

МОСКОВСКИЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ
ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ
ИНСТИТУТ ПСИХОЛОГИИ РАН

СЕМЬЯ, БРАК И РОДИТЕЛЬСТВО В СОВРЕМЕННОЙ РОССИИ

Под редакцией

Т. В. Пушкаревой, М. Н. Швецовой, К. Б. Зуева

Когито-Центр
Москва, 2014

УДК 159.9
ББК 88
С 30

Все права защищены. Любое использование материалов данной книги полностью или частично без разрешения правообладателя запрещается

С 30 Семья, брак и родительство в современной России / Отв. ред Т. В. Пушкарева, М. Н. Швецова, К. Б. Зуев. – М.: Когито-Центр, 2014. – 280 с.

ISBN 978-5-89353-434-4

УДК 159.9
ББК 88

В сборник статей вошли работы российских специалистов в области психологии семьи.

Ряд статей был представлен в виде докладов на всероссийской конференции «Семья, брак и родительство в современной России», которая состоялась 24–25 октября на факультете педагогики и психологии Московского Государственного Педагогического Университета.

Данная книга будет интересна психологам, преподавателям психологии, молодым ученым и всем, кто интересуется проблемами современной российской семьи.

© Коллектив авторов, 2014

ISBN 978-5-89353-434-4

Содержание

<i>Зуев К. Б.</i> Психология семьи в современной России: некоторые тенденции (вместо предисловия)	7
<i>Айгумова З. И.</i> Биэтническая семья в современных реалиях	10
<i>Алексеева О. С., Козлова И. Е.</i> Взаимосвязь sibлинговых и родительско-детских отношений в двухдетных семьях	15
<i>Баранова Е. В.</i> Психологическая помощь семье в мегаполисе	21
<i>Баскакова В. Е., Швецов Н. М.</i> Образовательные ценности марийской семьи	25
<i>Бешкарева Е. М.</i> Психолого-педагогическое сопровождение замещающих семей	28
<i>Буров В. А., Бурова А.-В. В.</i> Когнитивные катастрофы обучения и когнитивный менеджмент семьи	32
<i>Буров В. А.</i> Материнская культура и структура интеллекта	37
<i>Варламова О. В.</i> Роль личностных ресурсов приемных родителей (матерей) в преодолении психологических трудностей	43
<i>Василенко В. Е., Воробьева А. В.</i> Динамика протекания кризиса трех лет и характеристики материнского отношения к ребенку	46
<i>Верейкина С. Н.</i> Семейное воспитание как фактор социализации личности дошкольника	51
<i>Верховцев К. Н.</i> Взаимодействие семьи и школы на основе реализации физкультурно-спортивных потребностей учащихся и их родителей	56
<i>Виленская Г. А.</i> Родительская оценка эмоционального контроля и ее связь с моделью психического у дошкольников	59
<i>Волынец К. В.</i> Терапевтическое фехтование как метод восстановления своевременности	63
<i>Геронимус И. А.</i> К вопросу о взаимосвязи особенностей семейной системы и развития аддиктивного поведения у подростков	66

2. Ослон В. Н. Жизнеустройство детей-сирот: профессиональная заещающая семья. М.: Генезис, 2006. 368 с. (Ребенок-сирота: семейное жизнеустройство и социализация).
3. Ткаченко В. В. Технологии психологического обследования семей, воспитывающих детей с отклонениями в развитии В. В. Ткаченко. М.: УМК «Психология», 2006. 320с.

Когнитивные катастрофы обучения и когнитивный менеджмент семьи

В. А. Буров, А.-В. В. Бурова (Москва)

Недостаточные успехи или неудачи в обучении производят на школьника угнетающее впечатление крушения надежд и планов. Низкие оценки идентифицируют не недостаточные врожденные умственные способности ребенка, а сформировавшуюся в процессе обучения ситуацию когнитивной катастрофы, выход из которой лежит за границами реализуемых учебным заведением образовательных технологий. Целенаправленно формируя в семье культуру идентификации и разрешения постоянно возникающих когнитивных проблем школьника, когнитивную компетентность и когнитивный интеллект, родители сами, или привлекая специалистов, могут выводить ребенка из ситуаций когнитивных катастроф, выступая в роли персональных когнитивных менеджеров.

