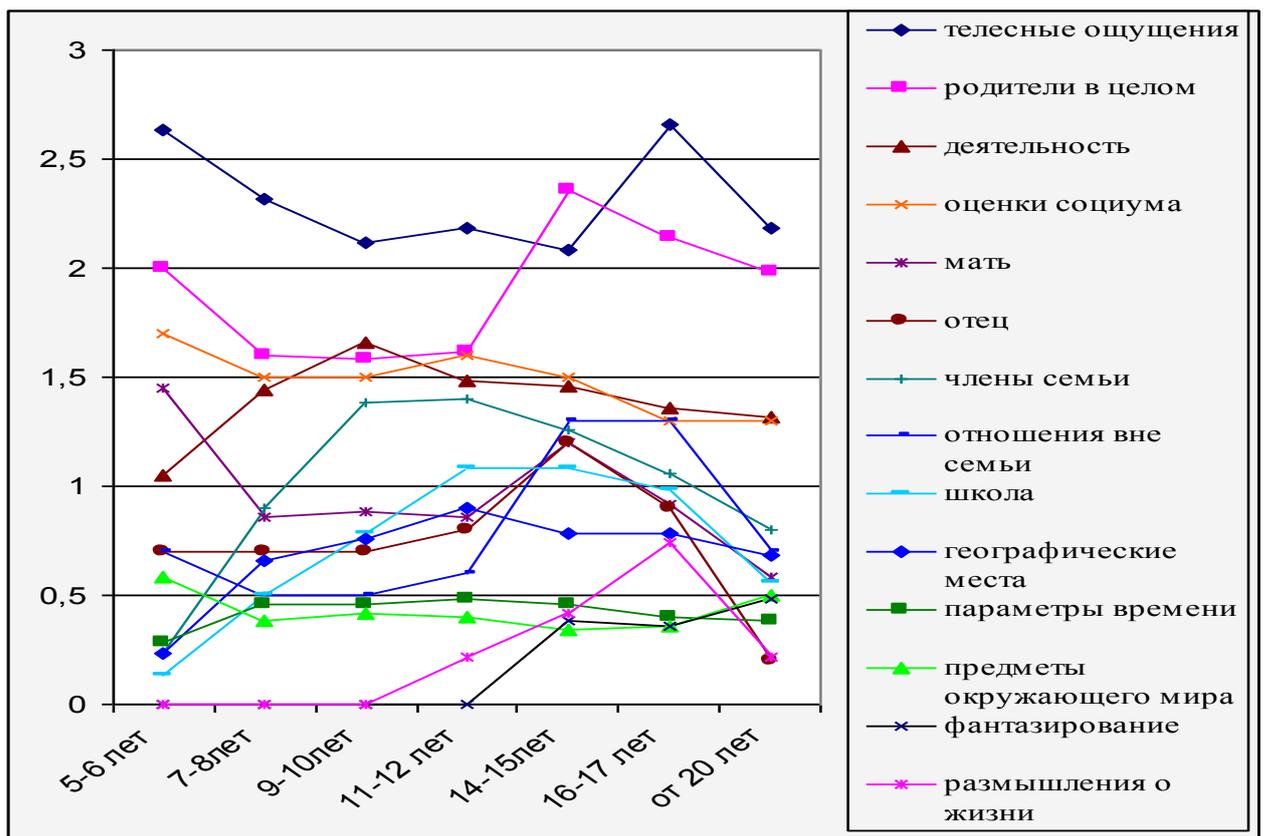
Анализ значимых различий свидетельствует, что в субъективном мире женщин по сравнению с мужчинами более значимыми в процессе развития явились следующие факторы - отношения с родителями ( $t=2,54$ ,  $p \leq 0,05$ ), отношения внутри семьи в целом ( $t=2,97$ ,  $p \leq 0,05$ ) и телесные ощущения ( $t=2,05$ ,  $p \leq 0,05$ ). Для выборки мужчин все связи сугубо индивидуальны, то есть отражают индивидуальный опыт, а не общие закономерности. Корреляционные плеяды в выборках женщин и мужчин также имеют различные структуры. Для выборки женщин центральным фактором, вокруг которого организуется весь субъективный опыт, является категория «отношения». Для мужчин единой корреляционной структуры не выявлено. Субъективное восприятие мира у женщин имеет тенденцию быть окрашенным «отрицательными» эмоциями, у мужчин же в центре их субъективного мира находится «положительный эмоциональный опыт».

2. При сравнении субъективного мира у испытуемых с разным уровнем образования (среднее или высшее), не было получено значимых различий, т.е. не было выявлено связей между уровнем образования и структурой субъективного мира.

3. При рассмотрении компонентов субъективного мира у испытуемых с различными индивидуально-психологическими особенностями (экстраверсия\интроверсия, нейротизм\эмоциональная стабильность) было

установлено, что для экстраверта важность телесных ощущений значимо больше, чем для интроверта ( $t=3,72$ ,  $p \leq 0,01$ ). Представления о внутрисемейных отношениях являются более значимыми в субъективном пространстве испытуемых, имеющих более высокие показатели по шкале нейротизма ( $t=2,67$ ,  $p \leq 0,01$ ).

Исследование субъективного мира в группах детей и подростков разных возрастов ( $n = 764$ ), в целом, показало, что *развитие субъективного мира* идет по пути расширения компонентов, входящих в её состав, а также по пути изменения содержательного наполнения этих компонентов в разные возрастные периоды. В субъективном мире личности наиболее высокий удельный вес имеют репрезентации «телесных ощущений», «родителей в целом», «деятельности», «оценок социума» (рис.3).



