

Министерство образования и науки Российской Федерации  
ФГБОУ ВПО «Уральский государственный педагогический  
университет» Институт психологии  
Кафедра психологии образования

*Психолого-педагогическое  
сопровождение семьи в реалиях  
современного социокультурного  
пространства*

Материалы Международной  
научно-практической конференции

**УДК 159. 924. 7**

**ББК Ю956**

**П 86**

**Научные редакторы:**

Доктор психологических наук, профессор Н.Н. Васягина  
Кандидат психологических наук, доцент Е.Н. Рыбакова  
Кандидат педагогических наук, доцент Ю. А. Герасименко

**Рецензент:**

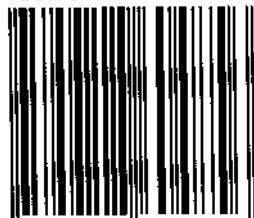
Доктор педагогических наук, профессор Л. В. Моисеева  
Доктор психологических наук В.П. Прядеин

Психолого-педагогическое сопровождение семьи в реалиях современного социокультурного пространства [Текст]: Материалы Международной научно-практической конференции / Урал. гос. пед. ун-т. – Екатеринбург, 2012, - 231 с.

В сборник вошли материалы (в авторской редакции) участников Международной научно-практической конференции «Психолого-педагогическое сопровождение семьи в реалиях современного социокультурного пространства», проводимой кафедрой психологии образования Института психологии УрГПУ 26 апреля 2012 г. в Екатеринбурге.

Сборник адресован специалистам (психологам, педагогам) образовательных и необразовательных учреждений, занимающихся проблемами семьи, а также научным сотрудникам, студентам педагогических ВУЗов, родителям и всем заинтересованным лицам.

ISBN 978-5-7186-0485-6



9 785718 604856

Уральский государственный  
педагогический университет, 2012

## СОДЕРЖАНИЕ

### РАЗДЕЛ 1 СЕМЬЯ В СОВРЕМЕННОМ СОЦИОКУЛЬТУРНОМ ПРОСТРАНСТВЕ: ПОЛИДИСЦИПЛИНАРНЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ .....5

<b>Бенькова О.А.</b> Возможности формирования толерантности в семье .....	5
<b>Газизова Ю. С.</b> Особенности оценки воспитательной роли матери в современном социуме .....	8
<b>Маленова А.Ю.</b> Особенности представлений о брачно-семейных отношениях российских и американских студентов .....	13
<b>Шнейдер Л.Б.</b> Современная семейная проблематика в социокультурном контексте .....	18

### РАЗДЕЛ 2 ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ ИССЛЕДОВАНИЯ СОВРЕМЕННОЙ СЕМЬИ .....24

<b>Ахсанова Г., Ли А., Кабакова М.П.</b> К вопросу о применении метода фотографий для исследования психологических особенностей мужчин и женщин брачного возраста, не состоящих в браке .....	24
<b>Кравец И.А.</b> Семья как один из значимых институтов развития эмоциональной сферы подростков-сирот .....	28
<b>Луков М. Ю.</b> Роль родителей в формировании личностной автономии юношей и девушек	
<b>Хмелева О.Г.</b> Исследование базовых характеристик психологической культуры родителей .....	34

### РАЗДЕЛ 3 ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ СЕМЬИ И СОЦИАЛЬНЫХ ИНСТИТУТОВ .....38

<b>Абдуллина Л.Э., Петерсон Л.Г.</b> Взаимодействие детского сада и семьи в интересах ребенка .....	38
<b>Горбунова Ю.Е.</b> Дистанционное психологическое просвещение как одна из форм взаимодействия педагога-психолога с родителями .....	43
<b>Павлова О.С.</b> Взаимодействие семьи и дошкольного образовательного учреждения в процессе реабилитации детей с проблемами в развитии .....	44
<b>Полещук О.А.</b> Проектная деятельность психолога муниципального учреждения сферы молодежной политики на примере социально-психологического проекта «в кругу семьи»	

### РАЗДЕЛ 4 СЕМЬЯ КАК СУБЪЕКТ ОБРАЗОВАНИЯ .....52

<b>Абдулхаликова И.В., Артюшина И.А.</b> Технологии социального партнерства в образовательном пространстве дошкольной организации .....	52
<b>Братчикова Ю.В., Водяха Ю.Е.</b> Взаимодействие семьи и школы в условиях модернизации системы образования .....	56
<b>Герасименко Ю.А., Ноздрин С.А.</b> Взаимодействие педагогов и родителей в формировании толерантности детей инклюзивной школы .....	60
<b>Зайцева О.В.</b> Роль семьи в формировании регулятивных качеств ребенка .....	63
<b>Маленов А.А.</b> Психологическое образование как фактор оптимизации семейных отношений супругов зрелого возраста .....	66
<b>Меньшикова Е. А.</b> Семейная ситуация как фактор развития активной познавательной позиции ученика .....	70
<b>Ошкина О.Н., Паршина И.В.</b> Семья как субъект образования (психолого-педагогическое сопровождение семьи как субъекта образовательного процесса ДОУ) .....	73
<b>Прядин В.П.</b> Социально - психологические особенности становления ребенка в семье и школе .....	76

## **РАЗДЕЛ 5 ПСИХОЛОГИЯ МАТЕРИНСТВА И ОТЦОВСТВА.....80**

<b>Бурыкина М.Ю.</b> Исследование личностных особенностей и родительских установок ...	80
<b>Васягина Н.Н.</b> Субъектность матери: теория и практика .....	86
<b>Водяха С.А.</b> Особенности воспринимаемого родительского контроля студентов .....	92
<b>Егорова М.А., Миронова С.И.</b> Материнская сфера девушек-сирот: психологический анализ эмоционально-потребностного блока .....	97
<b>Ермаченко Н.А.</b> Анализ психологических концепций отцовства .....	101
<b>Орешина И.А.</b> Социально-психологический конфликт материнства и абортов.....	104
<b>Рыбакова Е.Н.</b> Структурно-содержательный анализ я-концепции матерей .....	107
<b>Самохвалова И.Г.</b> Проблема семейного ролевого конфликта мужчины в современном обществе .....	110
<b>Севастьянова У.Ю.</b> Особенности отцовского отношения с разным родительским стажем	
<b>Токарева Ю.А.</b> К вопросу о создании нормативной модели воспитательной деятельности отца .....	117
<b>Устинова Н.А.</b> Содержательная наполненность компонентов самосознания матери матерей в связи с их отношением к своим детям дошкольного возраста .....	121

## **РАЗДЕЛ 6 СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ВОСПИТАНИЯ И РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ РЕБЕНКА В СЕМЬЕ .....**

<b>Адушкина К.В.</b> Тренинг развития семейного самосознания для подростков .....	123
<b>Амелькина А. И., Шалагинова К. С.</b> Психологическое сопровождение родителей агрессивных младших школьников .....	127
<b>Басимов М.М., Падурина Е.А.</b> Нелинейные зависимости в изучении позитивных родительских чувств .....	131
<b>Гусева И.С.</b> Семья как фактор формирования отчуждения личности .....	135
<b>Дружинина Ю.А.</b> Coping behavior in a situation of difficulties at upbringing of children of different age .....	138
<b>Еликова Д.В., Токарева Ю.А.</b> Детско-родительский тренинг в формировании воспитательной деятельности семьи .....	141
<b>Минуллина А.Ф.</b> Роль семьи и семейного воспитания в формировании личности ребенка	
<b>Нальчикова Р. Б.</b> Особенности влияния ролевых установок родителей на социально-психологическую адаптацию детей при поступлении в школу .....	149
<b>Никоненко В. А., Ташёва А. И.</b> Личностные особенности мальчиков и девочек 9 – 11 лет	

## **РАЗДЕЛ 7 ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ СЕМЕЙ, ВОСПИТЫВАЮЩИХ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ .....**

<b>Горбунова Н.Е.</b> Психолого-педагогическое сопровождение семей, воспитывающих детей с тяжелыми нарушениями речи .....	157
<b>Гусева Г.Д., Караваева О. С., Ушакова М.И., Четвайкина В.П.</b> Взаимодействие семьи и ДОУ как особая культура психолого-педагогического сопровождения ребенка с нарушением зрения .....	160
<b>Михейкина Т. А.</b> Психолого-педагогическое сопровождение детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей: проблемы и перспективы .....	167
<b>Обухова Н.В.</b> Педагогическая поддержка родителей, имеющих детей с ограниченными возможностями здоровья .....	171
<b>Поташова И.И.</b> Психолого-педагогическое сопровождение семей, воспитывающих ребенка с синдромом раннего детского аутизма .....	174

<b>Плисенко Н.В.</b> Специальное домашнее сопровождение семей, воспитывающих детей с ограниченными возможностями здоровья .....	179
<b>Сорокин В.М.</b> Психологическая помощь родителям, воспитывающим детей с ограниченными возможностями здоровья .....	183
<b>Шамонин А.В.</b> Коррекционно-педагогическая помощь детям с особыми возможностями здоровья средствами игровых видов спорта .....	187

## **РАЗДЕЛ 8 КОМПЛЕКСНОЕ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ПРИЕМНОЙ СЕМЬИ .....190**

<b>Вахрина Н.В.</b> К вопросу о развитии гуманных отношений .....	190
<b>Нагоева Р.А., Ташёва А.И.</b> Копинг-стратегии замещающих родителей .....	193
<b>Попыловских А.Н, Шифельбейн Е.В.</b> Психолого-педагогическое сопровождение замещающей семьи .....	197

## **РАЗДЕЛ 9 ОСОБЕННОСТИ СУПРУЖЕСКИХ ОТНОШЕНИЙ В СОВРЕМЕННОЙ РОССИИ ..... 201**

<b>Киреева Л.Е., Ташёва А.И.</b> Удовлетворенность браком партнеров в «двухкарьерных» супружеских парах .....	201
<b>Кувшинова О.А. Сычев О.А.</b> Стиль привязанности и удовлетворенность отношениями у супружеских пар с различным стажем семейной жизни .....	206

## **РАЗДЕЛ 10 СУПРУЖЕСКИЕ ДИСГАРМОНИИ И СЕМЕЙНЫЕ КОНФЛИКТЫ 211**

<b>Гриднева С.В., Ташёва А.И.</b> Дисфункциональные взаимоотношения в семьях, имеющих особый психологический статус .....	211
<b>Кормушина Н.Г.</b> Измена как ненормативный семейный кризис .....	215
<b>Меньшенина Е.В.</b> Нарушения жизнедеятельности семьи .....	220
<b>Ташёва А.И., Свинцова К.В.</b> Восприятие отношений с родителями мальчиками и девочками из полных и неполных семей... ..	225
<b>Смирнова Н. С.</b> Диадическое совладание партнеров с ситуацией измены в романтических отношениях .....	229
<b>Сороколат Е.В.</b> Методы и принципы преодоления кризисных состояний в работе психолога с подростком из неблагополучной семьи .....	232

## **УЧАСТНИКИ КОНФЕРЕНЦИИ .....237**

## РАЗДЕЛ 1 СЕМЬЯ В СОВРЕМЕННОМ СОЦИОКУЛЬТУРНОМ ПРОСТРАНСТВЕ: ПОЛИДИСЦИПЛИНАРНЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ



**О.А. Бенькова**  
*Россия, г. Лесосибирск, ЛПИ –  
филиал ФГАОУ ВПО «Сибирский  
федеральный университет*

### **ВОЗМОЖНОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ТОЛЕРАНТНОСТИ В СЕМЬЕ**

*В статье рассмотрены возможности формирования толерантности в рамках различных стилей семейного воспитания, таких как диктат, опека, конфронтация, сотрудничество и мирное сосуществование на основе невмешательства. Автором проанализировано, какие стили семейного воспитания препятствуют и способствуют формированию у ребенка толерантных черт личности.*

Толерантность как качество личности является составляющей гуманистической направленности личности и определяется ее ценностным отношением к окружающим, представляющим собой установку на определенный тип отношений, который проявляется в личностных действиях человека.

Толерантность – интегрированное качество. Если оно сформировано, то проявляется во всех жизненных ситуациях и по отношению ко всем людям. В то же время опыт показывает, что человек может быть толерантным в отношении с близкими, знакомыми, но пренебрежительно, нетерпимо относиться к людям другой веры или национальности. В этой связи, на наш взгляд, можно говорить о межличностной, социальной, национальной толерантности. Межличностная толерантность проявляется по отношению к конкретному человеку, социальная – к конкретной группе, обществу, национальная – к другой нации.

На наш взгляд, толерантная личность – это человек, хорошо знающий себя и понимающий других людей. В свою очередь интолерантную личность можно охарактеризовать как человека, не обладающего качествами гибкости во взаимодействии с окружающими и эмпатией по отношению к ним.

Сегодня актуальность формирования толерантности у подрастающего поколения обусловлена теми процессами, которые тревожат как мировую общественность, так и российское общество. Прежде всего, это рост различного рода экстремизма, агрессивности, расширение зон конфликтов и конфликтных ситуаций. Эти социальные явления особо затрагивают молодежь, которой в силу возрастных особенностей свойственен максимализм, стремление к простым и быстрым решениям сложных социальных проблем.

Формирование толерантной личности – процесс сложный, осуществляющийся всей социальной действительностью, окружающей ребенка, обществом, под влиянием общения

со сверстниками и окружающими людьми, под влиянием взаимоотношений в семье, сложившихся взглядов и отношений ее членов к другим людям и обществу в целом.