Когнитивную катастрофу мы определяем как разрыв между неснижаемой (нередуцируемой) сложностью задачи и предельными возможностями субъекта. Преодоление таких разрывов становится актуальной задачей когнитивного менеджмента всех современных практик.

Нередуцируемая сложность задач и знания – это пороговая характеристика сложности представления, ниже которой перестают наблюдаться основные системные свойства представляемой реальности. То, что человек находится ниже этого порога, легко идентифицировать по индикатору наличия такого порога: проводимым им профанным редукциям – отбрасыванию при решении очевидно значимых фактов и сторон рассматриваемой им задачи для приведения задачи к доступному ему уровню сложности. Мониторинг проблем нередуцируемой сложности, профанных редукций и связанных с этими редукциями системных рисков и границ современного развития мы ведем уже более десяти лет.

Вопрос о нередуцируемой сложности учебных задач и доступной школьнику сложности задач и знаний был рассмотрен и решался на-

ми при подготовке А.-В. Буровой к сдаче ЕГЭ. Здесь ежегодно проводится тестирование возможностей к выполнению сложных заданий у всей без исключений пополняющей интеллектуальный человеческий капитал российской экономики и определяющей наше ближайшее развитие возрастной группы населения России – всех выпускников школы.

В 2010–2012 годах в задания по математике были включены задачи, которые мог решить лишь 1 из 500 выпускников. Составители ожидали, что школы за несколько лет адаптируются к этим заданиям, но этого не произошло. Задачи оказались за пределами возможностей адаптации действующей системы образования. Перед нами возник вопрос: возможен ли для среднеуспевающего школьника переход через этот порог сложности?

А.-В. Буровой для осуществления ее решения после школы поступать в МГУ им. М. В. Ломоносова или в медицинский институт было необходимо чуть более чем за полгода радикально повысить результаты выполнения тестовых заданий ЕГЭ от хорошего школьного уровня до уровня лидера рейтингов абитуриентов элитных вузов. Такой переход школа или репетиторы обеспечить не могли. Для другого позже присоединившегося к нам выходящего на сдачу ЕГЭ школьника ситуация состояла в том, что он не мог решить даже самой простой математической задачи ЕГЭ, а о правилах русского языка знал меньше учащихся начальной школы. Он не справлялся с простыми арифметическими операциями. Директор школы заявил его родителям о полной невозможности для данного ученика подготовиться и сдать ЕГЭ. Для этого ученика мы поставили задачу выхода за несколько месяцев на уровень хорошего студента хорошего московского вуза.

Когда мы начали работать с заданиями ЕГЭ, мы обратили внимание на статистику их выполнения. Оказалось, что для набора необходимых нам баллов надо научиться быстро и уверенно выполнять все задания групп А и В и выполнять задания группы С, относительно простые, с которыми справляются один из пяти и один из двадцати выпускников, и те, с которыми справляются один из ста и один из пятисот выпускников.

Мы стали анализировать задания всех групп и обнаружили, что статистика выполнения заданий связана с их различной нередуцируемой сложностью: необходимой для их выполнения структурой интеллекта, минимальным числом одновременно задействуемых для выполнения задания разделов учебной программы, минимальным уровнем необходимого напряжения (как энергетической активности мозга) и минимальным числом задействуемых в этой активности составляющих структуры интеллекта. Такая минимальная сложность

работы при выполнении каждого из заданий не может быть ниже некоторого уровня – ниже которого используемое школьное знание не обретает системные свойства, необходимые для выполнения этого задания. Нам было достаточно выйти всего лишь на уровень требований к доступной сложности заданий, которого достигают чуть менее чем один из ста выпускников, но для себя мы ставили требование уверенного выполнения заданий, с которыми справляются лишь один из пятисот выпускников.