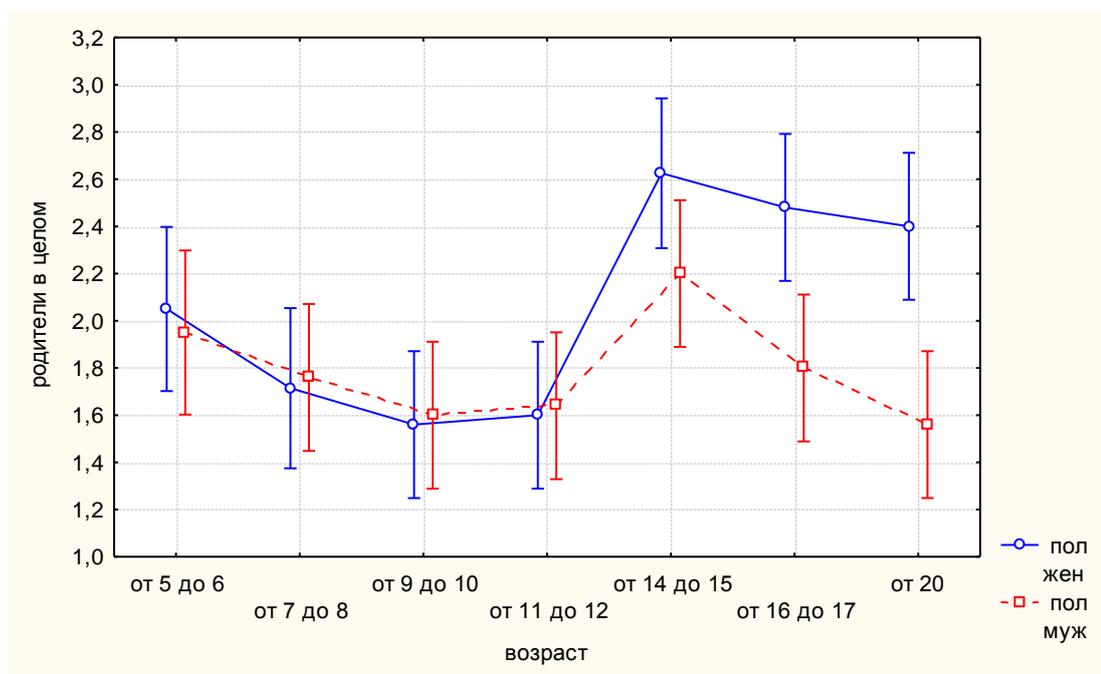
**Рис. 3. Линии развития параметров субъективного мира**

Во всех изученных возрастных группах эти репрезентации представлены в субъективном мире испытуемых больше, чем другие. При этом существуют количественные и качественные отличия наполнения данных компонентов

субъективного мира в различные возрастные периоды. Так, количество упоминаний родителей особенно высоко в подростковом возрасте. Это может отражать как регресс, сопровождающий психическое развитие подростка, так и область конфликта, возникающего в процессе психологического отделения подростка от родителей. В субъективном мире личности «мать» связывается больше с репрезентациями «отношений», что указывает на её большую роль в формировании способности ребенка к межличностным контактам. Образ матери оказывается более представленным в субъективном мире личности в ранние возрастные периоды, но, уже начиная с возраста 9-10 лет, возрастает удельный вес образа «отца», который связывается в субъективном мире личности с различными аспектами процесса социализации. Репрезентации «отношений вне семьи» становятся особенно представленными в субъективном мире личности в подростковый период, что соответствует общепсихологическим представлениям об увеличении удельного веса общения со сверстниками в этот период - период отделения от родителей. В дошкольном и младшем школьном возрасте обнаруживается связь репрезентаций «телесных ощущений» с другими категориями мировосприятия, в том числе с репрезентациями «деятельности» и «социализации», что отражает большое значение телесного опыта в освоении мира. Начиная с возраста 14-15 лет, репрезентации «телесных ощущений» претерпевают качественные изменения, к разнообразным телесным ощущениям добавляются сексуальные переживания как один из способов освоения мира. Репрезентации «деятельности» в дошкольном и младшем возрасте имеют высокие связи с репрезентациями «телесных ощущений». В более поздние возрастные периоды увеличивается удельный вес репрезентаций «деятельности» и их связи с репрезентациями социальных параметров, что отражает, на наш взгляд, текущий процесс социализации и освоения детьми ценностей общества. В старшем подростковом возрасте к репрезентациям деятельности добавляются репрезентации символического значения. В старшем подростковом возрасте (16-17 лет) появление

символических репрезентаций мы расцениваем как освоение личностью новой рефлексивной деятельности. Во взрослом возрасте выявляется разделение испытуемых на группы с преобладающим характером деятельности (моторной или символической). Это свидетельствует о том, что существуют разные способы внутренней адаптации к миру – с помощью деятельности и с помощью рефлексии. Репрезентации социальных аспектов мира представлены уже в дошкольном возрасте, и увеличиваются с возрастом, по мере вхождения ребенка в социум. В субъективном мире личности имеют значение как учреждения социализации (детский сад, школа), так и оценки социума.