Формирование толерантности осуществляется в повседневной жизни через опыт и пример родных и близких, а также окружающих людей. На бытовом уровне дети постоянно впитывают, осваивают традиции и обычаи своих соседей, отношений между людьми. И дети, и взрослые накапливают опыт общения и совместной деятельности в повседневных контактах. Формирование толерантности напрямую зависит от атмосферы в семье, от уровня демократичности и уважительности отношений между взрослым и ребенком.

Взаимодействие ребенка с родителями является первым опытом взаимодействия с окружающим миром. Этот опыт закрепляется и формирует определенные модели поведения с другими людьми, которые передаются из поколения в поколение. В каждом обществе складывается определенная культура взаимоотношений между родителями и детьми, возникают социальные стереотипы, определенные взгляды на воспитание в семье, и вряд ли будет преувеличением сказать, что цивилизованность общества определяется отношением к детям.

К сожалению, необходимо признать, что в нашем российском обществе превалирует такое отношение к детству, которое никак нельзя назвать толерантным. В большинстве случаев ребенок воспринимается миром взрослых как неравный субъект, практически отсутствует понимание и уважение ребенка со стороны взрослого сообщества. Мы часто нетерпимы к собственным детям, не хотим или не умеем их понять. Откуда же у детей взяться терпимости, толерантному отношению к окружающим? Бесспорно, ребенку сложно научиться быть толерантным к другим, если он сам является объектом нетерпимости со стороны взрослых.

Для того, чтобы стать толерантным, ребенку нужны образцы толерантного поведения, которые, по нашему мнению, ребенок может получить, прежде всего, в семье. Мы разделяем мнение Г. Оллпорта, который считает, что «толерантные установки, несомненно, уходят корнями в детство, в родительскую политику поощрений и наказаний, в семейную атмосферу» (Оллпорт Г., 2004).

Рассмотрим возможности формирования толерантного поведения в семье, в рамках различных стилей семейного воспитания, родительского отношения к детям, родительского стиля поведения. В данной работе мы понимаем вышеназванные понятия как синонимичные, т.к. независимо от их названия все они раскрывают особенности детско-родительских отношений.

На наш взгляд наиболее интересной является классификация А.П. Петровского, который выделяет такие типы семейных отношений как диктат, опека, конфронтация, мирное сосуществование на основе невмешательства и сотрудничество (Петровский А.В., 1981).

Рассмотрим, какие типы семейных отношений, выделяемые в классификации А.П. Петровского, препятствуют формированию у ребенка толерантных черт личности, а какие способствуют.

При диктаторском стиле семейных отношений (авторитарный стиль родительского поведения, автократический стиль семейного воспитания) ребенок воспринимается как глина, из которой можно лепить то, что задумано взрослыми. В семье с диктаторским стилем семейных взаимоотношений господствуют диктаторская власть, тотальный контроль родителей, дисциплинарная модель общения. Реакция ребенка на такой стиль родительского поведения может быть различной. Это может быть и ответная агрессия, и непослушание, и истерики, и обман, и открытая ненависть, что еще больше провоцирует взрослых на применение более жестких санкций. Как правило, ребенок, воспитывающийся в семье с диктаторским типом отношений, характеризуется отсутствием инициативы, зависимостью, низкой самооценкой, агрессивностью. Ребенок может признавать право силы взрослого и может демонстрировать ожидаемое от него

поведение, но при этом у него накапливается агрессия, которую он направляет либо на других людей, либо вовнутрь, что приводит к отвержению ребенком своего «Я», переживанию чувства одиночества, потере самоуважения. Существует большая вероятность, что при таком стиле семейного воспитания ребенок усвоит доминирование и агрессию как норму отношения к другим людям, а это в принципе противоречит основным характеристикам толерантности.

Опека (гиперопека, гиперпротекция) как тип семейных отношений формирует в ребенке несамостоятельность, вседозволенность, эгоцентризм, асоциальность, инфантилизм. Родители, использующие такой стиль семейного воспитания проявляют излишнюю заботу по отношению к ребенку, мелочную опеку. За ребенком осуществляется тотальный, чрезмерный контроль. Требования к ребенку практически отсутствуют, но присутствуют многочисленные запреты и ограничения. Как правило, ребенок имитирует социально одобряемое поведение в присутствии взрослых, а свою независимость демонстрирует на улице, среди сверстников. Очевидно, что инфантилизм, низкие коммуникативные способности, повышенная конфликтность, эгоцентризм, являющиеся следствием чрезмерной опеки взрослых могут стать серьезным препятствием для формирования у ребенка толерантного отношения к другим людям.

При конфронтационном стиле семейных отношений, как правило, происходит столкновение позиций взрослого и ребенка, проявляется неприязнь друг к другу, возможно проявление открытой агрессии, характерны антагонистическая модель общения, жесткий контроль со стороны взрослого. В результате формируется эгоистичный тип личностного развития ребенка, такие черты как враждебность, жестокость, конфликтность. Конечно же, данные характеристики не являются чертами толерантной личности, не способствуют формированию у ребенка толерантности.

Стиль семейных отношений, названный А.П. Петровским «мирным сосуществованием на основе невмешательства» (гипопротекция, индифферентный стиль родительского поведения) характеризуется безразличием со стороны родителей, недостатком родительского тепла, равнодушием, отсутствием требований, формальным контролем, закрытостью для общения, автономией, невмешательством взрослых. Ребенок обычно чувствует, что родителям не до него и живет своей жизнью. Данный тип семейных отношений формирует неустойчивый, гипертимный, асоциальный тип личностного развития ребенка. Если безразличие родителей сочетается с враждебностью, то ребенок дает волю своим разрушительным импульсам и может проявлять склонность к делинквентному поведению. Вряд ли ребенок, обделенный родительской теплотой и сердечностью, с возможными проявлениями агрессивности и враждебности, закрытый для общения сможет стать толерантным по отношению к окружающим.

Если в семье сформирован такой стиль взаимоотношений как сотрудничество (демократический стиль семейного воспитания, разумная любовь, авторитетный стиль родительского поведения), то у ребенка формируются чувство собственного достоинства и ответственности за свои поступки и за других людей, самостоятельность, общительность, открытость. Родители осуществляют контроль на основе разумной заботы, проявляют по отношению к ребенку тепло, любовь, принятие, понимание. Ребенок подражает родителям, ориентируется на их пример, старается стать таким же, как они, т.е. идентифицирует себя с родителями. Зная внутренний мир ребёнка, чутко откликаясь на его проблемы, осуществляя диалог и сотрудничество, проявляя эмпатию и заботу, развивая у ребенка коммуникативные качества, родители тем самым формируют его толерантное отношение к другим, закладывают фундамент толерантности.

Исследователь Г. Оллпорт отмечает, что «толерантные дети вырастают в семьях с принимающей атмосферой. Их любят и принимают вне зависимости от того, что и как они делают» (Оллпорт Г., 2004).

Таким образом, на основе выше произведенного анализа, мы можем заключить, что лишь такой стиль семейных отношений как сотрудничество (демократический стиль



семейного воспитания, авторитетный стиль родительского поведения) позволяет формировать толерантное поведение ребенка. Безусловно, если в семье распространены авторитарные установки, агрессивность, нетерпимость, жестокость, безразличие, неприятие ребенка, то вряд ли возможно формирование у него толерантного отношения к другим людям. Создание благожелательной обстановки в семье способствует установлению толерантных отношений. Уверенность в родительской поддержке, теплота, понимание, взаимное уважение и принятие членами семьи друг друга позволяют, на наш взгляд, формировать у ребенка толерантность как личностное качество.

**Список литературы:**

1. Оллпорт, Г. Природа предрасположения / Г.Оллпорт. – М.: Смысл, 2004.
2. Петровский, А.В. Дети и тактика семейного воспитания / А.В. Петровский. – М.: Просвещение, 1981.

*Газизова Юлия Сергеевна  
Россия, Екатеринбург, ФГБОУ ВПО  
«Уральский государственный  
педагогический университет»*

## **ОСОБЕННОСТИ ОЦЕНКИ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ РОЛИ МАТЕРИ В СОВРЕМЕННОМ СОЦИУМЕ**

*В статье анализируется отношение к воспитательной роли матери в обществе в разные периоды его социокультурного становления, показан ее транскультурный характер. Описаны результаты, раскрывающие половозрастные особенности оценки воспитательной роли матери в современном социуме. На основании теоретического анализа и экспериментальной проверки гипотезы, автор доказывает, что воспитательная роль матери высоко оценивается в обществе, при этом допускается разбалансированность этих представлений, и опосредованность роли матери в воспитании детей социокультурным влиянием.*

Признание роли матери в жизни каждого человека в науке сформировалось достаточно давно. Еще в работах древнегреческих философов Аристотеля, Платона и Софокла осуществлены первые попытки осмысления общественного предназначения матери. Однако представления о ее воспитательной роли в жизни каждого человека и общества в целом долгое время оставались неполными и ограничивались функцией ухода за ребенком, а мать наделялась объективными характеристиками [3].

В период Античности мать выступала в качестве объекта государственной политики (Аристотель, Платон); в средние века она рассматривалась как носительница божественной печати и играла роль посредника в трансляции духовного мира (А. Августин), в период Возрождения деле воспитания мать играет самую незначительную роль и представляла в качестве транслятора культурных ценностей, обеспечивающего равновесие системного развития общества (Д. Доминичи Э. Роттердамский).

В Новое время и эпоху Гуманизма мать впервые представляла как активный и ответственный субъект воспитания. Ее воспитательная роль в социуме активно подчеркивалась прогрессивными учеными-гуманистами того периода (Ф. Бэкон, Я.А. Каменский, И. Кант, И.Г. Песталоцци, Ж.-Ж. Руссо, и др). Так, например, Ф. Бэкон большое значение в деле воспитания детей придавал чувственному опыту матери и ее нравственным качествам: сочувствию и состраданию [1]; Ж.-Ж. Руссо, воспевая роль матери в воспитании, отмечал ее глубокую эмоциональную связь с ребенком, оценивая материнские возможности через призму морально-нравственных аспектов, обеспечивающих воспитание достойного гражданина [9]; И. Кант, определяя большой

потенциал матери в свете сознательного усовершенствования человеческой природы, отмечал необходимость его целенаправленного характера [4]. Однако следует указать и на присутствие совершенно иной интерпретации роли матери в воспитании. Так, Т. Гобс и Дж. Локк, трактуя предназначение женщины, подчеркивают ее опосредованное участие «в процессе вскармливания, ухода за ребенком», передавая прерогативу воспитания и образования в руки «благовоспитанного человека - гувернера» [7].

Качественно иная трактовка воспитательной роли матери представлена в работах мыслителей на рубеже XIX – XX веков, чьи взгляды сложились под влиянием марксизма. Идея социального равноправия мужчин и женщин дала основание для снижения воспитательной роли матери в семье и переноса акцента в восприятии материнства на его социальные функции, подчеркнув необходимость создания условий для равнозначной реализации женщины и других сферах жизни общества (Ф. Энгельс, А. Бебель, К. Цеткин).

Противоположное мнение, высказывали и Н.К. Крупская, К.Д. Ушинский, В.А. Сухомлинский и др., придавая особую важность ее педагогическим возможностям, они называли мать естественной воспитательницей, а материнский инстинкт - великой движущей силой. В силу своей близости к детям, отмечала Н.К. Крупская, мать оказывает на них, огромное влияние, однако «воспитание нельзя свести только к примитивному уходу за ребенком: требуется организовать разумное, целенаправленное воздействие на ребенка», по принципу разумной заботы и уважения к его личности, уделяя особое внимание физическому и трудовому воспитанию. При этом она настоятельно подчеркивала необходимость тесного контакта семьи и школы [6].

Просвещенческая позиция в отношении к материнству усугубилась в XX-XXI веке и в современной европейской культуре XX века утрачивается осознание материнства как культурной ценности. Постмодернизм приобрел крайнюю форму волюнтаризма и субъективизма. Материнство более не рассматривается как долг, опосредуясь нигилистическим отношением со стороны общества, оно выглядит исключительно как личная прерогатива человека, а воспитательная миссия матери возложена на общественные институты. Теперь, по словам А.Проста, - «с одной стороны, родители в меньшей степени по сравнению с прошлым включены в процесс социализации, их обязанности по отношению к ребенку принимают более эмоциональный характер. С другой стороны, общество оценивает, насколько хорошо родители это делают» [11].

Подобные идеи нашли отражение и в Российской ментальности, где начиная с конца XIX века и на протяжении всего советского периода социальная активность и профессиональная успешность женщины-труженицы выступали социально одобряемыми ценностями. Материнство становится вторичной по значению данью женщин природе, а единственной обязанностью женщины оставалось рожать здоровых детей и вскармливать их до яслей - дальше «... забота о подрастающем поколении должна быть делом не родителей, а государства» (А.Колонтай). Подобная социальная практика однозначно выдвигала на передний план социально-профессиональные роли женщины, а не ее воспитательные, семейные, материнские функции. «Новая женщина» теперь представала перед обществом как «трудящаяся женщина-мать», а прерогатива воспитательных функций перешла детским садам и школам [5].

Следует отметить, что такие прогрессивные идеи не могли не сыграть своей отрицательной роли в советской семье и обществе, спровоцировав демографический спад и обесценивание ценностей материнства, они привели к кардинальной трансформации представлений о роли матери в жизни и воспитании детей, и семье в целом.

В связи с этим возникла необходимость незамедлительной переориентации занятости женщин с производства на семью, так в 1950-1970 годах, была поставлена задача гармоничного сочетания материнства и более активного участия женщин в трудовом процессе, и проведен ряд мер, обеспечивающих социальную защиту матерей. С 1983 года матери получили законную возможность находиться в отпуске по уходу за ребенком до

достижения ребенком трехлетнего возраста. Однако это не смогло изменить ситуации, а дальнейший ценностный спад усилился с развалом СССР.