Понимание статистики ЕГЭ с позиций нередуцируемой сложности заданий экзамена открыло нам то, что задания, выполняемые одним из ста и одним из пятисот выпускников (один выпускник на две или десять московских школ), находятся на уровне требований к структуре интеллекта и системным свойствам знания, выход на которые не обеспечен методами и технологиями современного образования. Этот необходимый нам уровень требований оказался отнесен в образовании и в практике профессиональной жизни к категории генетически детерминированных нейробиологических различий, редких природных врожденных способностей, особой внутренней организации психики и активности мозга, для формирования которой (как модальности и системного уровня знания) в школах и университетах нет технологий. Мы предположили, что дело не в генетически детерминированных нейробиологических различиях у 0,2% выпускников, а в когнитивных технологиях и использующем их когнитивном интеллекте. Обеспечить массовое решение наиболее сложных задач ЕГЭ (переход от 0,2% к 20% справляющихся со сложными заданиями) могли новые нейрокогнитивные методы их решения, управляющие на уровне паттернов активности мозга незадействованными в школьных методиках ресурсами интеллекта. Эта задача была определена нами как задача нейрокогнитивного интеллекта.

При таком заданном верхней планкой ЕГЭ повышении требований к подготовке перед нами возникла необходимость разработки нового поколения высоких гуманитарных технологий формирования необходимой нам структуры интеллекта, модальностей и системных свойств знания.

К этому моменту у нас уже были наработки по технологиям под эту задачу: мониторинга образования как производства культурных образцов жизни, работы с управляющими культурными кодами и критическая технология – работа с нейробиологическим резонансом. Эти технологии формируют новый системный уровень знания и радикально изменяют способность человека работать со сложностью. Они уже рассматривались нами как критические для когнитивного менеджмента экономики знаний.

Теперь нам пришлось срочно, без измерительных приборов и предварительной отработки применять эти технологические идеи в конкретной образовательной ситуации.

Основаниями этой технологической платформы образования являются открытия когнитивных наук: зеркальная система человека и неотделимое знание, нейробиологический резонанс как передача неотделимого «живого» знания – нейрокогнитивные транзакции в образовании.

Нейрональный формат знания затрагивают и еще несколько технологических подходов этой платформы.

Мы обратили внимание на происходящие сегодня исследования функциональной асимметрии мозга – на необходимость технологически задействовать при решении даже задач группы В кору обоих полушарий мозга. Это должно было создать значительное увеличение мощности процесса решения.

Кроме того, исключительно важен эмоциональный опыт и его участие в регулировании решения задач, связь работы миндалевидного тела и неокортекса. Работая с эмоциями, мы включали в работу миндалевидное тело, скорость реакции которого на сенсорную информацию многократно превышает скорость реакции коры головного мозга. Эта связь обеспечивает эффективное сокращение многозначности выборов при решении задач.

Чтобы обеспечить такую логику работы, мы отслеживали обязательное присутствие в формальном мышлении образности и эмоционального опыта. Образы легко преодолевают несоединимость утверждения и его отрицания – А и не-А. Эмоциональный опыт регулирует выборы. Формальная логика решения, образы и эмоциональный опыт должны были присутствовать в работе одновременно.

Обратным к кентаврической непрерывности (соединение А и не-А) предыдущего метода был подход с гештальт-структурированием решения – отслеживанием переключений гештальтов. Школьники должны были научиться структурировать задачу на гештальты и работать в каждом из гештальтов отдельно, переключая гештальты в процессе решения.

Еще одним вопросом было обеспечение удобного доступа к имеющемуся у человека знанию, о чем он чаще всего даже не догадывается. Мы обратились к опыту организации такой работы в предметной области физики А. Эйнштейном. Он «разговаривал» со световыми волнами, которые и «рассказывали» ему о строении вселенной. Такая форма доступа к памяти «разговор с треугольником» удобно ложится на сформировавшиеся механизмы нашего обыденного сознания и очень эффективна.

Эти и другие использованные нами технологические подходы основаны на идеях нейрокогнитологии. В этом опыте мы сформировали начала нейрокогнитивной операционной системы для образования, дальнейшая разработка которой требует приборов и лаборатории.

Необходимые нам результаты были получены уже на этом первоначальном уровне использования нейрокогнитивных транзакций передачи неотделимого знания и включения в структуру интеллекта учащихся разрабатываемой нами нейрокогнитивной операционной системы. У А.-В. Буровой был 5-й результат в рейтинге зачисленных на психологический факультет МГУ (самая рейтинговая специальность – клиническая психология), 3-й результат в рейтинге второго медицинского института, а в рейтинге очень хорошего Московского психолого-педагогического университета (при Московском департаменте образования и первом и старейшем в России Психологическом институте РАО) – первый. Второй школьник отлично учится в РГСУ.