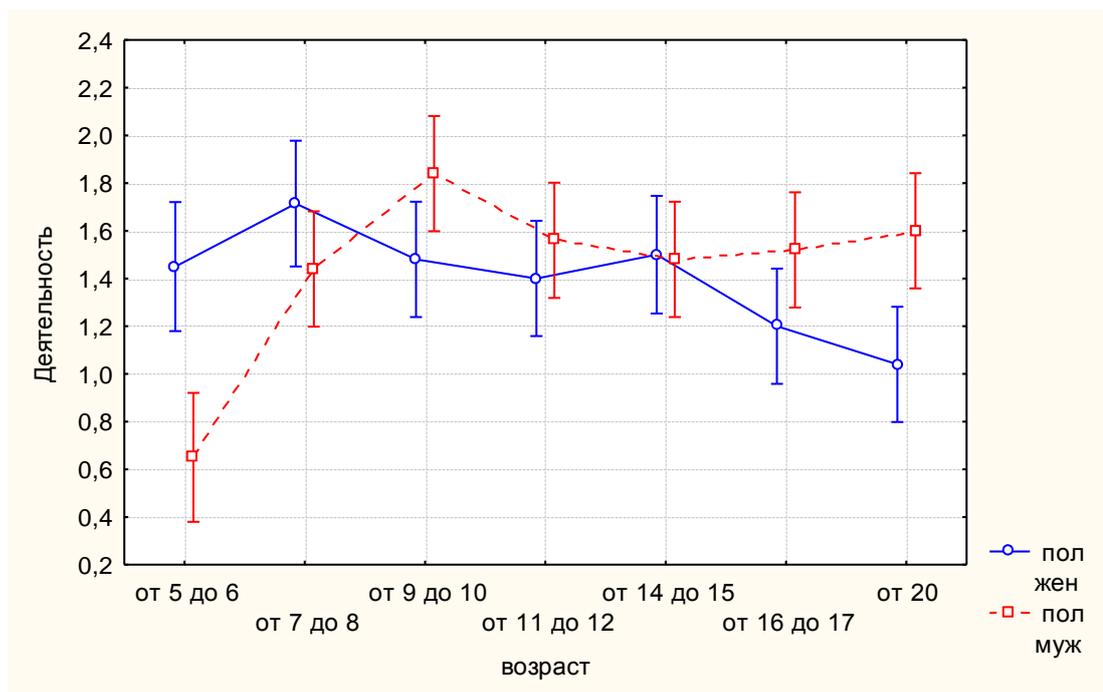
Гендерные особенности субъективного мира, выявленные при исследовании развития субъективного мира, в целом, соответствуют полученным ранее в исследовании компонентов субъективного мира взрослых испытуемых. В субъективной картине развития девочек значимо больше представлены репрезентации «отношений» по сравнению с мальчиками ( $F=9,6$ ,  $p \leq 0,01$ ), в частности, репрезентации «родителей в целом» ( $F=6,3$ ,  $p \leq 0,05$ ), особенно начиная с подросткового периода развития (рис.4)



**Рис. 4. Репрезентации «родителей» в субъективном мире испытуемых женского и мужского пола разных возрастов.**

Репрезентации «телесных ощущений» представлены у мальчиков и у девочек по-разному. В дошкольном возрасте у девочек этот опыт представлен больше, чем у мальчиков, однако, уже начиная с начальной школы, у мальчиков во всех возрастах этот опыт представлен больше, чем у девочек ( $F=6,3$ ,  $p \leq 0,01$ ). Результаты корреляционного анализа показывают также, что репрезентации «телесных ощущений» в субъективном мире женщин всех возрастов связаны с другими компонентами их субъективного мира отрицательно, а в субъективном мире мальчиков и мужчин – положительно. Такой характер связей может свидетельствовать о более трудном принятии девочками своих телесных проявлений по сравнению с мальчиками.

Значимые различия между мальчиками и девочками отмечаются также по параметру «деятельность». У мальчиков эти репрезентации представлены значительно больше во всех возрастах, кроме дошкольного ( $F=6,3$ ,  $p \leq 0,01$ ) (рис.5).



**Рис. 5. Репрезентации «деятельности» в субъективном мире испытуемых мужского и женского пола разных возрастов.**

В целом, данные второго этапа исследования позволили выявить компоненты, составляющие субъективный мир личности, изучить и описать линии развития компонентов субъективного мира, а также описать различия субъективного мира, связанные с половозрастными и индивидуально-

психологическими особенностями испытуемых. Учет этих особенностей позволит разрабатывать целевые программы психологической помощи с опорой на особенности субъективного мира той или иной категории реципиентов.

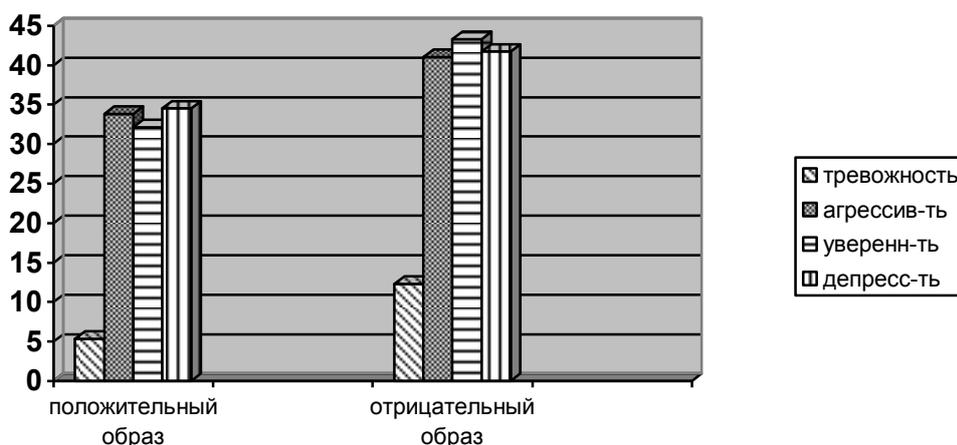
На *третьем этапе* исследования изучались связи субъективного мира с индивидуально-психологическими особенностями (на примере образов матери и отца). В связи с характером отношения к родителям были исследованы такие эмоциональные особенности, как склонность к депрессивности, агрессивности, тревожности и степень уверенности в себе.