В 1994 -1995 г.г. в активное действие вступили федеральные программы «Планирование семьи» и «Безопасное материнство», но, несмотря на предпринимаемые меры по охране материнства и детства, научно-медицинские достижения, психологические проблемы материнства не уменьшились. Разрыв межпоколенных связей, потеря традиционных способов передачи опыта и оформления материнско-детского взаимодействия привели к осознанию женщиной недостаточности собственной родительской компетентности, неготовности ее к возникновению материнских чувств [10].

Анализ представлений о матери и ее роли в современном социокультурном пространстве был предпринят Н.Н. Васягиной [2]. Автор приходит к выводу о двойственности представлений о материнстве в современном социуме, раскрывая каждую из тенденций. Первая тенденция проявляется в ориентации женщин на профессиональную деятельность, осознанном отказе от материнства и снижении ценности ее воспитательного вклада в жизнь детей (И.В. Бестужев-Лада, В. Ветрова, О.Г. Исупова).

Другая тенденция выражается в возрождении изначальной сущности материнства и растущей потребности женщины в реализации себя в детско-родительском взаимодействии и воспитательном сопровождении своих детей. При этом мать предстает не только и не столько как роженица и кормилица, а преимущественно «воспитательница» своих детей (Н.Н. Васягина, В.К. Шабельников, Л.Б. Шнейдер), их «социальный педагог» (А.В. Мудрик, В.А. Слостенин), проводник в мир социокультурной реальности (А.Г. Асмолов, Л.С. Выготский, В.К. Шабельников), субъект образования (А.С. Белкин, С.К. Бондырева, Н.Н. Васягина, С.А. Днепров, Н.В. Иванова).

Несмотря на разнохарактерность сложившихся тенденций, целостная картина о воспитательной роли матери в современном общественном сознании до сих пор не представлена, остаются не ясными вопросы в отношении общественных ожиданий к активной воспитательной позиции матери, в связи с этим возникает актуальность в дальнейшем детальном изучении представлений о воспитательной роли матери в современном социуме.

Для решения данной задачи нами было проведена опытно-поисковая работа по выявлению половозрастных особенностей оценки воспитательной роли матери, в ходе которой попросили респондентов оценить воспитательную роль матери в жизни современного российского человека, ее вклад в духовную жизнь ребенка, степень удовлетворенности, получаемой современным российским человеком от матери, и поддержки, которую она должна оказывать в детстве и самостоятельной жизни, респондентам также было предложено оценить свой субъективный опыт взаимоотношений с матерью.

Опрос показал, что при оценке воспитательной роли матери в жизни современного российского человека 62,3% респондентов отметили высокую выраженность данного параметра и 26,3% очень высокую степень воспитательных влияний матери на ребенка. Анализ выборов в разных возрастных категориях совпадает с общей тенденцией преобладания высоких оценок во всей выборке, при этом такие оценки всегда превышают пятидесяти процентный барьер. Так, в возрастной группе до 18 лет количество подобных оценок составляет 52%, от 18 до 22 лет – 58%, от 23 до 30 лет и от 31 до 45 лет достигает своего пика – 68%. В старших возрастных группах количество высоких оценок также остается достаточно представленным от 62 до 66%.

Необходимо указать, что при общей убежденности в значимости воспитательной роли матери, высокие оценки мужской части выборки на 10% превышают оценки женской, при этом данная тенденция сохраняется практически во всех возрастных группах. Так в группе до 18 лет юношам принадлежит 60% высоких оценок, в то время как девушкам лишь 44%, от 18 до 22 соответственно 64% и 12%, от 31 до 45 лет - 72% и 64%, от 46 до 60 лет - 76% и 56%, от 60 до 75 лет - 76% и 48% соответственно. Исключение

составляет лишь возрастная категория респондентов от 23 до 30 лет, где 56% принадлежит мужчинам и 80% - женщинам. По всей видимости, такие различия связаны с тем, что женщины чаще, чем мужчины склонны оценивать воспитательное влияние матери как сверхвысокое (на такую оценку приходится 28,7% выборов женщин и только 24% выборов мужчин).

Похожие результаты мы получили при оценке субъективного опыта респондентов, при этом воспитательная роль матери в жизни респондентов также высоко оценена (46,0% опрошенных). Данная тенденция наблюдается у респондентов разных возрастных групп до 45 лет, с существенным преобладанием в ответах мужской выборки. В более старших возрастных группах взгляд респондентов на воспитательную роль матери неоднозначен и приобретает долю критичности и дифференцированности, а на первый план выступают другие закономерности, проявляющиеся в преобладании средних и завышенных оценок, при этом большинство мужчин этого возраста отмечают сверх высокое, навязчивое воспитательное влияние и тенденцию к опеке в поведении своих матерей, для женщин типична ориентация на средние оценки воспитательной роли матери, указывающие на непостоянство и непоследовательное влияние.

Высокую оценку со стороны респондентов независимо от пола и возраста, получило «Влияние матери на духовную жизнь современного российского человека» (61,3% выборов). Наибольшее количество высоких оценок наблюдается среди респондентов в возрасте от 18 до 22 лет (66%), от 31 до 45 лет (70%) и от 61 до 75 лет (68%). В других возрастных группах мы выявили более равномерное распределение в оценках. При сохранении общей тенденции, достаточно представленными являются и другие варианты выборов. Так, в группе до 18 лет 54,0% респонденты имеют высокие оценки параметра, и по 22,0 % - средние и чрезмерно высокие. В группе до 30 лет 56,0% респондентов в своих выборах ориентировались на высокие оценки 26,0 % - на средние оценки, 14,0 % - на уровень чрезмерной выраженности, и 4,0 % - на отсутствие влияния. В группе до 60 лет высокий уровень выражен у 54,0% респондентов, средний уровень - у 6,0% респондентов и 40,0 % имеют уровень чрезмерной степени выраженности.

При оценке влияния матери на духовную жизнь респондентов в рамках субъективного опыта респондентов мы также отметили их высокую оценку (53,7% выборов от общего количества опрошенных), при этом у мужчин этот параметр также выражен ярче по сравнению с женской выборкой. Приведенные данные свидетельствуют о существенном преобладании (на 12,3%) среди мужчин высоких оценок по заданному параметру. По-видимому, данный факт следует объяснить большей идеализацией мужчинами своих матерей.

Оценивая степень поддержки матерью современного российского человека мы наблюдали похожие тенденции, так наибольшее количество респондентов (65,33% от общего числа опрошенных) считают, что степень поддержки, получаемой современным российским человеком от матери должна быть высокой, систематической и последовательной, 23,6% респондентов полагают, что поддержке следует быть сверх высокой опекой, еще 10,33% считают, что поддержка должна быть средней степени, и 0,67% думают, что поддержка должна быть слабой. Однако если мужчины чаще склонны считать наиболее приемлемой высокую степень поддержки (разница в преобладании над женской выборкой составляет 14,7%), то женщины на 14,0% активнее разделяют позицию опеки. Заметим, что описанные особенности характерны почти для всех половозрастных категорий респондентов, исключение составляют возрастные категории от 23 до 30 лет и от 61 до 75 лет. В этих группах респондентов мы наблюдаем обратные закономерности в распределении высоких и сверх высоких оценок между мужчинами и женщинами.

Интерес вызывают и результаты, полученные в ходе анализа вопроса «Оцените степень поддержки, получаемой Вами от матери в детстве и самостоятельной жизни», демонстрирующие высокую степень оценки поддержки матери как в детстве, так и в

самостоятельной жизни. При этом преобладающими явились ответы, подтверждающие чрезмерную и высокую поддержку матери в детстве и высокую степень поддержки со стороны матери в самостоятельной жизни. Так, 43,3 % опрошиваемых из общей выборки респондентов рассматривают поддержку матери в детстве как «сверх высокую, чрезмерную, навязчивую» и 41,3 % - как «высокую и последовательную», и 40,0 % респондентов считают, что в самостоятельной жизни поддержка со стороны матери «высокая и последовательная».

Существенных отличий от основных тенденций в ответах разных возрастных категорий выявить не удалось, при оценке уровня поддержки матерью в детстве мужчины и женщины были единогласны, чего нельзя сказать об оценках респондентов поддержки матерью в самостоятельной жизни. Анализ ответов мужской и женской выборок показал, что высокие оценки у мужчин (50,0 %) более выражены по сравнению с оценками женщин (30 %), у женщин, же, более выражена тенденция к средним (20,7 % по отношению к 12,7 %) и сверх высоким оценкам. (25,3 % по отношению 14,0 %) при этом женщины в большей степени склонны проявлять критическое отношение к оценке данного показателя.

В ходе опроса также обнаружена активная ориентация респондентов на высокие и максимальные оценки удовлетворенности современного человека взаимоотношениями с матерью. При этом 63,0% респондентов, из общего числа опрошенных разделяют высокую степень удовлетворенности, 29,7% считают, что удовлетворенность должна быть сверхвысокой. Выявленная тенденция распространяется на все половозрастные группы, при этом мужчины активнее женщин (разница в преобладании составляет 15,4%) отдают предпочтение высоким оценкам удовлетворенности, а женщины в большей степени, чем мужчины ориентированы на максимальные оценки (разница в преобладании составляет 11,3%).

Высоко оценили респонденты и степень удовлетворенности от взаимоотношений со своей матерью, 43,0 % респондентов из общей выборки имеют высокую степень удовлетворенности, доверия и принятия, 27,7 % полностью удовлетворены взаимоотношениями, и считают, что о таких отношениях можно мечтать, 27,0 % имеют среднюю степень удовлетворенности, при этом они в целом удовлетворены отношениями, хотя и подчеркивают наличие некоторых барьеров отчуждения. При этом мужчины, не зависимо от возраста, всегда высоко оценивают степень своей удовлетворенности от взаимоотношений с матерью, чего нельзя сказать о женской части выборки, допускающей в ответах среднюю и низкую удовлетворенность отношениями или отсутствие таковой. Данная тенденция отмечается у 8,0 % респонденток в возрасте до 18 лет, 4,0 % от 18 до 22 лет и 16,0 % от 31 до 45 лет. По всей видимости, возраст женщин от 31 до 45 лет является критическим и связан с переоценкой материнской роли.

Полученные данные, позволяют сделать вывод о высокой оценке воспитательной роли матери респондентов всех половозрастных групп, что свидетельствует о приоритетности взглядов на воспитательную миссию матери современном социуме. При выраженном позиционировании роли матери в воспитании детей, мы обнаружили и тенденцию к завышенным ожиданиям со стороны респондентов к матери как активному и ответственному субъекту детско-родительского взаимодействия в отношении их поддержки детей в детстве и самостоятельной жизни, а также в приоритетности чрезмерных требований к высокой степени удовлетворенности современного человека от взаимоотношений с матерью. С возрастом указанные закономерности актуализируются и приобретают долю критичности и дифференцированности, при этом женщины чаще проявляют критическое отношение в оценке деятельности матери, мужчины же склонны к идеализации матерей.

В целом анализ представленных материалов позволяет сделать вывод о разбалансированности и двойственности представлений о воспитательной роли матери в современном социуме и опосредованности этой роли общественными ценностными

установками. При сохранении тенденции к высокой оценке роли матери в воспитании детей, становится актуальным поиск таких психолого-педагогических оснований, которые бы позволили понять специфику активной воспитательной позиции матери в современном социуме, разработать систему критериев оценки успешности ее воспитательной миссии, разработать технологию психолого-педагогического сопровождения воспитательной деятельности матери.

#### **Список литературы**

1. Бекон Ф. Новая Атлантида. Опыты и наставления нравственные и политические. – М., 1962. 238 с.
2. Васягина, Н. Н. Мать как субъект социокультурного пространства [Текст] : монография / Н. Н. Васягина ; Урал. гос. пед. ун-т. – Екатеринбург : [б. и.], 2010. – 339 с.
3. Васягина, Н. Н. Теоретико-методологические основания субъектного становления матери в социокультурном пространстве [Текст] / Н. Н. Васягина // Мир науки культуры и образования. – 2010. – № 4. – С. 250-256.
4. Кант И. Метафизика нравов /Сочинения. Т. 4. – М.: Мысль, 1965. С. 553.
5. Коллонтай А. М. Избранные статьи и речи. — М.: Политиздат, 1972. С. 17.
6. Липовецкий Ж. Незыблемость и построение основ женственности /Ж. Липовецкий; пер. с фр. Н.И
7. Локк Дж. Мысли о воспитании //Соч. В 3т.: Т.3. /сост. А.А. Субботин. – М.: Мысль, 1998. С.456. Полторацкой. – СПб: Алатея, 2003. С.249.
8. Человек в кругу семьи. Очерки по истории частной жизни в Европе до начала нового времени /под ред. Ю.Л. Бессмертного. – М.: РГГУ, 1996. С.
9. Руссо Ж.-Ж. Педагогические сочинения: В 2 т. /под ред. Г.Н. Джиблайдзе. – М.: Педагогика, 1981. 656 с.
10. Шнейдер Л.Б. Семейная психология. – М.: Акад. Проект; Екатеринбург: Деловая книга, 2005. – 768 с.
11. Prost A. Public and private spheres in France // A history of private life. V.5. Riddles of identity: Modern times. Cambridge, Mass, 1991. P. 23 - 167. С.27



**А.Ю. Маленова**  
Россия, г. Омск, Омский  
государственный университет  
им. Ф.М. Достоевского

## **ОСОБЕННОСТИ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О БРАЧНО-СЕМЕЙНЫХ ОТНОШЕНИЯХ РОССИЙСКИХ И АМЕРИКАНСКИХ СТУДЕНТОВ**

*В статье приведены результаты исследования студенческой молодежи России и США в возрасте 18-25 лет, не состоящей в браке. Основными задачами, решаемыми автором выступают изучение установок, ролевых ожиданий и притязаний, выявление особенностей представлений о ролевой структуре семьи, определение приоритетных причины вступления в брак американских и российских студентов.*

Одной из актуальных тенденций в области брачно-семейных отношений является их эгалитаризация или стремление к равноправию. Поддерживающая и развивающая идею эмансипации, западная культура активно внедряется в российскую реальность, в том числе меняя облик отечественных семей. Однако традиционная модель семейной организации, по-прежнему близка многим нашим соотечественникам. В связи с этим, перед молодыми людьми стоит непростой выбор – поддержать поло-ролевую дифференциацию семейных функций или предпочесть эгалитарный союз, упраздняющий жесткое разделение ролей по половому признаку. Несмотря на кажущуюся очевидность приоритета последней модели в сознании российской молодежи, она может оказаться в некоторой степени иллюзорной и не выдержать проверку в реальных условиях. Гипотетически стремление к супружескому равноправию является весьма привлекательной перспективой, однако влияние русских традиций не стоит недооценивать. Кроме этого эгалитарность скорее отвечает потребностям молодых супругов, не имеющих детей, тогда как при появлении последних происходит мягкий переход к традиционному семейному укладу, при котором женщине отводятся роли воспитателя, хозяйки, психотерапевта, а за мужчиной закрепляются функции защиты и материального обеспечения семьи. Таким образом, ответ на вопрос о брачно-семейных предпочтениях современных молодых людей неоднозначен и требует предварительного изучения их представлений о данной сфере отношений.