Более того, сегодня мы обнаруживаем, что нами запущен процесс последовательных спонтанных резонансов способности работать со сложностью. Можно ожидать, как это происходит в психоанализе, когда аналитик определяется цепочкой тех, кто был последовательно проанализирован – от Фрейда и до данного аналитика, что здесь будут возникать подобные линии нейрокогнитивных транзакций передачи неотделимого знания и операционных систем интеллекта высокоэффективных специалистов новой формации. Такие процессы в образовании и в профессии шли всегда (лучшие университеты, научные школы, известные театральные коллективы) и не являются новыми. Вопрос лишь в том, чтобы их «подогреть» как когнитивный «атомный реактор».

В этом опыте мы убедились в высокой эффективности определяемой нами новой группы технологий работы с нередуцируемой сложностью знания. Определилось ключевое для формирования необходимых нам системных свойств образования значение нейрокогнитивных технологий передачи «неотделимого живого знания» в специальных нейрокогнитивных коммуникациях, использующего их нейрокогнитивного интеллекта, технологий работы с паттернами активности мозга и вызывающей самый широкий интерес новой системой организма человека – зеркальной системой.

В заключение приведу еще один пример персонального когнитивного менеджмента и нейрокогнитивных транзакций в ситуации когнитивной катастрофы.

Меня попросили принять участие в комиссии по отчислению студента для подтверждения уже очевидного всем окончательного решения. Чтобы мне самому принять независимое решение, я «бросил

студенту спасательный круг» – самый простой пример на использование простейших формул. Когда студент не смог справиться даже с таким примером, я подписал протокол комиссии. Студент должен был быть отчислен. Но его родителей это не устроило.

В тот же день по просьбе его родителей я взялся подготовить этого студента к еще одной попытке сдать экзамен. Для подготовки студента у меня под рукой оказались варианты домашней контрольной работы по курсу высшей математики для заочников, рассчитанной на шесть часов выполнения. Выполнение заданий из такой работы было бы вполне достаточным для получения на экзамене удовлетворительной оценки.

Я сказал студенту, что это простейшие задания по сдаваемому им курсу, рассчитанные на их выполнение самими слабыми студентами за полчаса, и начал трансляцию необходимой ему эффективной организации работы мозга, показывая, как выполняю это задание за 15 минут.

В резонансе студент сразу выполнял эти задания за 40 минут. Получив эти результаты в первый же день, я встретился с ним еще два раза, чтобы перевести эту новую для него способность из работы в режиме резонанса зеркальных систем в режим автономной работы. После этого на экзамене студент легко решил все данные ему задачи. Я помог этому студенту, но без вмешательства родителей математика так и осталась бы ему недоступной.

Литература

1. Vladimir Burov, Adelia Vlada Burova. The Man on the Border of the Potential and Actual: The Performance of Knowledge, Technology of the Second Order // Procedia – Social and Behavioral Sciences. V. 86 (10 October 2013). P. 165–171. Elsevier (United States).

Материнская культура и структура интеллекта

В. А. Буров (Москва)

Неотделимое некодифицируемое знание в структуре интеллекта имеет основания в получаемом человеком опыте, который начинается еще до рождения. Мир внутриутробного развития и мир младенчества, мир детства формируют свою составляющую опыта, которая остается вне поля зрения человека, но не менее важна, чем его последующие приобретения.

В [1] мы рассмотрели роль зеркальной системы в передаче неотделимого знания, легко отслеживаемые и измеряемые проявления работы этой системы – подстройки в общении, нейробиологический резонанс. Сегодня мы еще не можем определить масштабы таких подстроек и резонансов. Но совершенно очевидно, что подстройки и резонансы младенца с матерью (бондинг), опыт детства являются исходным первичным опытом человека. Вытесняется ли этот опыт более поздним или управляет человеком на протяжении всей его жизни, передаваясь ему от предков, а далее от него через поколения как программы активности?

Мы полагаем, что такие программы становятся культурно-антропологическими особенностями активности человека. Есть целый ряд индикаторов того, что материнская культура как опыт этих первичных миров оказывается некоторым культурно-антропологическим ядром неотделимого знания человека, действующим всю его жизнь.