Объектом исследования явились молодые люди в возрасте 17-18 лет ( $n=180$ ). В данном исследовании важно было рассмотреть эмоциональные особенности испытуемых не в процессе их становления, а как результат развития. В возрасте поздней подростковости эмоциональные особенности испытуемых уже прошли путь становления и могут быть исследованы как устойчивые индивидуально-психологические особенности.

Изучение взаимосвязей факторов объективной и субъективной реальности с индивидуально-психологическими особенностями было проведено только на части испытуемых, поскольку составление выборки, отвечающей условиям исследования, представляло значительную организационную трудность. Были отобраны испытуемые-девушки ( $n = 90$ ) из благополучных семей со средним материальным положением, которые не имели и не имеют отчима, выборка была выровнена по возрасту, в котором произошла потеря отца (в 2-3 года). По данным обследования выявлено, что фактическое наличие отца и причина его потери не оказывают определяющего влияния на эмоциональные особенности девушек. Результаты показали, что, независимо от того, как выросли девушки (с отцом или без отца), их отношение к нему варьировало во всех трех группах. При этом показатели агрессивности, депрессивности и уверенности в себе оказались сопоставимы в группах девушек, выросших в полных семьях, в семьях, распавшихся в результате развода, и в семьях, распавшихся в результате смерти отца. Только уровень личностной тревожности значимо ниже

у девушек, выросших в полных семьях ( $t=2,1$ ,  $p \leq 0,05$ ). Таким образом, фактическое наличие отца и причина его потери не оказывают определяющего влияния на показатели депрессивности, агрессивности и уверенности в себе у девушек 17-18 лет.

При разделении выборки испытуемых на подгруппы в зависимости от их осознанного отношения к отцу (положительного или отрицательного), была выявлена связь между характером образа отца и особенностями эмоциональной сферы. Наличие позитивного образа отца у девушек положительно связано с показателями их уверенности в себе, и отрицательно – с показателями тревожности, агрессивности и депрессивности. Чем более теплое у девушек отношение к отцу, тем менее они агрессивны ( $F= 36, 9$ ,  $p \leq 0,01$ ), депрессивны ( $F= 9,0$ ,  $p \leq 0,01$ ), тревожны ( $F=37,5$ ,  $p \leq 0,01$ ) и тем более уверены в себе ( $F = 5,8$ ,  $p \leq 0,01$ ) (рис.6).



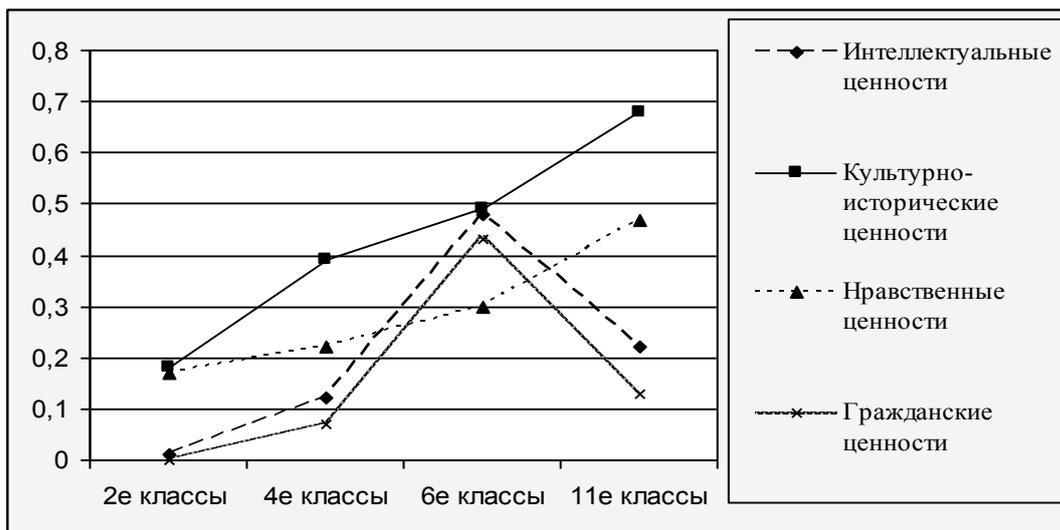
**Рис. 6. Индивидуально-психологические характеристики в группах девушек, имеющих положительный и отрицательный образ отца.**

Дальнейшее исследование образа отца у девушек ( $n = 90$ ) и юношей ( $n = 90$ ) показало, что характер *образа отца* связан с уровнем депрессивности ( $r=-4,6$ ,  $p \leq 0,01$ ) и тревожности ( $r=-5,5$ ,  $p \leq 0,01$ ) личности. Позитивный образ отца связан с меньшим уровнем тревожности и депрессивности, как у юношей, так и у девушек. Характер *образа матери*, в целом, имеет связи с уровнем депрессивности ( $r=-3,7$ ,  $p \leq 0,01$ ), агрессивности ( $r=-2,2$ ,  $p \leq 0,05$ ), и тревожности ( $r=-4,7$ ,  $p \leq 0,01$ ) личности. Это верно как для испытуемых-

мужчин, так и для испытуемых-женщин. При этом у юношей положительный образ матери имеет гораздо больший уровень связи с депрессивностью ( $F=6,5$ ,  $p \leq 0,05$ ), а у девушек – с агрессивностью ( $F=4,1$ ,  $p \leq 0,05$ ). Чем положительнее образ матери у юноши, тем менее он депрессивен. И чем положительнее образ матери у девушки, тем менее она агрессивна. Количественные показатели связей показывает, что ведущую роль в организации индивидуально-психологической реальности играет тревожность. Уровень тревожности имеет самые сильные связи с характером образов как матери, так и отца.

Таким образом, результаты данного этапа исследования свидетельствуют, что характер образов отца и матери влияет на организацию индивидуально-психологической реальности. Полученные результаты имеют большое значение в практике консультирования и в работе с родителями. Психопрофилактика и коррекция эмоционального состояния, наряду с другими факторами, должна быть направлена на формирование позитивных образов отца и матери.