С этой целью, совместно с Т.Д. Шелковской, мы обратились к студентам разных культур: выборку составили 60 учащихся в возрасте от 18 до 25 лет, не состоящих в браке, из них 20 представителей американской молодежи (10 юношей и 10 девушек), 40 – российской (20 девушек и 20 юношей). Последняя группа была представлена студентами различных вузов г. Омска, группа американских студентов набиралась из юношей и девушек, проживающих в США с детского возраста и обучающихся в различных вузах этой страны (сбор данных производился дистанционно с помощью электронной почты). Осознавая количественную ограниченность выборки, мы все же предполагали обнаружить тенденции, решая следующие задачи: изучить установки, ролевые ожидания и притязания, выявить особенности представлений о ролевой структуре семьи, установить приоритетные причины вступления в брак американских и российских студентов. Основными методами исследования выступили опрос (авторская анкета «Мотивы вступления в брак», разработанная на основе анализа работ С. Голода, А.Г Харчева, А.Б. Добровича, Э.Г. Эйдемиллера и В. Юстицкиса) и психологическое тестирование: опросники «Измерение установок в супружеской паре» Ю.Е. Алешиной, «Распределение ролей в семье» Ю.Е. Алешиной, Л.Я. Гозмана, Е.М. Дубовской, «РОП» (ролевые ожидания партнеров) Н. Волковой. Для статистической обработки результатов были использованы меры центральной тенденции (среднее арифметическое, стандартное отклонение) и U-критерий значимости различий Манна-Уитни.

Изучение установок в сфере супружества у российских и американских студентов показало, что наши соотечественники в большей степени ориентированы на любовь романтического типа, им скорее не свойственен прагматизм в отношениях между полами, напротив, важны насыщенные проявления чувств партнеров при активной вербализации переживаний ( $U_{эмп.}=158$  при  $p \leq 0,01$ ). Они также отрицают автономность деятельности супругов во всех сферах семейной жизни, отдавая предпочтение совместному времяпрепровождению, как в семье, так и за ее пределами, тогда как американская молодежь допускает супружескую независимость:  $U_{эмп.}=276,5$  при  $p \leq 0,05$  (см. Таблицу 1).

Таблица 1

Установки в сфере супружества российских и американских студентов

Семейные роли	Российские	Американские
---------------	------------	--------------

	студенты		студенты	
	Ср. Зн.	Ст. Откл.	Ср. Зн.	Ст. Откл.
Отношение к людям (позитивность отношения)	2,21	0,44	2,69	0,57
Альтернатива между чувством долга и удовольствием	2,44	0,4	2,61	0,44
Отношение к детям	2,66	0,52	2,55	0,64
Ориентация на совместную или раздельную деятельность	2,94	0,49	2,56	0,66
Отношение к разводу	2,58	0,47	2,46	0,5
Отношение к любви романтического типа	2,98	0,5	2,44	0,4
Оценка значения сексуальной сферы	2,69	0,44	2,55	0,53
Отношение к "запретности секса"	2,18	0,47	2,31	0,51
Отношение к патриархальному или эгалитарному устройству семьи	2,59	0,44	2,91	0,36
Отношение к деньгам	2,74	0,39	2,08	0,54

Что касается отношения к материальным ценностям, то российских молодых людей отличает более бережливое отношение к деньгам, стремление к накоплению против легкого обращения с капиталом с целью удовлетворения текущих нужд, характерного для американских студентов ( $U_{эмп.}=142,5$  при  $p \leq 0,01$ ). В свою очередь, представители американской культуры в целом более открыты и доброжелательны к окружающим, полагая, что люди, как знакомые, так и нет, альтруистичны, готовы к оказанию помощи, в связи с чем, общество не кажется им враждебным, существование в нем скорее комфортно и приятно ( $U_{эмп.}=206$  при  $p \leq 0,01$ ). Наиболее близкой моделью супружеских отношений для американцев является эгалитарная, в которой женщине отводится активная позиция, в том числе в отношении функций, традиционно закрепленных за мужчиной – материальное обеспечение семьи, принятие важных решений, тогда как российская молодежь менее лояльна к такой форме отношений ( $U_{эмп.}=203,5$  при  $p \leq 0,05$ ).

Обнаруженные закономерности получили подтверждение и при изучении представлений российских и американских студентов о ролевой структуре семьи. Ответы молодых людей на вопросы методики позволяют наметить тенденции в распределении семейных ролей в зависимости от пола супруга. Лишенными половой дифференциации оказались функции воспитательная (социализации), хозяйственно-бытовая, досуговая, с которыми, по мнению студентов обеих групп может и должен справиться любой из партнеров независимо от его половой принадлежности. Однако в отношении остальных ролевых позиций мнения учащихся не были столь согласованы (см. Таблицу 2).

Таблица 2

Представления о ролевой структуре семьи российских и американских студентов

Семейные роли	Российские студенты		Американские студенты	
	Ср. Зн.	Ст. Откл.	Ср. Зн.	Ст. Откл.
Воспитание детей	2,67	0,42	2,82	0,36
Эмоциональный климат в семье	2,86	0,42	2,23	0,42
Материальное обеспечение	1,76	0,44	2,23	0,5
Организация развлечений	2,51	0,44	2,47	0,52



Роль хозяина/хозяйки	2,43	0,47	2,28	0,63
Сексуальный партнер	1,92	0,52	2,07	0,47
Организация семейной субкультуры	2,28	0,33	2,66	0,44

По мнению американцев, психологическая поддержка супругов является взаимной, тогда как российские студенты скорее закрепляют эту функцию за женщиной, возлагая на нее ответственность за создание и поддержание благоприятного эмоционального климата в семье ( $U_{\text{эмп.}}=113,5$  при  $p \leq 0,01$ ). При этом американские студенты отмечают активную роль женщины в материальном обеспечении семьи, полагая, что ее вклад в семейный бюджет весьма значителен, что противоречит взглядам российской молодежи, склонной закреплять эту функцию за мужчиной, обязанным обеспечивать основной доход семьи ( $U_{\text{эмп.}}=180$  при  $p \leq 0,01$ ). Интересно, что роль организатора семейной субкультуры, которая согласно представлениям наших соотечественников должна быть реализована обоими партнерами, по мнению американской молодежи более эффективна, если сосредоточена «в руках» женщины ( $U_{\text{эмп.}}=217$  при  $p \leq 0,01$ ).

Конкретизация установок в отношении супружеских ролей через выявление ролевых ожиданий и притязаний студентов разных культур показала, что структура семейных ценностей молодых людей имеет как сходства, так и отличия. В частности и российские, и американские студенты считают, что важным условием семейного благополучия является активность партнера в системе социальных отношений вне семьи, то есть как таковой семьецентризм уступает индивидуальным стремлениям супругов, например, профессиональным. В связи с этой тенденцией собственно внутрисемейные ценности – рождение и воспитание детей, хорошо организованный быт, благоприятная эмоциональная атмосфера, отходят на второй план. Таким образом, по мнению современной молодежи, успешные супруги, это, прежде всего те, кто имеет высокие притязания и достижения в жизни. Причем особую ценность эта позиция имеет для американской молодежи, в сознании которой взаимная активность супругов – залог семейной гармонии: как уровень ожиданий ( $U_{\text{эмп.}}=141$  при  $p \leq 0,01$ ), так и притязаний ( $U_{\text{эмп.}}=189$  при  $p \leq 0,01$ ) студентов значительно превосходит аналогичные показатели на отечественной выборке. При этом американские студенты оказались менее требовательными к внешней привлекательности, как будущего партнера ( $U_{\text{эмп.}}=75,5$  при  $p \leq 0,01$ ), так и своей собственной ( $U_{\text{эмп.}}=192$  при  $p \leq 0,01$ ), тогда как для российской молодежи это один из приоритетных параметров, детерминирующих выбор супруга/супруги. Интересные результаты были также обнаружены в сфере детско-родительских отношений: студенты обеих групп полагают, что воспитательная функция должна быть реализована обоими супругами, однако способ достижения такого равноправия они выбирают различный. Российские студенты предполагают его достичь за счет усиления требований к партнеру ( $U_{\text{эмп.}}=177$  при  $p \leq 0,01$ ), а американские – возлагая ответственность за исполнение обязанностей по уходу за детьми каждый на себя ( $U_{\text{эмп.}}=223$  при  $p \leq 0,01$ ). Таким образом, мы очередной раз наблюдаем проявление большей созависимости супругов в России против автономности и самостоятельности брачных партнеров в США.

Последняя задача нашего исследования была направлена на выявление культуральных особенностей возможных причин заключения брака молодыми людьми. Независимо от страны проживания приоритетные позиции иерархии брачных мотивов занимают любовь, общность интересов и взглядов партнеров, их сексуальная совместимость, длительность добрачных отношений, желание стать родителем. Аутсайдерами в данном списке выступают чувство сострадания и жалости к партнеру, одиночество и внутренняя пустота, конформизм, месть, случайные обстоятельства (см. Таблицу 3).

Таблица 3.

Потенциальные причины вступления в брак российских и американских студентов

Шкалы	Российские студенты		Американские студенты	
	Ср. Зн.	Ст. откл.	Ср. Зн.	Ст. Откл.
Любовь	4,68	0,53	4,8	0,41
Общность интересов и взглядов	4,15	0,77	4,55	0,6
Чувство одиночества	1,73	0,75	1,35	0,49
Чувство сострадания	1,25	0,44	1,05	0,22
Вероятность скорого рождения ребенка	2,69	1	2,15	0,75
Случайность	1,48	0,78	1,25	0,44
Материальная обеспеченность партнера	2,38	0,81	2,55	1,05
Наличие жилплощади у партнера	2,23	0,92	1,05	0,22
Уход из-под опеки родителей	2,28	1,2	1,1	0,31
Стабильные сексуальные отношения	3,15	1,14	4,05	0,76
Стремление быть как все	1,63	1,05	1,75	0,72
Подходящий возраст	2,33	0,97	2,2	0,89
Желание стать родителем	2,95	1,11	3,5	1,36
Месть	1,23	0,7	1,1	0,31
Желание компенсировать внутреннюю пустоту	1,68	0,89	1,3	0,66
Длительность периода отношений до брака	2,83	1,13	3,4	1,23
Влияние настояний партнера	2,2	1,02	2,25	0,91
Следование традициям	2,1	1,19	2,85	1,14
Изменение (повышение) социального статуса	2,2	1,07	4,2	0,77
Решение хозяйственно-бытовых проблем	2,28	1,2	1,4	0,6
Реализация ожиданий близких	1,93	1,05	3,1	1,07
Наличие обязательств перед партнером	2,23	1,07	2,15	1,09
Стремление к безопасности, защищенности	2,93	1,14	2,15	1,04

Что касается специфики мотивационных тенденций, то она в основном затронула мотивы со средним рангом в иерархии. Так в ответах российских молодых людей более высокие показатели значимо чаще встречались при оценке условий будущей семейной жизни, прежде всего материального характера: наличие жилой площади у партнера (Uэмп.=103 при  $p \leq 0,01$ ), решение хозяйственно-бытовых проблем (Uэмп.=233 при  $p \leq 0,05$ ), уход из-под опеки родителей (Uэмп.=146 при  $p \leq 0,01$ ), стремление к безопасности и защищенности (Uэмп.=247 при  $p \leq 0,05$ ), вероятность скорого рождения ребенка (Uэмп.=272 при  $p \leq 0,01$ ). Для американской молодежи более весомыми, по сравнению с их российскими ровесниками, оказались социально-психологические причины брака: сходство интересов (Uэмп.=284 при  $p \leq 0,05$ ), стабильность сексуальных отношений (Uэмп.=221 при  $p \leq 0,05$ ), следование традициям (Uэмп.=252 при  $p \leq 0,05$ ), реализация ожиданий близких (Uэмп.=170 при  $p \leq 0,01$ ), повышение социального статуса (Uэмп.=66 при  $p \leq 0,01$ ).