Например, естественно предположить, что техногенная цивилизация усиливает актуальную для этой цивилизации работу систем зрительного восприятия и слуха, но ослабляет восприятие человеком его активного движения и работы внутренних органов. Сравнение особенностей восприятия у студентов, представляющих народы техногенного мира, и студентов, представляющих народы традиционных культур, полностью подтверждают это предположение.

Мир младенчества, когда руками матери все дается как по маговению волшебной палочки, позже закрепляется в сказках и мифах, где чудо является нормальной реальностью. Эта детская вера в чудо, в возможность оказаться в мире, где действуют желаемые тебе правила, заложена в ранний опыт в самых разных формах и руководит людьми в самых различных ситуациях более позднего взрослого мира и профессиональной деятельности. Попадая в ситуацию высокого уровня сложности, человек редуцирует ее и принимает решение, управляемое опытом его детского мира, близкого к «золотому веку». Такой опыт нейронально закладывается в миндалевидное тело и действует мгновенно, минуя неокортекс – осознание ситуаций.

Материнская культура как исходный опыт становится культурно-антропологическим фактором развития общества, экономики и производства. В Америке европейцам для репродукции своей модели экономики пришлось заменить коренное население африканцами. В СССР на предприятия, создаваемые на территориях народов с традиционными культурами, приходилось завозить рабочих из европейской техногенной зоны. Арабские страны, даже имея высокие доходы от продажи нефти, и даже создав условия всеобщего высшего образования, не могут перейти к современному технологическому

укладу. Культурно-антропологический разрыв во всех этих случаях оказывается непреодолимым. Население свой жизненный уклад буквально получает с молоком матери.

Сегодня, когда мы ставим задачу перехода к новой модели экономики и производства, важно учесть этот многовековой и общемировой опыт. Надо очень задуматься над тем, какое исходное культурно-антропологическое ядро неотделимого знания получает человек с молоком матери, задуматься о формировании необходимой для становления новой модели экономики и производства исходной материнской культуры и культуры семьи. Инвестиции в такой проект могут дать эффект формирования человеческого капитала, превосходящий эффект от вложений в профессиональное образование. Что это действительно так, мы можем видеть по положению в богатых странах с сырьевой экономикой, где отсутствие потенции к новому технологическому укладу можно объяснить только антропологически.

Но можно ли как-то компенсировать неэффективные для вхождения в новую модель экономики установки культурно-антропологического ядра неотделимого знания?

Что это вполне достижимо, нам показывает приводимый нами в [1] опыт А. В. Куликовской работы с младшими подростками, приведенный в этой книге опыт школьного психолога Г. Коноваловой, многочисленные опыты трансляции неотделимого знания в резонансе зеркальных систем.

Но лучше было бы не корректировать, а исходно закладывать в структуру интеллекта будущего специалиста нужный исходный опыт.

Неотделимое знание специалиста является высокопроизводительной составляющей интеллектуального капитала современной экономики. Оно проявляется в многомерном видении специалистом профессиональных ситуаций, в различениях этих ситуаций, транзакциях (единицах коммуникативного взаимодействия) профессиональной коммуникации, которые не поддаются представлению в действующей модели науки и образования.

В своих исследованиях мы структурировали неотделимое знание на основе новых открытий когнитивных наук и в этой структуре выделили нейрональный формат: паттерны активности мозга. Эти паттерны являются частью культуры, входят и в материнскую культуру, передаются ребенку.

Используемая в образовании удобная для социальной коммуникации модель объективного знания стороннего наблюдателя имеет особенности задействуемых ею паттернов активности мозга. Транслируемые образованием редукции к этой модели знания (нормы эф-

фективной социальной коммуникации, образования и науки) оказывают на развитие психики человека детерминирующее воздействие. Доминирование этой модели знания в социальной коммуникации привело к формированию культурно-антропологического типа человека с определенными доминирующими паттернами активности мозга и связанными с этими паттернами доступной сложностью знания, эмпирическими (опыта), перцептивными (восприятия) и транзактными (коммуникативного взаимодействия) базами.

Произошло выведение за скобки развития других паттернов активности мозга, других эмпирических, перцептивных и транзактных баз. Важнейшая, наиболее производительная часть профессионального знания была признана «неотделимым знанием», передача которого технологически невозможна.

Недостаточный уровень доступной сложности знания и затруднения трансляции неотделимого знания мы определяем как критическую когнитивную проблему образования и технологического развития.