Целью *четвертого этапа* исследования стало изучение репрезентаций символического значения у школьников ( $n = 574$ ) и особенностей их становления. Присутствие тех или иных репрезентаций во внутреннем мире школьников мы расценивали как свидетельство того, что отражаемые ценности сформировались как внутриличностные. В проведенном исследовании был использован авторский вариант метода ассоциаций. С помощью метода контент-анализа были выделены субъективные категории социальных ценностей у школьников: интеллектуально-деятельностные, культурно-исторические, нравственные и гражданские. Выявлено, что присвоение детьми общественных ценностей имеет следующую возрастную динамику (рис.7).



**Рис. 7. Линия развития субъективной картины социальных ценностей у школьников.**

Пиком отражения интеллектуальных и гражданских ценностей общества в субъективном мире детей оказывается 6 класс (11-12 лет). Уменьшение ассоциаций такого рода в 11-м классе можно интерпретировать по-разному: либо как результат завершения и свёртывания процесса освоения интеллектуальных и гражданских ценностей, либо как показатель текущего процесса вторичной индивидуации. Острое ощущение своей уникальности в старшем подростковом возрасте приводит к смещению акцентов с ценностей общественных на ценности индивидуальные. Присвоение детьми культурно-исторических ценностей общества происходит в течение всей школы: удельный вес этих репрезентаций поступательно растет вплоть до последнего класса. Нравственная позиция детей также развивается поступательно, однако качественно развитие нравственной позиции отражается в увеличении её дифференциации: от ассоциаций общего характера до значительного разнообразия ассоциаций.

Полученная линия развития субъективной картины социальных ценностей у школьников помогает изучить детали нормального развития процесса социализации ребенка, представленного через призму его субъективного мира. Она также помогает установить области, где происходит задержка развития или его отклонение от нормы, а также тот период жизни

ребенка, когда эти нарушения начались. Это позволяет выработать точный и эффективный план психологической коррекции процесса социализации.

**В пятой главе «Психологическое сопровождение социально-эмоционального развития детей и подростков»** представлена разработка прикладных аспектов предлагаемой модели.

В основу модели сопровождения социально-эмоционального развития детей и подростков с использованием психоаналитического подхода положены концепция развития, принятая в отечественной психологии, психоаналитическая концепция развития (Ф.Тайсон, Р.Тайсон, 1998), биопсихосоциальная модель психического здоровья (М.М.Кабанов, 1998), концепция сопровождения развития (М.Р.Битянова, 2000; И.М.Дубровина, 1991) и концепция «линий развития» (А.Фрейд, 1965).

Сформулированы основные принципы оказания помощи детям и подросткам для гармоничного социально-эмоционального развития: принцип своевременной психологической помощи как превентивной меры, предупреждающей формирование личностных изменений, принцип комплексности психологической помощи, принцип поли-профессионального подхода, принцип доступности помощи, принцип выбора формы вмешательства в соответствии с особенностями личности, принцип опоры на субъективный мир ребенка.

Результаты проведенного эмпирического исследования были использованы при разработке *программы психологического сопровождения социально-эмоционального развития* детей и подростков.

Обязательным этапом программы мы считаем этап психопрофилактики, выделение которого потребовало разработки *«линии психопрофилактики отклонений социально-эмоционального развития»*. Линия психопрофилактики отражает основные направления, по которым идет социально-эмоциональное развитие: линия психосексуального развития, линия развития объектных отношений, линия развития Эго и линия развития Суперэго. По каждой линии обозначены основные задачи развития для следующих возрастных периодов:

младенцы 0-1 года, дети 1-3 лет, дети 3-6 лет, дети 7-10 лет, младшие подростки 11-13 лет и подростки 14-18 лет. Даны рекомендации по содействию достижению задач развития на каждой линии. Линия психопрофилактики приводится полностью в тексте диссертации.

Выделены два этапа программы сопровождения социально-эмоционального развития.

1. В период раннего детства (младенческий и тоддлеровский периоды), когда ребенок еще психологически связан с матерью и не обладает собственным «Я». К формам психологической помощи социально-эмоциональному развитию на этом этапе мы относим просвещение и консультирование родителей, а также психоаналитически ориентированную помощь непосредственно детям (психологическая работа с парой мать-младенец, тоддлеровские группы для сопровождения процесса отделения ребенка от матери)

2. В период дошкольного и школьного детства (дошкольный период, периоды начальной, средней и старшей школы), когда ребенок - уже отдельная личность, имеющая собственную субъективную картину мира. На этих возрастных этапах психологическая помощь состоит из: *I. Диагностического этапа* (психолого-педагогическая диагностика, для проведения которой предлагаются методы экспресс-диагностики; психологическая диагностика социально-эмоционального развития, для проведения которой мы предлагаем использовать разработанную нами *«Карту динамического наблюдения»*, основанную на психоаналитических принципах, и полностью представленную в тексте диссертации; индивидуальная психодиагностика - для определения субъективной картины мира ребенка/подростка) и *II. Системы психолого-педагогических действий, направленных на преодоление или компенсацию проблем ребенка/подростка* (психолого-педагогический консилиум, коррекционная работа с родителями; коррекционная работа с ребенком в группе; индивидуальная работа с ребенком). Описаны приемы психологической

работы, основанные на психоаналитических принципах, представлены принципы работы с субъективным миром детей и подростков.

На основе разработанной программы предлагается *организационная модель сопровождения социально-эмоционального развития детей и подростков.*

*Первичная профилактика* включает мероприятия по предотвращению формирования искажений социально-эмоционального развития.