Поводя общий итог нашего поискового исследования необходимо отметить, что нами действительно были обнаружены проекции западных образцов на представление российской молодежи о брачно-семейных отношениях, в частности замечена отчетливая тенденция к эгалитаризации супружества. Однако данное явление столкнулось с мощным влиянием привычной для наших соотечественников традиционной модели семьи,

основанной на поло-ролевой дифференциации, благодаря чему произошла своеобразная конвергенция взглядов, позволяющая современному молодому поколению согласовывать актуальные и возможно более прогрессивные тенденции с культурными традициями нашей страны.



**Л.Б. Шнейдер**  
*Россия, г. Москва, Московский городской  
психолого-педагогический университет*

### **СОВРЕМЕННАЯ СЕМЕЙНАЯ ПРОБЛЕМАТИКА В СОЦИОКУЛЬТУРНОМ КОНТЕКСТЕ**

Развитие семейной психологии предполагает сегодня выработку новой стратегии и определения главных направлений деятельности семейных психологов с учетом полидисциплинарного характера проблематики, степени и глубины кардинальных подвижек, принципиально изменивших внесемейное пространство. Особую актуальность семейная проблематика приобретает в настоящее время, в условиях глобализации, ведущей к размыванию идентификационных общностей, каковыми всегда были семья, Родина, общество, культура в целом.

На сегодня рельефно проступает точка зрения, которая связывает глобальные социальные изменения прошедшего века (индустриализация, рост мобильности населения, урбанизация и т. д.) с «расшатыванием» семейных устоев, а именно таких как: моногамность и верность партнеров, физическая безопасность индивида, эмоционально положительный домашний фон, взаимосвязь с родственниками, ответственное отношение к воспитанию детей и др. В свою очередь, кризис традиций способствует интенсификации разводов и распаду браков, увеличению числа неполных семей и семей с неродными родителями, широкому распространению аборт и внебрачных рождений, нарастанию насилия и инцеста в семье.

В то же время представления о современной семейной проблематике складываются во многом как о достаточно мозаичной картине, более того пополнение знаний происходит на уровне психологии здравого смысла, собственно социокультурная картина психологии семьи выпадает из научного контекста. Таким образом, совершенно очевидно, что для решения исследовательских задач необходимо акцентировать внимание на семейных закономерностях в аспекте их объединения, отношений и общения. Супружество, родство и родительство в этом ракурсе нужно рассматривать через призму исторического, социокультурного, временного и пространственного хронотопирования в их единстве и целостности.

Современная семейная проблематика требует новых ценностных акцентов. Именно социокультурное осмысление семейных проблем - стремление к достижению гармонии отношений личности с обществом, другими людьми, очищение разума и души человека от всех видов социального зла, защита и развитие подлинных достижений культуры, укрепление семьи как социального института, предотвращение личной и трудовой деградации - сегодня выходит на первый план.

В настоящее время возникла острая необходимость системной организации целенаправленного научного поиска по ряду новых, приоритетных направлений семейной психологии.

**1.** В качестве ведущей пришла проблема самого брачного партнерства как системообразующего элемента семейного бытия.

Поэтому сейчас актуализировалась потребность в специальном изучении, понимании специфики современного человека именно как партнера, в том числе осмыслении особенностей его семейного функционирования, условий сохранения его домашней функционально-ролевой и эмоциональной устойчивости в весьма неустойчивом окружающем мире.

Мы говорим о партнерах и партнерских отношениях в частной, семейной, интимной сфере. Но живем ли мы как партнеры на самом деле? Если до брака человек еще испытывает потребность привязать, приковать к себе партнера своей мечты, делить с ним радость, ухаживать за ним, баловать его и бороться за него, то, оказавшись в «узах Гименея» - эти потребности чаще всего заметно (для обоих) ослабевают. Небесная эйфория самозабвенной влюбленности внезапно (или постепенно) снова обнаруживает себя принесенной в жертву обыденности и привычке.

Прошло время, когда человеком двигали немногие стимулы, на которых сосредотачивались все силы его души и которые превращались от этого в страсть, в мощный пучок энергии, направленный в одну точку. Мы живем в эпоху *многих* стимулов, и духовная жизнь человека резко переменилась, в нее вошли - экономика, политика, рабочие обязанности, материальные и бытовые запросы, культурные и творческие тяготения, тяга к развлечениям и увлечениям. Любовь отошла, потеснилась, уступила им часть своего места среди пружин личной жизни. А вместе с этими громадными переменами, любви мешают стрессовые нагрузки, нервная усталость, социальные тяготы и нехватки. Вся жизнь людей перестраивается в своих основах, и любовь приходит в новые соотношения с потребностями, пропитывается новыми переживаниями, по-новому сплавляется с другими чувствами.

Вторя Р.Мэю, можно констатировать поразительную вещь - любовь и воля, которые в былые времена всегда помогали справиться с жизненными невзгодами, в наши дни сами стали *проблемой*. С этим обстоятельством тесно связана другая особенность, характерная для современной культуры, которая, по Э. Фромму, основана на стимулировании потребности покупать, на идее взаимовыгодного обмена. Счастье современного человека выражается в восторге, с которым он разглядывает витрины, и в возможности купить все, что он может себе позволить - за наличные или в кредит. Точно так же, он (она) смотрит и на людей. Рыночная стихия захватила не только профессиональную сферу, публичную по своему характеру, но затронула и частно-интимные стороны жизни.

Неудивительно, что в культуре, где преобладает ориентация на рынок, а материальный успех имеет исключительную ценность, любовные взаимоотношения следуют той же схеме обмена, которая главенствует на рынке товаров и рабочей силы.

В социальной психологии проблема социогенеза брака, супружеских ролей объективно выступает как кардинальная. Вместе с тем, следует признать, что у нас до сих пор остаются недостаточно теоретически проработанными и экспериментально изученными процессуальные характеристики, структура, эволюционные формы изменений, механизмы и движущие силы процесса развития семьи как генеральной формы объединений эмоционально близких и значимых людей.

**2.** Проблема выявления реального действия социального на психическое здоровье семьи обуславливает понимание и оценку развития семьи как объединения, системы отношений и специфического общения, что в итоге позволяет определить условия и возможности целенаправленного влияния на семейное развитие. Сюда же примыкает проблема поиска новых резервов и возможностей оптимизации воспитательных влияний различных

социальных институтов на семейное функционирование, при вычленении и учете, во-первых, наличия в жизненном цикле семьи периодов особой открытости определенным общественным воздействиям и, во-вторых, внутренней готовности принятия их.

Современное общество стало настолько сложным, что социальные проблемы локализуются не в отдельной личности и не в отдельной ячейке общества (особое внимание на это обращает Д.И. Фельдштейн), каковой является семья или профессиональная группа, а в системе социального взаимодействия, в его особенностях, которые определяют социальную ситуацию личности. Причем в это взаимодействие вовлечена региональная администрация, образовательные учреждения, медицинские, социальные службы, правоохранительные органы, органы опеки, охраны материнства и детства, экономические субъекты, политические партии, группы интересов и пр.

Семья впустила общество в свое пространство. И общество включило интересы семьи в свои социальные задачи. Это взаимопроникновение носит сложный характер. Проблема разрешается путем договорной регламентации взаимоотношений индивида и государства. Иначе говоря, человек и государство заключают между собой общественный договор, в котором на равноправной основе формулируются все существующие политические, социальные, экономические и другие отношения между ними. Эксплицируются эти формы отношений в конкретной семейной ситуации. Договорные отношения пронизываются, кроме всего прочего, эмоциями участников, которые плохо поддаются регулированию.

Усложнение социальной среды приводит человека к выбору: семья или работа. Работа чаще выступает социальным феноменом, имеющим статус государственного дела, а семья – личного, частного, негосударственного. При социализме превалировали интересы государственные (профессиональные), произошло превращение индивида в субъект самостоятельной профессиональной деятельности, ценности которой превысили ценности родства. При этом домашний труд рассматривался как дешевый, а профессиональный – как более значимый и дорогой. Это приводило к снижению статуса домашнего труда. Забота о семье вообще рассматривалась как эгоистическая. В нынешний период возобладали другие интересы – индивидуальные, с ценностями независимости, личных достижений, усилением ощущения сильного «Я».

Российская семья имеет свою специфику, связанную с тем, что для нее характерен не перевес профессиональных целей индивида над ценностями родства, а их взаимопоглощение. Это («порадеть родному человечку») происходит во всех сферах социально-экономической деятельности: политике, экономике, науке, даже криминальной сфере. Да и раньше в императорской России при первом знакомстве было принято в первую очередь интересоваться тем, кому новый знакомый является родственником, для чего подробно выяснялись все родственные связи нового знакомого. И если обнаруживались хотя бы отдаленные общие родственники, то он тут же радушно принимался как свой.

В нынешнее время масштабно утверждаются права и свободы отдельного человека, растет его относительная автономность и самостоятельность, развиваются средства массовой информации. В этих условиях несколько ослабляются претензии, требования непосредственно к личной/семейной жизни, повседневному поведению представителей некоторых профессий. Отсюда и наблюдается порой диссонанс между поведением человека в служебное время и в быту. На работе специалист демонстрирует выдержанность, предусмотрительность, тактичность, а в свободное время порой позволяет себе «расслабиться», вести себя как «простой смертный». Данное явление в семейном контексте еще требует своего осмысления.

После исторического отделения работы от семьи профессиональный труд вне дома все равно оказывает существенное влияние на семейную жизнь. Опыт, приобретаемый на работе, а также способ и степень восстановления рабочих сил работающих членов семьи существенно влияют на семейные будни.

В реалиях российской действительности отношения личность-работа, личность-семья асимметричны. Эту диспропорцию в большей степени воплощают и ощущают на себе женщины, т.е. имеет место гендерный сюжет. К настоящему времени все больше российских женщин в ограничении себя ролями матери и домохозяйки видят однообразный и бедный социальными контактами образ жизни. Вместе с тем сочетание профессиональной и семейной роли выражает устойчивую культурную норму общества, являющуюся изначально основой модернизации семьи. Значительную роль здесь играет урбанизация, ослабление конвенциональных норм, географическая и социальная мобильность современного человека. Социокультурное разделение семейных обязанностей отражает и особенности национальных традиций, о которых не следует забывать в условиях высокой трудовой миграции населения.

Современная модель семьи связана с распространением городского типа семьи, где общесемейная деятельность минимизируется и дополняется потреблением большого числа услуг внесемейных учреждений. Современную городскую семью отличает стремление к финансовой самостоятельности и экономической независимости супругов, происходит объективная минимизация домашних обязанностей и стремление женщин к профессиональной самореализации.

Потребности и возможности супругов в новых деловых отношениях опережают способности к установлению и поддержанию родственных, постоянно корректируемых жизненной практикой отношений. Это явление возникло не вчера.

В нынешнее время семейно-брачные установки и ожидания в еще большей степени отражают черты декларируемой модели брака, а стереотипы реального супружеского поведения во многом им не соответствуют. Итак, медленно, но неуклонно происходит обезличивание собственно родственных отношений, расширение внесемейного мира, приобщение к его возможностям и порокам. Дух цивилизации сегодня настолько силен, полон соблазнов и греховности, что способен проникать в человеческие души через все мыслимые и немыслимые ограды.

Ориентация на успех и личное благосостояние порождает доверие к себе больше, чем к другим. «Вера в справедливый мир» не является источником трудовой активности человека в современных рыночных условиях. Вероятно, деятельность, как таковая, сама по себе, не является самостоятельной ценностью для нашего современника. Это же справедливо для семейной жизни: семейное объединение само по себе, автоматически не становится ценностью для индивида. Просто «человек любит общество, будь это даже общество одиноко горящей свечки» (Г. Лихтенберг).

Весь мир пронизан беспокойством, люди цепляются друг за друга, и пытаются убедить себя, что испытываемое ими чувство - любовь, они не принимают волевых решений, потому что боятся, выбрав нечто одно, потерять другое, и чувствуют себя порой слишком неуверенно. В результате разрушается фундамент положительного социального воздействия общества на личность и семью. Конечно, общественные и государственные организации могли бы больше и лучше заботиться о благополучии личности и семьи. И это - наверное - возможно. В нашем урбанизированном и индустриальном мире социальные институты должны быть экономичными, практичными, эффективными, однако по большей части они бесчеловечны. Ведь не новость, что в этих организациях сегодня процветает культ силы, вещей и денег.

**3.** В современной социальной ситуации выявляется не только многогранность и чрезвычайная сложность, но и малая изученность характеристик этнических общностей, изменяющихся, усложняющихся их взаимоотношений, а также тесно взаимосвязанная с этим острейшая проблема профилактики этно- и ксенофобии, воспитания толерантности в семье. Тем более, как замечает Д.И.Фельдштейн, что сегодня имеется и нарастает опасность деструктивования всей системы культурно-исторического наследования. Речь идет о широком социокультурном плане взаимодействия поколений, что требует разработки и новых парадигм психологических исследований, и новых методов анализа

сложнейших процессов внутрисемейных взаимоотношений людей не только по вертикали: дети-взрослые, молодые-пожилые, но и по горизонтали: сиблинги, супруги, бабушки и дедушки.