Мы обнаруживаем нейрональный культурно-антропологический кризис: препятствием для дальнейшего развития экономики становится доступная сложность знания, ограниченная доминирующими паттернами активности мозга.

Разблокировать проблему позволяет обращение к открытой нейробиологами зеркальной системе человека. Зеркальная система – это нейрональный механизм непроизвольного повторения форм активности другого.

Нейробиологический резонанс определяется нами как феномен обеспечиваемой зеркальной системой человека передачи паттернов активности мозга: повышение активности мозга обучаемого, повторяющего картину активности мозга обучающего.

Мы разработали нейропсихологические методики косвенного (по активизируемым психическим функциям) отслеживания этого резонанса в профессиональной коммуникации и методики формирования специальных эмпирических (опыта), перцептивных (восприятия) и транзактных (коммуникации) баз специалиста для работы с транзакциями зеркальных систем. Опыты такого расширения транзактной базы специалиста определили возможность резкого повышения доступности обучающемуся сложного неформализуемого многозначного знания.

Покажем работу этих транзакций, используя представление об автопоэзисе – постоянном самосоздании.

В 1974 г. чилийские нейробиологи Матурана, Варела и Урибе сформулировали представление о том, что общий текущий продукт

активности живой клетки не меньше, чем сама клетка, – продолжающееся создание самой себя. Они назвали данный процесс *autopoiesis*, или самосозданием.

Новое понятие сразу получило большой резонанс в научном мире. Стали говорить об автопоэзисе человека и общества, социальных систем и систем знания, общий текущий продукт активности которых теперь представлялся не меньшим, чем они сами.

Открытие автопоэзиса радикально переворачивает представление об объемах нашей активности и объемах управляющего этой активностью неотделимого знания.

До него выделяли и рассматривали осознанную целенаправленную деятельность и скрыто управляющие нами неосознаваемые установки. Однако, хотя термин автопоэзис или аутопоэзис замелькал на страницах научных журналов, осознание новой открывающейся картины мира нашей активности и практическое освоение этого открытия происходило медленно. Надо сказать, что в биологии Матурана видел автопоэзис весьма ограниченно – без осознания субъектом и осознанного им управления, а более широкое понимание было сформировано уже в результате дискуссии с этим биологическим пониманием автопоэзиса социологом Луманом.

Открытие в конце 20-го века в биологии и социологии гигантской ненаблюдаемой сферы активности – автопоэзиса можно сравнить с открытием в начале 20-го века в психологии столь же значительной сферы бессознательного. Сопоставляя такие формы активности, как автопоэзис и деятельность, в параллель с этим открытием в психологии, мы при использовании классических моделей науки можем сказать, что деятельность находится у нас на виду и наблюдается самим ее субъектом, а автопоэзис скрыт от субъекта в глубинах сложнейших процессов, не наблюдаемых без научных приборов. Но психологические и изучаемые антропологией традиционные практики показывают, что эти глубины не так уж и скрыты от человека, а даны ему в его переживаниях своего состояния. Более того, в основном для всего живого кондиционном общении – общении путем обмена не словами, а состояниями, оперируя сформировавшимися в культуре с древних времен образами этих состояний, человек получает реальный доступ к этой гигантской сфере скрытой от него его активности.

Системы, осуществляющие свой автопоэзис, сами определяют свою границу, отделяющую их от мира, в который они погружены. По словам У. Матурана, они «сами себя вытягивают за волосы». Поэтому возникает ситуация изменения этих границ при управлении автопоэзисом – переопределение своего выделения человеком себя из мира. Для человека в таком определении участвуют культурные

коды общества, и, работая с культурными кодами, мы можем получать значительные жизненные и социальные результаты.

Обращаясь к когнитивному ракурсу автопоэзиса, можно сказать, что социальный системный уровень знания и нейробиологический уровень внутреннего знания человека являются его социальным и внутренним знанием своего автопоэзиса и могут участвовать в управлении автопоэзисом.

Рассмотрим когнитивный ракурс опыта нейробиологических резонансов как вмешательства в управление автопоэзисом – постоянным самосозданием человеком реальности себя и своего мира.