1. Обеспечение своевременной помощи детям и подросткам (проведение консультаций для родителей и педагогов с использованием разработанной линии психопрофилактики отклонений социально-эмоционального развития, скрининговые диагностические исследования с использованием предложенных в программе экспресс-методов, выявление случаев, требующих помощи на начальном этапе возникновения проблемы).

2. Взаимодействие с другими специалистами, их обучение распознаванию и выявлению случаев нарушения социально-эмоционального развития, с целью направления их к специалистам (проведение семинаров для педиатров, медсестер, учителей).

3. Психологическая работа с острыми эмоциональными реакциями и расстройствами адаптации, связанными с переживанием ребенком или подростком неблагополучия в социально-эмоциональной сфере. Своевременная работа предупреждает формирование хронических личностных нарушений, является профилактикой дальнейшего социально-эмоционального развития. Терапевтические мероприятия включают в себя лечение у педиатра или детского психиатра (в зависимости от специфики проблемы) индивидуальную работу психолога с ребенком (подростком) и семьей, посещение ребенком (подростком) групп психологической помощи.

*Вторичная профилактика* включает проведение психокоррекции дисгармоничного социально-эмоционального развития детей и подростков и связанного с этим расстройства адаптации.

*Третичная профилактика* включает мероприятия по психосоциальной реабилитации детей/подростков с нарушениями социально-эмоционального развития. На данных этапах необходимыми процедурами психологической помощи являются:

1. Индивидуальная диагностика нарушенного социально-эмоционального развития у детей/подростков (психолог медико-психолого-педагогического центра принимает детей/подростков, выявленных и направленных психологом образовательного детского учреждения, знакомится с результатами диагностических экспресс-методов, проводит индивидуальную диагностику с использованием диагностических методов, предложенных в программе сопровождения социально-эмоционального развития).
2. Психологическая работа с нарушенным социально-эмоциональным развитием и расстройствами адаптации – психолог планирует выбор формы психокоррекции для ребенка/подростка (групповая, индивидуальная или сочетанная), продолжительность (количество сеансов) и цели психологической работы. В случае необходимости проводится индивидуальное лечение у педиатра или детского психиатра.
3. Психоаналитическая работа с детьми и подростками с изменениями личности.
4. Психологическая работа с социальным окружением ребенка или подростка (встречи психолога с родителями не реже 1 раза в две недели, консилиумы с педагогами не реже 1 раза в месяц).

В **заключении** делается анализ проблемы на основе выполненного теоретического и практического исследования, формулируются выводы и рекомендации.

В целом, по результатам исследования можно сделать следующие **обобщающие выводы:**

1. Психоаналитический подход может быть интегрирован в отечественную психологию развития как направление работы с социально-эмоциональной сферой личности детей и подростков. Модели социально-эмоционального

развития, существующие в психоанализе и в отечественной психологии развития, отражая различные теоретические подходы, не противоречат друг другу и различаются преимущественно фокусом рассмотрения личностного развития (объективная или субъективная реальность).

2. Психоаналитический подход в работе с личностью ребенка складывается из:

- 1) использования психоаналитической методологии для оценки психического состояния детей, выявления не только внешних, но и внутренних конфликтов;
- 2) использования психоаналитических концепций для понимания процессов личностного развития;
- 3) работы с продуктами творческой деятельности ребенка (игра, рисунки, фантазии) как позволяющими выразить его осознанную и бессознательную психическую реальность;
- 4) усиления способности к вербализации, дающей ребенку возможность описывать свой эмоциональный опыт и переводить неосознаваемые составляющие субъективной картины мира на уровень сознания.

3. Центральным понятием, объединяющим детский психоанализ и психологию развития, является понятие субъективного мира личности, которое может быть положено в основу модели сопровождения социально-эмоционального развития детей и подростков. Субъективный мир – это сложный комплекс аффективных и когнитивных компонентов, существующих как на сознательном, так и на бессознательном уровне отражения действительности, который определяет внутреннюю динамику личности, не сводимую только к социальным и биологическим факторам.

4. Для изучения субъективного мира адекватным является сочетание традиционных методов исследования, основанных на статистическом подходе, и исследовательского метода психоанализа, основанного на глубинном анализе единичного объекта.

5. Выделены следующие компоненты субъективного мира личности: 1) репрезентации родительской подсистемы семьи, 2) репрезентации межличностных отношений (отношения в семье, отношения вне семьи), 3) репрезентации телесного «Я», 4) репрезентации деятельности, 5) репрезентации

символического значения, 6) репрезентации процесса социализации, 7) репрезентации пространственно-временных аспектов мира. Качественные и количественные различия в организации субъективного мира определяются половозрастными и индивидуально-психологическими особенностями личности.

6. Ключевой структурой в субъективном мире являются образы значимых других, прежде всего, образы отца и матери. Позитивные образы матери и отца связаны с меньшим уровнем депрессивности, агрессивности и тревожности личности, и большим уровнем уверенности в себе. Доминирование негативно окрашенных образов матери и отца в субъективном мире личности ведет к формированию «негативной аффективности», отражающей факт искажения социально-эмоциональной сферы личности.

7. Динамика развития субъективного мира личности отражает ход процесса социализации, что выражается в изменении количества и качества репрезентаций социальных ценностей в субъективном мире личности. Возрастная динамика присвоения интеллектуальных и гражданских ценностей заключается в постепенном увеличении ментальных репрезентаций интеллектуального и гражданского характера, вплоть до подросткового возраста, и последующем сворачивании их в старшем подростковом возрасте. Присвоение нравственных ценностей отражается в их растущей дифференциации. Присвоение культурно-исторических ценностей поступательно растёт вплоть до старшего подросткового возраста.