В современном цивилизованном обществе всё больше людей предпочитает не вступать в брак в самом начале своих отношений или вовсе не вступать в брак, повышается готовность молодых людей в своей собственной жизни искать альтернативные формы её устройства, эволюционируют не просто формы брака, но и отношение к ним существенно трансформируется. Эта изменившаяся позиция имеет в значительной мере отношение к изменению социокультурного характера феномена «молодежи». Намерению вступить в брак предшествует, по крайней мере, у большинства молодых людей в европейских промышленно развитых странах, длительный процесс ориентации и социокультурной настройки человека на брак и семью.

Таким образом, современные экономические и демографические проблемы, новые возможности, предоставляемые социальным и технологическим прогрессом, требуют в контексте различных культур более глубокого полидисциплинарного осмысления проблем планирования и формирования молодой семьи. Здесь актуализируется задача разработки, в частности, психологических основ воспитания у детей, подростков, юношества просемейных качеств, аккумулирующих в единстве лучшие черты конкретного этноса, российского народа в целом и общечеловеческих ценностей.

**4.** Жизнедеятельность современной личности реализуется одновременно с миром природы и в специфической для человеческого общества информационной среде, имеющей свои механизмы развития и функционирования. Характерной особенностью нынешней ситуации является то, что всей человеческой цивилизации присуще постоянное и стремительное расширение, осуществляемое самим же человеком. Особенно бурно расширение информационной среды общества, захватившей и домашнюю среду обитания, происходит в последнее время, и темпы его растут. К сожалению, в последние годы важнейшая часть информационной среды стала более агрессивной и примитивной.

Живущие в нынешнее время люди, должны защищаться от ужасного сверхстимулирования, от хлещущего из телеприемников потока слов и шумов, от конвейерных потребностей промышленности и гигантских “фабрик” индустрии развлечений. В среднестатистической семье телевизор работает до 7 часов в день: на каждого члена семьи приходится по 4 часа. Телевидение часто разрушает созданную безоблачную картину жизни. Очень трудно оставаться в блаженном неведении, когда видишь передачи, рассказывающие о событиях, происходящих в мире.

В процессе информатизации радикально изменяется роль дома и семьи в общественной жизни. В основе этого изменения — перемещение миллионов рабочих мест предприятий и учреждений в дома людей. Естественно, что это повлечет кардинальную перестройку всех социальных институтов, включая школу и семьи. Перемещение рабочего места с предприятия в «электронный коттедж», как ожидается, во многом определит характерные черты семьи в информационном обществе. Иначе, чем в семье периода индустриального общества, в электронном коттедже будет строиться и воспитание детей. Решающее значение будет иметь то, что дети станут расти в атмосфере, создаваемой совместной работой и обучением родителей дома. Если в индустриальном обществе все члены семьи играли определенные социальные роли, то в информационном обществе эти роли, включая роль ребенка, меняются. Значительно возрастает значение семьи в образовании, как взрослых ее членов, так и детей.

**5.** Опыт профессиональной деятельности легко переносится в семейную среду, и в значительной степени определяет возможности взрослых как родителей. Родители осознают и обобщают усваиваемый ими на работе образец поведения, переносят его на семейную жизнь и общение с детьми. Выявлены возможные связи между формами разговорного общения на производстве и языковой компетентностью в семьях.

Некоторые исследователи выявляют связь между впечатлениями, полученными на работе отцами, и видами конфликтов между отцами и детьми в семье. Воспитание детей работающими матерями также находится под влиянием их опыта на работе. Чем жестче их рабочие условия, тем скорее они склоняются к тому, чтобы воспитывать у детей умение приспосабливаться и послушание. В сравнении с домохозяйками работающие женщины требуют от детей как большей приспособляемости, так и более высоких достижений. Возможно, этим они хотят подготовить детей к условиям труда на производстве. Посменная и ночная работа имеет самые неблагоприятные последствия для семейной жизни в целом и для отношений между родителями и детьми.

Особой проблемой выступает здесь эмоциональная неустойчивость самих родителей, что отражается и на их детях. В медицине и в психологии известно негативное действие слова на состояние здоровья человека. В этом смысле психотравмирующие аспекты речевого поведения родителей - это тоже большая социально-психологическая проблема.

В этом же русле необходимо определение эффективных путей противодействия наркомании. Задача заключается в том, как найти работающий метод в общей системе определения условий профилактики и коррекции отклонений личностного развития, преодоления разных форм тревожности, жестокости, агрессивности, химических зависимостей.

**6.** Молодые люди достигают социокультурной зрелости задолго до того, как обретают экономическую независимость от родителей. «Постиндустриальное» общество благоприятствует раннему наступлению совершеннолетия - прежде всего в области потребления, а также в социальных и сексуальных отношениях, и отсрочивает наступление экономической самостоятельности. Компетентное участие молодых в потреблении делает их более зрелыми с социокультурной точки зрения, чем это было у предыдущих поколений. В брак молодежь приходит, с одной стороны, с более высокой готовностью к жизненным экспериментам, с другой - ограниченной экономической автономией. Нынешние молодые люди остаются экономически полностью или частично зависимы от родителей, но ведут себя независимее от нормативных представлений последних, особенно в социокультурной сфере. Поэтому часто брачные отношения начинаются вне родительского дома: родительский дом не подходит для экспериментирования.

Этому факту соответствуют и результаты опросов о предпочитаемой форме семьи: большинство молодых россиян, например, не хотели бы жить вместе с родителями или родственниками. Родители также часто не хотят жить под одной крышей с женатыми детьми. Они предпочитают возможно более долго жить своим домом. В городских семьях пожилые люди выражают желание жить со своими детьми только тогда, когда они потеряли супруга или стал необходим посторонний уход за ними.

В этом плане исключительно важно поставить и решить проблему ответственного будущего в развитии человека как семьянина. Представляется необходимым выделить проблему будущего, т.е. инъецировать (по выражению Д.И. Фельдштейна) в процесс воспитания компонент ожидаемого будущего.

В современных условиях перекачка основного “массива” внутренней энергетики ценностного и эмоционального порядка с профессиональных, общественных и других отношений на отношения “самые вечные” и “самые чистые”, какими являются личные отношения, как ни печально это звучит, начинает деформировать и разрушать именно эти, самые значимые, отношения.

Круг актуальных семейных проблем, конечно, не ограничивается названными выше направлениями, он значительно шире. Сегодня перед нами открывается многомерное пространство новых задач семейной проблематики, настоятельно требующих и глубинного теоретического осмысления, и значительного расширения эмпирических работ.



Важно, наконец, понять, что жизнь делают люди и то, какие отношения складываются между ними в социуме, определяет все, что вообще происходит с человечеством и миром, в котором оно живет. «Любовь и семья - пересечение всех мировых сил, которые правят жизнью, зеркало всех перемен, которые идут в человечестве. И чтобы по настоящему понять, что происходит в любви и в семье, надо, наверное, понять, что делается в устоях цивилизации, в глубинах социальной жизни; личные судьбы можно по-настоящему постичь только через планетарные призмы» (Ю.Б. Рюриков).

## **РАЗДЕЛ 2 ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ ИССЛЕДОВАНИЯ СОВРЕМЕННОЙ СЕМЬИ**

**Ли А., Ахсанова Г., Кабакова М.П.**  
*Казахстан, г. Алматы, КазНУ им. аль-Фараби*

### **К ВОПРОСУ О ПРИМЕНЕНИИ МЕТОДА ФОТОГРАФИЙ ДЛЯ ИССЛЕДОВАНИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ОСОБЕННОСТЕЙ МУЖЧИН И ЖЕНЩИН БРАЧНОГО ВОЗРАСТА, НЕ СОСТОЯЩИХ В БРАКЕ**

*Для исследования психологических особенностей мужчин и женщин брачного возраста, не состоящих в браке, предлагается метод фотографий. Экспериментальная методика «10 фотографий» является авторской разработкой, позволяющая за короткий промежуток времени проанализировать свойства личности, раскрывающие причины одиночества. Также фотография рассматривается как психотерапевтическое средство при решении проблемы безбрачия, которая с каждым годом становится все более актуальной.*

Анализируя психологические особенности людей разных возрастных групп можно сказать, что за последние десятилетия изменились представления о том, каким должно быть добрачное поведение мужчин и женщин. Также в связи с переходом к рыночной экономике, ценности молодежи несколько сдвинуты в сторону карьерного роста. С позиций теории Мак Колла и аналогичной ей концепции Дж. Эдвардса, все действия человека рассматриваются как целенаправленные. Цель в данном случае заключается в получении поощрения, награды. Во всяком взаимодействии индивид стремится увеличить свой выигрыш и снизить цену за него. В целом это означает, что взаимодействующие стремятся к эквивалентному обмену на основе принципа взаимности. Поэтому теория выбора брачного партнера Дж. Эдвардса выражается в следующих четырех постулатах:

1. Среди всех возможных партнеров человек выбирает того, кто воспринимается им как источник наибольших ожидаемых наград.
2. Наиболее вероятно, что индивиды с равными ресурсами увеличивают награды друг друга.
3. Наиболее вероятно также, что пары с равными ресурсами обладают гомогамными характеристиками.
4. Следовательно, выбор брачного партнера является гомогамным (Молчанов, 2009).

Как показывает практика, с каждым годом увеличивается число людей брачного возраста, не состоящих в браке, сознательно откладывающих создание семьи на более поздний срок. Следовательно, это отражается на статистике уровня брачности, притом, что цифры отражающие уровень разводов в нашей стране с каждым годом растут. И хотя

на данный момент существует огромное количество социальных программ для поддержки и оказания помощи со стороны государства по развитию и укреплению института семьи и брака, все же молодежь предпочитает как финансовую независимость, так и реализацию своих потребностей без чьей-либо помощи.

В этой связи в октябре-ноябре 2011 года нами был проведен опрос мужчин и женщин брачного возраста, не состоящих в браке с целью выявления причин и мотивов их безбрачия. Было выявлено, что у женщин как раз таки присутствует желание выйти замуж, но, по их мнению, нет достойного спутника жизни. Однако вопрос о том, действительно ли нет достойного спутника жизни или все же проблема существует в них самих, остается открытым. Только психологическая диагностика поможет нам разобраться и ответить на поставленный вопрос. Данную проблему можно диагностировать, начиная с применения метода наблюдения, заканчивая проективными методиками. Разработанные специалистами методы и методики позволяют провести комплексное исследование при изучении брачно-семейных отношений. Практическая помощь психолога для молодежи в рамках консультации направлена на решение вопроса о выборе спутника жизни; адекватной оценки, как себя, так и будущего партнера, о создании семьи и осознания того, что данная сфера также важна, как и учеба, карьера, друзья и т.д. Необходимо отметить, что добрачное и брачное поведение людей может оказывать существенное влияние на будущее каждого человека.

В данной статье мы хотим представить идею оригинальной авторской экспериментальной методики «10 фотографий» (*Ли А., Кабакова М.П.*) для исследования мужчин и женщин брачного возраста, не состоящих в браке. А также предложить практические рекомендации по решению данной проблемы при помощи такого психологического инструментария как *фотографиии*, которые соотносятся и отражают основные этапы, события жизненного пути личности и значимых для него людей.

Следует отметить, что фотография - это некая символическая система, используемая человеком для передачи информации окружающим и самому себе, то есть для конструирования собственной идентичности. На Западе любительской фотографией как объектом исследования среди социологов, антропологов заинтересовались в последней трети XX в. Первой крупной публикацией следует назвать монографию Пьера Бурдьё «Фотография: искусство средней руки» (1965), написанную в соавторстве с Люком Болтански, Роббером Кастелем, Жан-Клодом Шамбордоном и Домиником Шнаппером (Bourdieu P., 1990). А.Л. Уокер и Р. К. Мултон исследовали семейные фотографии, в контексте фотоальбомов (*Walker A., Moulton R., 1989*).

Для каждого человека фотография имеет определенный смысл, который порой осознан человеком, а порой нет. В зависимости от того, кто именно изображен на фотографии, и кто рассматривает; психологический смысл будет меняться через призму восприятия личностью этого мира и самого себя. Рефлексия в ретроспективе для всякого человека играет огромную роль в настоящем и, несомненно, может повлиять на будущее. По мнению Э. Берна «судьба каждого человека определяется в первую очередь им самим, его умением мыслить и разумно относиться ко всему происходящему в окружающем его мире. Человек сам планирует свою жизнь. Только свобода дает силу осуществлять свои планы, а сила дает ему свободу осмысливать, если надо и отстаивать и бороться с планами других. Даже если жизненный план человека определен другими людьми или в какой-то степени обусловлен генетическим кодом, то и тогда вся его жизнь будет свидетельствовать о постоянной борьбе» (Берн Э., 1988, с. 105).

На сегодняшний день, фотография - это средство без которого не обходится ни одно СМИ, ни реклама, ни один человек, живущий в современном мире. Поскольку фотография, это некоторое подтверждение реальности бытия или же запечатленный момент, которого уже больше никогда не будет. Существуют как положительные, так и отрицательные стороны данного феномена, особенно для лиц, женского пола, потому что им свойственна повышенная эмоциональная вовлеченность. Положительную окраску

фотография будет нести тогда, когда человек, запечатленный на ней, счастливый и выглядит достаточно успешно, а для некоторых и эстетически во всем имеет гармонию в отношении внешности, является он сам или близкие его люди. Тогда этот человек, смотря на данную фотографию, будет насыщаться положительными эмоциями, что и послужит хорошим «зарядом» на весь день, или «успокаивающим средством» после тяжелого рабочего дня. Отрицательная сторона фотографии, это обложки глянцевого журнала, фотографии знаменитых людей, которые смотрят ежедневно как девушки, так и юноши, начиная с подросткового возраста, где основополагающим моментом является идентификация себя с окружающими. Уже на раннем этапе развития, у людей появляется иллюзия восприятия всех людей и событий этого мира в целом.