Во время экзамена очень сильно заикающаяся студентка третьего курса психологического факультета попросила меня поставить ей тройку без выслушивания ее мучительного ответа. Но я сказал ей, что оставаться заикой на третьем курсе психологического факультета просто непрофессионально. Я предложил ей изменить ее болезненное самоощущение на здоровое и запомнить это нормальное состояние. Для этого прямо на экзамене помог ей выстроить переживание возникающего от макушки ощущения раскрытия замкнувшего ее пространства отчуждения от других и переживание соединения через это раскрытие с сущностно связанным с нами миром, с миром Святой Руси и Богом, опираясь здесь на образ известной картины Ильи Глазунова. Тогда речь девушки сразу стала свободной, и сама она прямо-таки освободилась от чего-то, и стала очень красивой, по Р. Бендлеру и Д. Гриндеру, превратилась «из лягушки в принцессу».

Приведем еще один пример работы на занятиях со слушателями-психологами.

Объясняя свой метод работы с резонансами и состояниями в собственных онтологиях миров активности, я предложил обучающимся у меня психологам попробовать отследить свое субъективное чувствование реальности в форме репрезентаций образов, как это делают сегодня многие в психотерапии, и произвольно трансформировать возникающий образ до достижения ощущения позитивной трансформации репрезентированной образом ситуации. Так как работали по курсу психологии общения, предложил использовать эту методику в общении. Опробовав методику, слушатели оценили ее как удивительно эффективную по воздействию на поведение партнера и коммуникативную ситуацию.

Одна из слушательниц воспользовалась методикой во время конфликта с сыном – старшим школьником. Юноша вел себя недопустимо грубо. Она репрезентировала ситуацию в визуальный образ. Получилась разделявшая их черная гора. Она стала наполнять ее золо-

тым солнечным светом. Когда цвет горы изменился, возникло явное ощущение упавшей преграды. Сын бросился на колени, обнял ноги матери и стал извиняться.

Мы видим, что нейробиологические резонансы у человека могут вмешиваться в управление автопоэзисом и связаны с культурой (действием культурных медиаторов), включая культуру семьи и материнскую культуру.

Литература

1. Буров В. А. Когнитивные коммуникации в онтологии сложности. Передача неотделимого знания. М.: ООО НИЦ «Инженер», 2014. 128 с.

Роль личностных ресурсов приемных родителей (матерей) в преодолении психологических трудностей*

О. В. Варламова (Москва)

Сложности интеграции в семью приемного ребенка, а также специфика психологических трудностей принимающих родителей видятся актуальными проблемами в силу распространенности случаев ухудшения отношений между членами семьи в результате приема и даже возврата детей в учреждения.

Приемный ребенок – зона повышенной внутренней ответственности принимающих родителей, их повышенных опасений, неуверенности в перспективах. У родителей отмечается диссонанс в представлениях, теоретических знаниях и тем, с чем они сталкиваются при появлении приемного ребенка дома. Психологическими трудностями замещающих родителей часто отмечаются такие, как «преувеличение своей ответственности за то, что происходит с ребенком, не всегда адекватное использование методов наказания и поощрения, отсутствие эмпатийно-эмоционального контакта» [2, с. 3] – все это осложняет становление эффективных и позитивных взаимоотношений, дисбалансирует развитие всей семьи. Таким образом, процесс интеграции приемного ребенка в семейную систему замещающих родителей является стрессовым, что отражается в ощущениях усталости, раздражительности, чувстве непонимания со стороны супруга или значимых близких.

* Автор выражает благодарность своему научному руководителю Бариновой О. В.

Научное издание

СЕМЬЯ, БРАК И РОДИТЕЛЬСТВО В СОВРЕМЕННОЙ РОССИИ

Редактор – *К. Б. Зуев*

Оригинал-макет, обложка и верстка – *С. С. Фёдоров*

Издательство «Когито-Центр»

129366, Москва, ул. Ярославская, д. 13

Тел.: (495) 682-61-02

E-mail: post@cogito-shop.com, cogito@bk.ru

www.cogito-centre.com

Сдано в набор 13.11.14. Подписано в печать 19.11.14
Формат 60×90/16. Бумага офсетная. Печать офсетная
Гарнитура гтс Charter. Усл. печ. л. 18,0. Уч.-изд. л. 16,3

Тираж 500 экз. Заказ .

Отпечатано в ФГУП «Издательство «Известия»» УД ПРФ
127254, г. Москва, ул. Добролюбова, д. 6