8. Гармонизация социально-эмоционального развития ребенка должна опираться на 1) нивелирование негативных эмоций, таких как тревога, депрессивность и агрессивность, через переструктурирование образов (родителей, социума и др.) в субъективном мире личности, и на 2) перевод бессознательных конфликтов в сферу сознания.

9. Разработана программа психологического сопровождения социально-эмоционального развития детей и подростков с использованием психоаналитического подхода, которая включает в себя этапы

психопрофилактики, психодиагностики и психокоррекции. В период раннего детства программа включает просвещение и консультирование родителей, а также непосредственную психологическую помощь детям. В период дошкольного и школьного детства программа включает в себя экспресс-диагностику в образовательных детских учреждениях, индивидуальную диагностику параметров социально-эмоционального развития, и психологическую работу с субъективным миром ребенка/подростка.

10. Организационная модель сопровождения социально-эмоционального развития детей и подростков на этапе первичной профилактики включает мероприятия по предупреждению формирования искажений социально-эмоционального развития; на этапе вторичной и третичной профилактики - диагностику хронических форм нарушений социально-эмоционального развития, групповую и индивидуальную психоаналитическую психотерапию, психологическую работу с социальным окружением (семья и педагоги).

#### **Список научных трудов по теме диссертации.**

##### **Статьи в журналах, рекомендованных ВАК:**

1. *Васильева Н.Л.* Психоанализ как метод научного исследования психической динамики // Вестник СПбГУ, сер.6., вып.3, 2006. - с.192-199.
2. *Васильева Н.Л.* Детский психоанализ как форма психотерапии // Вестник психотерапии, 2006, № 17 (22). - с.121-126
3. *Васильева Н.Л.* Теория развития в психоанализе и в отечественной детской психологии // Вестник СПбГУ, Сер.6, № 4, 2006. – с.177-184
4. *Васильева Н.Л.* Роль субъективной картины мира в формировании индивидуально-психологических особенностей // Вестник СПбГМА им. Мечникова, 2006, № 3. - с.169-172.
5. *Васильева Н.Л.* Субъективная картина мира у мужчин и женщин // Вестник психотерапии, 2006, №18 (23). - с.82 – 87.
6. *Васильева Н.Л.* Клинический психоанализ: эффективность терапевтического подхода // Развитие личности. 2007, №1. - с. 216-228.

7. *Васильева Н.Л.* Программа сопровождения социально-эмоционального развития детей и подростков // Вестник Поморского Университета. 2007, №1. – с.65-72.

### **Монографии.**

8. *Васильева Н.Л.* Работа психолога в начальной школе /Битянова М.Р., Азарова Т.В., Афанасьева Е.И., Васильева Н.Л.–М., Изд-во «Совершенство»,1998 – 342с.

9. *Васильева Н.Л.* Психоаналитический взгляд на процесс развития //Практическая психология для педагогов и родителей. Под ред. М.К. Тутушкиной. - СПб, «Дидактика плюс», 2000. - с.88-113.

10. *Васильева Н.Л.* Психодинамические механизмы эмоциональных и поведенческих расстройств у детей и подростков //Психология социальной работы. Под ред. М.А.Гулиной. - СПб, «Питер», 2002. - с. 134-153.

11. *Васильева Н.Л.* Семейная психотерапия //Психология социальной работы. Под ред. М.А. Гулиной. - СПб, «Питер», 2002. – с.167-180.

12. *Васильева Н.Л.* Теория и методология современного детского психоанализа. - СПб, Изд-во СПбГУ, 2005. - 159 с.

13. *Васильева Н.Л.* Детский психоанализ. – СПб, Изд-во СПбГУ, 2006. - 257 с.

### **Учебно-методические работы**

14. *Васильева Н.Л.* Психологическая коррекция семейных отношений. (Методические указания к курсу). - СПб, Изд-во СПбГУ, 1998. - 23 с.

15. *Васильева Н.Л.* Социально-эмоциональное развитие личности. (Методические указания к курсу). - СПб, Изд-во СПбГУ, 1998. - 24 с.

16. *Васильева Н.Л.* Организация коррекционной психолого-педагогической помощи детям при трудностях адаптации к школе (Методические рекомендации к учебному курсу практической психологии). /М.К.Тутушкина Н.Л.Васильева, Е.И.Афанасьева. – СПб, Изд-во СПб Архитектурного Университета, 1998. - 25 с.

17. *Васильева Н.Л.* Методы психологической экспресс диагностики в школе. (Методическое пособие к учебному курсу практической психологии) /М.К.Тутушкина, Н.Л.Васильева,Е.И.Афанасьева. – СПб, Изд-во СПб

Архитектурного Университета, 1998. - 28 с.

18. *Васильева Н.Л.* Психоаналитические теории развития личности //Детская психиатрия. Под ред. Э.Г.Эйдемиллера. – СПб, Изд-во Питер, 2005. - с.30 -44.

19. *Васильева Н.Л.* Детский психоанализ //Детская психиатрия. Под ред. Э.Г.Эйдемиллера. – СПб, Изд-во Питер, 2005. – с.807 -822.

### **Статьи**

20. *Васильева Н.Л.* Динамика целеполагания и системы отношений личности при краткосрочной групповой и семейной психотерапии детей и подростков /Э.Г.Эйдемиллер, Н.В.Александрова, Н.Л.Васильева и др.//Теория и практика медицинской психологии и психотерапии. Сборник научных трудов НИИ им. В.М.Бехтерева, посвящённый 100-летию В.Н.Мясищева.-СПб,1994– с.153– 160.

21. *Васильева Н.Л.* Психоаналитический подход в раннем вмешательстве //Сборник научных трудов Санкт-Петербургского Института Раннего Вмешательства, Том 1.- СПб, 1996. – с.34-40.