Метод фотографий, это своего рода проективный метод, который поможет глубже посмотреть на каждую ситуацию в отдельности. Анализ фотографий позволит проследить самые важные события в их жизни, а также самых значимых людей, благодаря которым и построится виртуальный портрет их будущего супруга или супруги. Диагностика с помощью фотографии реализуется следующим способом. Данный проект рассчитан на незамужних и неженатых людей в возрасте от 25-35 лет. Данная выборка характеризуется достаточной зрелостью в реализации успешного брака, однако по тем или иным причинам, они находятся в состоянии одиночества. Им будет предложен анализ их жизненного пути с помощью фотографий. Исследование будет проходить в *три этапа*. *Первый* – подготовительный, в ходе которого происходит знакомство, а также первичный сбор анамнеза и задание на следующий этап: принести с собой 10 особо значимых фотографий. На *втором этапе*, который считается основным: исследуемым необходимо будет рассказать о каждой фотографии в свободной форме. В ходе проведения эксперимента исследователь должен фиксировать дату снимка, степень значимости фотографии, а также событие и людей, изображенных на каждой из 10 фотографий. Всю дополнительную информацию, как и основную, изложенную испытуемым, необходимо фиксировать в специально подготовленном бланке ответов, поскольку иногда выявляются ключевые фразы, помогающие диагностировать особенности человека. *Третий этап* направлен на психологическую консультацию или терапию, т.е. помощь по данному вопросу.

Приведем результаты нашего пилотажного исследования.

Выборка состояла из 50 человек. Из них 25 мужчин и 25 женщин в возрасте от 25 до 35 лет. Каждый испытуемый проходил 3 этапа эксперимента. На каждого испытуемого затрачивалось в среднем от 60 до 120 минут.

На первом этапе после регистрации всех данных, были замечены гендерные, а также индивидуальные различия в ответах на предлагаемые вопросы. Вопросы, в основном, касались общей характеристики личности, смысла жизни и наличия или отсутствия цели. Еще одним общим вопросом был вопрос: «Почему, на их взгляд, они до сих пор не состоят в браке?». Получены следующие ответы: 1) «Потому что нет достойного спутника жизни» - так ответили 90% женщин и 2) «Потому что у меня нет стабильной работы или квартиры» - ответили 62% мужчин. Ответы респондентов позволили предположить, что у многих мужчин и женщин существует «боязнь» вступления в брак, причины которого могут находиться в них самих. Исходя из этого, мы выдвинули гипотезу о нежелании повторения сценария жизни, семейной в том числе, особо значимых людей, в связи с чем, и возникла фрустрация перед выбором брачного партнера.

Второй этап нашего эксперимента явился подтверждением нашей гипотезы. У 48% испытуемых, родители находились в разводе (развелись), 20% пережили разводы своих братьев, сестер или близких друзей. 10 фотографий – это 10 рангов представленных человеком значимых ценностей и лишь у 20% на первом месте оказались семейные ценности, первая фотография у них была с изображением семьи (всей семьи или родителей, либо отдельных членов семьи, братьев, сестер и т.д.).

На третьем этапе мы ограничились только психологической консультацией в силу ограниченности во времени. Однако в качестве примера предлагаем к рассмотрению и применению следующий метод психотерапии, который зарекомендовал себя достаточно эффективным в практической работе с некоторыми участниками нашего эксперимента.

Испытуемому необходимо найти среди своих фотографий: автопортрет, где он (она) максимально счастливы на этой фотографии, что будет выражаться в широко открытой улыбке или смехе испытуемого. И еще одну фотографию, на которой изображена счастливая семья. Эти две фотографии повесить на стене в своей комнате, и затем провести консультацию спустя 4 недели. Благодаря ежедневному просмотру своей «счастливой» фотографии, всякий человек будет задумываться о том, что и он может быть счастлив во всех отношениях. Потребность человека в позитивном настрое будет удовлетворена сразу. Просмотр второй фотографии пробудит желание иметь такую же счастливую семью, которая изображена на фото. В совокупности две фотографии будут источником мотивации для осознания потребности в счастливой супружеской жизни, и соответственно начнется поиск потенциальных мужей и жен. Можно предположить также, что позитивный настрой может повлиять и на организм, а именно на физическое состояние.

В целом, разработанная нами проективная и психотерапевтическая методика с помощью основного инструментария – фотографии, может принести людям зрелого возраста огромную пользу в актуализации себя в супружеской жизни. Данная методика будет полезна и практикующим семейным психологам и психотерапевтам, поскольку достаточно информативна, проста в проведении, интересна для клиента, занимает не много времени. Также следует учесть, что сама по себе фотография, это уже образ, который запечатлен внешне и тем самым помогает взглянуть на себя со стороны, сопоставляя Я-реальное и Я-идеальное. И в совокупности с психологическими методами коррекции и диагностики личности, метод фотографий является уникальным средством в помощи многим людям. А именно найти закономерности между своим прошлым и настоящим, и с помощью позитивного мышления и настроения начать строить планы на будущее.

#### **Список литературы:**

1. Молчанов И. Выбор брачного партнера и развитие добрачных отношений. - 2009. // Электронный ресурс. - <http://psyfactor.org/lib/loveplus2.htm>
2. Bourdieu P. Photography: A Middle-brow Art. Stanford, Calif.: Stanford University Press, 1990.
3. Walker A., Moulton R. K. Photo Albums: Images of Time and Reflections of Self // Qualitative Sociology. - Summer, 1989.-Vol. 12. - N 2.
4. Берн Э. Игры, в которые играют люди. Люди, которые играют в игры. - М.: Прогресс, 1988. –246 с.



**И.А. Кравец**  
*Республика Беларусь, г. Витебск*  
*«Витебский государственный*  
*университет им. П.М. Машерова»*

## **СЕМЬЯ КАК ОДИН ИЗ ЗНАЧИМЫХ ИНСТИТУТОВ РАЗВИТИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ СФЕРЫ ПОДРОСТКОВ-СИРОТ**

*В статье предпринята попытка выявить особенности эмоционального развития подростков - сирот. Описываются механизмы взаимодействия в диаде «подросток-взрослый».*

Известно, что семья для ребенка играет важную роль. Система диадных отношений, общение в семье, эмоциональный фон – пожалуй, не единственные факторы, сопутствующие полноценному, гармоничному развитию личности. Особенно важную, поддерживающую роль должна оказывать семья в подростковом возрасте. Очевидно, что подросток обладает рядом специфических, психологических, физиологических особенностей, о которых должны помнить родители в процессе взаимодействия.

В данной статье, определяется роль непосредственного эмоционального общения подростка в семье, с родителями, которые являются носителями духовной культуры, личностного развития.

Первые эмоции ребенка связаны с удовлетворением органических потребностей. Источником этих эмоций в первую очередь является мать, которая становится и объектом влечений ребенка. Ребенок бессознательно стремится к матери, с которой связаны все его положительные эмоции. Удовлетворение потребностей ребенка происходит в определенных условиях: прежде всего это частота кормления, длительность кормления, положение при кормлении. Ребенок активен не только в потреблении пищи, но и в стремлении воздействовать на мать. Выражает конкретное желание. Большое влияние на эмоциональное воспитание ребенка оказывает общий эмоциональный тон семьи. Но, совсем иначе представлена система развития подростка - сироты. Общаясь с такой категорией детей, установила следующую, общую для всех подростков закономерность – эмоциональная ригидность. Подросток изначально считает себя неполноценным, брошенным, но все еще верящим в то, что его родители обязательно вернуться и заберут его в семью. И здесь не важно, кто твои родители, какие они - главное, что он чувствует по отношению к ним эмоциональную зависимость. И подросток ждет, верит, но чем выше порог этого ожидания, тем выше степень деструктивных эмоций. Так, подростки – сироты, согласно отчетам воспитателей относятся к категории «агрессивных», «социально - опасных». Обратиться к этимологии развития эмоциональной сферы подростков-сирот.

Известно, что жизнь в детском доме накладывает свой отпечаток на развитие эмоциональной сферы подростков, в частности развитии эмоциональной регуляции. У подростков, воспитывающихся в детском доме с самых ранних лет, эмоциональные проявления бедны, невыразительны. Наблюдается менее точное дифференцирование положительных и отрицательных эмоциональных воздействий (И. В. Дубровина, М. И. Лисина, В. С. Мухина, А. М. Прихожан, Н. Н. Толстых).

На фоне ярко выраженного стремления к общению со взрослыми и повышенной зависимости от взрослых, особенно остро стоит вопрос агрессивности подростков - сирот. По мнению Розенцвейга, это может свидетельствовать о потребности в общении и в сочетании с неумением взять на себя ответственность, демонстрируя при этом «потребительское» отношение к взрослым, тенденцию ждать или даже требовать решения своих проблем от окружающих. Агрессивные, грубые ответы, которые воспитанники школы - интерната адресуют взрослым, противоречат принятым в нашей культуре нормам взаимоотношений ребенка и взрослого и свидетельствуют о несформированности у этих детей соответствующей позиции в общении с взрослыми. Розенцвейг отмечает, что конструктивному поведению подростка в отношении с взрослым, способствует нормальное протекание процесса идентификации с родителями. В условиях детского дома невозможно создать механизм идентификации, полностью повторяющий семейную систему. Эмоциональная сторона данных взаимоотношений воспитателя и учащегося, связана со спецификой закрытых учебных заведений: неравноправие сторон, жесткая регламентация общения, официальная предписанность его формы и содержания и др. Все вышеизложенное не способствует возникновению позитивного эмоционального фона. В психологии известен феномен «отчуждения своего опыта», характерный для детей-сирот. Анализируя становление опыта у детей, воспитывающихся в детском доме, Е.П.Пашина и А.Х.Рязанова отмечают, что взрослый в данных условиях не становится «источником жизненного смысла» для ребенка. Воспитатели остаются лишь носителями знаний, образцов поведения, поощрений и наказаний, но не порождают собственных стремлений и осознанных переживаний у детей, следовательно, «переданные» им знания и образцы поведения, чаще всего остаются формальными, отчужденными и не вызывают эмоционального, субъективного отношения (Пашина Е.П., Рязанова А.Х.,1993). Эмоциональная неустойчивость усиливается происходящими изменениями в социальной ситуации его развития и биологическими изменениями, связанными с процессом полового созревания. Эти факторы увеличивают нагрузку на эмоциональную сферу и могут провоцировать дезадаптационные эмоциональные срывы и кризисы в подростковом возрасте. Дефицит общения со взрослым может в некоторой степени компенсироваться контактом со сверстниками. Однако чтобы присутствие сверстника способствовало развитию и содержательному наполнению контактов, такое общение требует организации и контроля со стороны взрослого.

Необходимо учитывать тот факт, что в детском доме развитие эмоциональной сферы подростка зависит от количества и качества впечатлений, которые он получает главным образом в процессе общения с воспитателями и учителями. Это одна из граней жизни человека в обществе. Дети - сироты, как правило, плохо знают окружающую жизнь, мало вступают в контакты с другими людьми, что не позволяет им осуществлять планирование и моделирование собственной деятельности, что приводит к несформированности процесса «эмоциональной саморегуляции».

Подросткам присуща своеобразная реакция «эмоционального отторжения», которая выражается в неумении слышать интонации голоса и в способности реагировать только на крик взрослого. Отсутствие жалости друг к другу, причем старшие обижают младших, сильные – слабым. Отсутствие уважения к старшим, несформированность понимания «что такое хорошо и что такое плохо».

Необходимо выделить следующие характеристики подростков-сирот, которые оказывают влияние на развитие эмоциональной сферы:

1. неумение самостоятельно контролировать и планировать свои действия;
2. преобладание защитных средств поведения в конфликтных ситуациях;
3. тревожность и неуверенность в себе, узость и бедность содержания мотивов;
4. ориентация на настоящее, суженная перспектива прошлого и будущего;
5. бедность словарного запаса; слабая развитость воображения и творческого мышления; низкие показатели здоровья.

Особенности развития эмоциональной сферы подростков - сирот могут сказываться на самооценке, принятии себя и своей половой роли, на адаптации и развитии чувства собственного Я. Оно проявляется в неспособности удержать внимание длительное время на одном объекте, в двигательной, речевой и поведенческой активности, «прилипчивости» и привязанности в межличностных отношениях. Такие подростки легко перескакивают на незначимые предметы в диалогах, они эмоционально неустойчивы и не лабильны, у них быстро возникают перепады настроения, и как следствие - обиды, изменение мотивации деятельности (Смагина, 1999). Эмоциональная неустойчивость сочетается с дезорганизованностью и рискованностью совершаемых поступков.

Следовательно, для того, чтобы дети-сироты росли и воспитывались в родной семье, получали гармоничное, конструктивное развитие эмоциональной сферы, необходима структурная, профилактическая работа с родителями, приемными семьями. Несомненно, семейное тепло, понимание, влияние детско - родительских отношений является важной единицей в эмоциональном развитии и становлении личности подростка, которое вряд ли заменят учреждения закрытого типа. Безусловное принятие, эмоциональный комфорт – факторы, способствующие адаптации подростка в обществе.

Резюмируя вышеизложенное, необходимо определить, что развитие ребенка, утратившего семью, идет по особому пути, у него формируются специфические черты характера, поведения.