22. *Васильева Н.Л.* Психоаналитический подход к консультированию родителей детей младшего возраста /Н.Л.Васильева, Е.И.Афанасьева //Теоретические и прикладные вопросы психологии (развитие психологии и психология развития), Выпуск 2, часть 1. – СПб, Изд-во СПбГУ, 1996. – с.82-88.

23. *Васильева Н.Л.* Исследование процесса социализации детей /Н.Л.Васильева, Е.И.Афанасьева //Теоретические и прикладные вопросы психологии (материалы юбилейной конференции «Ананьевские чтения - 97») вып.3, часть 1. – СПб, Изд-во СПбГУ, 1997. - с.239-246.

24. *Васильева Н.Л.* Метод экспертной работы как технология работы с педагогами /Н.Л.Васильева, Е.И.Афанасьева, Л.В.Симанович //Теоретические и прикладные вопросы психологии (материалы юбилейной конференции «Ананьевские чтения - 97») вып.3, часть 1– СПб,Изд-во СПбГУ,1997–с.247- 257.

25. *Васильева Н.Л.* Психологический паспорт школьника /Н.Л.Васильева, Е.И.Афанасьева //Школа здоровья, 1997, № 1. – с.48-58.

26. *Васильева Н.Л.* Исследование психологической готовности детей к обучению в средней школе /Н.Л.Васильева, Е.И.Афанасьева //Вестник

Балтийской Академии (Современные проблемы практической психологии и педагогики). Вып.15, 1998. – с.34-37.

27. *Васильева Н.Л.* Ассоциативный эксперимент как метод изучения внутреннего мира ребенка / Н.Л.Васильева, Е.И.Афанасьева // Школа здоровья, 1998, № 1. – с.70-78.

28. *Vasilyeva N.* The partnership between the Early Intervention Institute, St.Petersburg, and the Anna Freud Centre, London /C.Essenhigh, N.Vasilyeva //Journal of Child Psychotherapy. Volume 24, No.1, April 1998. – с.153-165.

29. *Васильева Н.Л.* Психоаналитический подход к психическому здоровью детей /Н.Л.Васильева, Е.И.Афанасьева //Школа здоровья, 1998, № 3-4, с.46-64.

30. *Vasilyeva N.* Psychoanalysis in Russia: the past, the present, the future //American Imago, Volume 57, No.1 Spring 2000. – с.5 –25.

31. *Vasilyeva N.* Individuation as the adaptive response to mental pain //British Journal of Psychotherapy, Vol.17, No.3, 2001. – с.395-399.

32. *Vasilyeva N.* Internalizing psychoanalytic thinking //Journal of Child Psychotherapy, Vol.28, No.1, 2002. – с.91-95.

33. *Васильева Н.Л.* Детский психоанализ как метод психотерапевтической помощи //Вестник клинической психологии, 2003, т.1, №.1. - с.72-80.

34. *Васильева Н.Л.* Психоанализ в России: осмысление отечественных истоков //Вестник Балтийской Педагогической Академии, вып.50, 2003. – с.81-83.

35. *Васильева Н.Л.* Процесс индивидуации как механизм психической адаптации //Вопросы психического здоровья детей и подростков» (научно-практический журнал психиатрии, психологии, психотерапии и смежных дисциплин). М., 2005 (5), № 2. – с.63-70.

36. *Vasilyeva N.* Leon: un voyage psychanalytique vers l'autonomie //La Psychiatrie de l'Enfant, Vol. XLVIII, 1/2005. – с.115-155.

37. *Васильева Н.Л.* Картина мира школьников по данным ассоциативного эксперимента //«Письма в Emissia offline», 2006, ART 1056, Доступ: <http://www.emissia.50g.com/offline/2006/1056.htm>

38. *Васильева Н.Л.* Метод сопровождения социально-эмоционального развития детей «Карта динамического наблюдения» //«Письма в Emissia offline», 2006, ART 1069, Доступ: <http://www.emissia.50g.com/offline/2006/1069.htm>

39. *Васильева Н.Л.* Методы изучения развития в психоанализе // Зигмунд Фрейд – основатель новой научной парадигмы: психоанализ в теории и практике. Материалы международной Психоаналитической конференции 16-17 декабря 2006г. В 2-х т. М.: Русское психоаналитическое общество, 2006, - с.204 - 210

**Тезисы докладов.**

40. *Vasilyeva N.* Correction of parental concept of children» (Психологическая коррекция восприятия детей их родителями) // 3<sup>rd</sup> World Family Therapy Congress. Jyvaskyla, Finland, 2-6-June, 1991. – с.288 (Материалы 3-го Международного Конгресса по Семейной Терапии, Финляндия, Юваскюла, 1991).

41. *Vasilyeva N.* Families under economic crisis (Семья в условиях экономического кризиса) // European Conference «Families at Risk». - London, 27-42. July 1992. – с.122 (Материалы Международной Конференции «Семьи группы риска», Лондон, 1992)

43. *Васильева Н.Л.* Применение метода ассоциаций для изучения внутреннего мира детей *Н.Л.Васильева, Е.И.Афанасьева* //Ананьевские чтения.Тезисы научно-практической конференции 28-30 октября 1997.- СПб., Изд-во СПбГУ, 1997. – с. 60-61.

44. *Vasilyeva N.* Individuation process as the adaptive response to mental pain (Процесс индивидуации как реакция адаптации к психической боли) //EFPP Millenium Conference, University of Oxford, England, 6-9 April 2000. – с.74.

45. *Васильева Н.Л.* Проблема субъективной картины мира ребёнка //Психотерапия в системе медицинских наук в период становления доказательной медицины: Сборник тезисов. – СПб, НИИ им В.М Бехтерева, 2006. - с.118-119.