Переход от одной эпохи жизни к другой - от детства к взрослости - составляет основное содержание и специфическое отличие всех сторон развития в подростковом возрасте: физического, умственного, нравственного, социального, эмоционального. Эмоции подростков в значительной мере связаны с общением с взрослым. Следовательно, личностно-значимые отношения к другим людям определяют как содержание, так и характер эмоциональных реакций. В связи с недостаточным опытом волевого поведения именно эмоциям принадлежит решающая роль в поведении подростков.

Эмоционально нестабильное положение ребенка, лишенного родительского попечительства, ведет к нарушению аффективно-личностных отношений. При наличии ярко выраженной потребности в любви и внимании они не умеют конструктивно реагировать. При появлении нового человека у них не возникает привычной эмоциональной реакции, например чувства страха или радости, они избегают эмоционального контакта. Встречается и другой тип реагирования - «прилипчивость» к новому человеку: дети «облепляют» его, стараются до него дотронуться, прижаться к нему. Однако очень быстро их интерес проходит, и при расставании с их стороны не проявляется никаких эмоций, что свидетельствует об отсутствии стойкой привязанности.

Данная проблема сложна и многогранна, следовательно, требует детального изучения. Исследования в данной области могут и должны продолжаться.



**М. Ю. Луков**

*Россия, г. Великий Новгород, НовГУ  
им. Ярослава Мудрого,*

## **РОЛЬ РОДИТЕЛЕЙ В ФОРМИРОВАНИИ ЛИЧНОСТНОЙ АВТОНОМИИ ЮНОШЕЙ И ДЕВУШЕК**

*В статье производится краткий обзор взглядов на проблему автономии личности с точки зрения различных психологических подходов. Исследовав эти направления, можно сделать вывод, что причины возникновения зависимых отношений кроются в раннем периоде формирования личности, а именно, в раннем детском возрасте. Основное влияние в этот период на формирование личности оказывает семья.*

Современное общество требует от человека обладать различными, зачастую, противоречивыми качествами. Всевозрастающая конкуренция в товарно-рыночных отношениях стала нормой для большинства людей. Из свободы выбора конкуренция на рынке превратилась в способ выживания и поглощения сильным более слабого. Глобализация и тотальная капитализация приводит ко все большей зависимости одних людей от других, одних слоев населения от других, одних стран от других. В таких условиях существует большой риск подавления основного стремления человека к автономии и независимости личности. Система предлагает свои условия, под которые приходится подстраиваться каждому человеку. В этой ситуации спрос товаров или услуг в одной области порождает избыток рабочих мест в соответствующей отрасли и недостаток в других. В соответствии с тенденцией, людям приходится выбирать из того, что есть. В этот момент нарушается стремление отдельной личности к самодетерминации и самоопределению. Человек оказывается, так или иначе, зависимым от системы. Окружающие обстоятельства всегда дают возможность для реализации одних потребностей и закрывают доступ к реализации других. Это естественный процесс, и человек в течение жизни успешно учится справляться с существующими ограничениями, до тех пор, пока ограничения не становятся повсеместными, или не начинают значительно преобладать над возможностями. Когда наступает такой момент, то внутренние желания личности перестают удовлетворяться в должной степени и качество жизни человека снижается.

В такой ситуации критическую роль играет такое качество человека, как способность к автономии, то есть способность выносить собственные суждения и принимать решения, независимо от принятого в обществе мнения. Это качество распространяется на все сферы жизни человека, в том числе и семейную.

Проблеме автономии личности долгое время уделялось относительно небольшое внимание. В психологии можно выделить несколько направлений, в рамках которых исследовалась эта проблема.

#### **1 Психоаналитический подход**

Важные выводы в развитии решения проблемы автономии личности можно сделать, опираясь на психоаналитический подход, разработанный З. Фрейдом. Одним из основных положений психоанализа является рассмотрение психики, разделенной на три части - «Оно», «Я» и «Сверх-Я».

Анализ понимания зависимости в рамках психоанализа сделала Емельянова Е.В. Она обобщила взгляды представителей этой школы. Емельянова Е.В. изучала причины возникновения созависимости у различных людей. Опираясь на теорию психоанализа и на результаты своих исследований, она разработала свою теорию глубинной сущности созависимости. По ее мнению тенденция к созависимым отношениям возникает у человека при остром дефиците любви в детском возрасте и юности. В своих выводах она опирается на представление о психической структуре человека, состоящей из «Оно», «Я» и «Сверх-Я». Распределение этих частей представляется в виде клетки или луковицы, в центре которой находится «Оно». Оно — не структурировано, бесформенно, является представительством сферы инстинктов (большой частью асоциальных), в нем нет причинно-следственных отношений, понятий и пространства, и времени (все «существует» в неопределенном времени) и его деятельность подчинена только одному принципу — удовольствия (и



удовлетворения потребностей, «несмотря ни на что!»). Оно контактирует с реальностью только через Я, которое в отношении Оно является своеобразной «оболочкой». По мнению Емельяновой, проблемы возникают на этапе формирования здорового Я. Если Я было исходно «сломано» в детстве или даже просто «надломлено», то, во-первых, в нем нет «содержимого», а если оно даже было, это содержимое (содержание Я) «растеклось» под «оболочкой» Сверх-Я и смешалось с содержанием последнего (которое является более «вязким» и более мощным, в любом случае — у нормально социализированной личности — доминирующим).

В результате, мощное Оно, несущее в себе бесконечное количество желаний жестко подавляется также довольно властным Сверх-Я. Поскольку здоровое Я не было полноценно сформировано, то Сверх-Я формируется в основном из родительских интроектов и других социальных запретов. В итоге Я оказывается зажатым между своими желаниями (Оно) и повсеместными запретами Сверх-Я. Человек с опустошенным Я стремится его заполнить с помощью тех людей, с которыми он вступает в значимые отношения. Априори у такого человека завышенные требования к другим людям, поскольку именно они призваны заполнить его Я.

## 2 Теория самодетерминации в современном подходе

Наиболее подробно проблему автономии изучили зарубежные психологи Р. Райн и Э. Деси. Они развили теорию самодетерминации. В своей теории на передний план они ставят проблему саморазвития человека. По их мнению человек сам способен достичь здоровой и полноценной жизни при условии отсутствия ненужных ограничений. При этом окружающая среда выступает в качестве условий, благоприятствующих развитию, но не определяющих его. Теория самодетерминации нацелена как раз на определение этих благоприятных факторов.

По мнению Э. Деси, самодетерминация является не только способностью, но и потребностью. Он определяет ее в качестве основной врожденной склонности, которая ведет организм к вовлеченности в интересующее поведение, которое обычно имеет преимущества для развития умений осуществлять гибкое взаимодействие с социальной средой.

Также теорию самодетерминации развивал Чирков В.И. В своих исследованиях особое внимание он уделяет внешней и внутренней мотивации. По его мнению, самодетерминации наиболее способствует преобладание внутренней мотивации в противовес внешней.

*Внешняя мотивация* — конструкт для описания детерминации поведения в тех ситуациях, когда факторы, которые его инициируют и регулируют, находятся *вне* Я личности или *вне* поведения.

*Внутренняя мотивация* — конструкт, описывающий такой тип детерминации поведения, когда инициирующие и регулирующие его факторы проистекают *изнутри* личностного Я и полностью находятся *внутри* самого поведения. (Чирков В.И., 1995)

## 3 Культурно - исторический подход в отечественной литературе

В косвенном виде проблему автономии личности изучал Д.Б. Эльконин в понятии взрослости у подростков пятых классов. При этом, понятие «взрослость» у него означало наличие элементов взрослости, начальные моменты ее становления (Эльконин Д.Б., 1989). Это понятие он разделял на проявления различных элементов взрослости в поведении подростков. «Взрослость может проявляться в учении, труде, отношениях с товарищами или взрослыми, во внешнем облике и поведении. На основе материалов исследования можно выделить несколько видов взрослости детей.

В своих исследованиях источников чувства взрослости Д.Б. Эльконин остановился только на выяснении роли полового созревания в его формировании. При этом, основываясь на своих исследованиях, он сделал вывод, что половое созревание не является основным источником формирования чувства взрослости. Но он также не исключал возможности, что именно половое созревание может стать основой чувства

взрослости, когда ребенок в силу каких-либо обстоятельств фиксирован на соответствующих изменениях, происходящих в его организме. Также Д.Б. Эльконин отмечает у подростков наличие тенденции к взрослости - стремлением казаться и считаться взрослым. И проявляется эта тенденция тем ярче, чем больше подростку кажется, что взрослые и товарищи относятся к нему еще как маленькому.

Основываясь на своих исследованиях, Д.Б. Эльконин сделал вывод о трех путях формирования чувства взрослости. «Первый путь — взрослые сами формируют это чувство у ребенка в практике личных отношений и через предоставление ему самостоятельности, что может происходить намеренно или ненамеренно, в разных сферах жизни. Второй путь формирования взрослости — в отношениях с товарищами, когда самостоятельность подростка существует вопреки желанию родителей, а право на нее и на взрослость завоевывается, так сказать, в борьбе с ними. Третий путь связан с формированием взрослости подростка одновременно в отношениях со взрослыми и с товарищами».(Эльконин Д.Б.,1989) Также одним из основных выводов, сделанных Д.Б. Эльконым в отношении чувства взрослости - это то, что оно формируется именно в социальном контексте.

#### **4 Семейная системная психотерапия и созависимое поведение**

Петрова Е.А. в своих исследованиях изучала феномен созависимости и факторы, влияющие на его формирование у специалистов, работающих с детьми-сиротами и детьми, оставшимися без попечения родителей.

Она определила, что факторами риска развития созависимости являются наличие у одного из родителей химической зависимости, авторитарный стиль воспитания или гиперопека, частые конфликты в родительской семье, перенесенное в детстве насилие, высокая интенсивность взаимодействия с детьми как с объектом профессиональной деятельности.

Также она выделила несколько дополнительных факторов риска развития созависимости. Это, например, перенесенной психотравмы в детстве, в юности, в семейной жизни. При этом проявление созависимости является реакцией и компенсацией на перенесенного психотравмирующего события. (Петрова Е.А., 2008)

#### **5 Эволюционно - этологическая теория привязанности**

Еще один психолог, который косвенно исследовал автономию личности это Дж. Боулби. Боулби изучал теорию привязанности, в которой привязанность он рассматривал как мотивационно-поведенческую систему, складывающуюся к концу первого года и создающую базис, на котором происходит дальнейшее развитие личности. По мнению Боулби, к концу первого года складывается важнейшее психологическое образование, которое он назвал «*внутренняя рабочая модель*», роль в формировании которой он отводит матери. «Эта модель представляет собой неразрывную и взаимообусловленную связь себя и другого. Ребенок воспринимает себя через отношение к нему близкого взрослого, а этого взрослого (фигуру или персону привязанности) через то, как он к нему относится».(Боулби Дж., 2003)

Боулби отмечает, что существует довольно много данных о том, что люди всех возрастов наиболее счастливы и лучше всего могут развернуть свои таланты, когда уверены в том, что за их спиной стоят одно или более лиц, которым они доверяют и которые придут им на помощь, если возникнут трудности.

Ключевым моментом тезиса Боулби является утверждение о том, что имеется сильная причинная связь между переживаниями индивида с его родителями и его последующей способностью устанавливать эмоциональные связи, и что определенные широко распространенные вариации в этой способности, проявляющиеся в супружеских проблемах и трудностях с детьми, а также в невротических симптомах и расстройствах личности, могут быть приписаны определенным общим вариациям в тех путях, которыми родители выполняют свои роли.

Подводя итог, опираясь на анализ рассмотренных выше теорий, можно сделать вывод, что проблема автономии личности является комплексной и рассматривать её можно с различных точек зрения. Однако во всех теориях прослеживается одна общая черта - предпосылки возникновения созависимого поведения закладываются в раннем детстве. В этот период наибольшее влияние на психику ребенка оказывают родители. Жесткое подавление воли, неадекватная критика, недостаточное проявление внимания к потребностям ребенка, гиперопека - вот те факторы, которые в дальнейшем могут привести к подавлению развития автономии личности.

#### **Список литературы**

1. Боулби Дж. Привязанность. Москва : Гардарики, 2003 г.
2. Емельянова Е. В. Кризис в созависимых отношениях. Принципы и алгоритмы консультирования. СПб.: Речь, 2004 г.
3. Петрова Е.А. Факторы, влияющие на формирование феномена созависимости у специалистов, работающих с детьми - сиротами и детьми, оставшимися без попечения родителей. Вестник НовГУ №48, 2008 г.
4. Чирков В.И. Самодетерминация и внутренняя мотивация поведения человека. Вопросы психологии №3, 1995 г.
5. Эльконин Д.Б. Возрастные и индивидуальные особенности младших подростков. Избранные психологические труды. Под ред. В. В. Давыдова, В. Ц. Зинченко Москва : Педагогика, 1989 г.



**О.Г. Хмелева**

*Россия, г. Барнаул, ФГБОУ ВПО  
«Алтайская государственная  
педагогическая академия»*

### **ИССЛЕДОВАНИЕ БАЗОВЫХ ХАРАКТЕРИСТИК ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ РОДИТЕЛЕЙ**

*В работе рассматривается проблема исследования базовых характеристик психологической культуры родителей. Представлены составляющие психологической культуры родителей и дана сущностная характеристика психологической грамотности родителей как априори важного компонента в становлении изучаемого личностного феномена.*

В связи с неблагоприятными психологическими прогнозами в сфере развития и формирования личности ребенка возникает необходимость глубокого, скрупулезного проведения психолого-педагогических исследований в области поиска всех возможных путей, способствующих сохранению и укреплению психического здоровья подрастающего поколения. В рамках нашего исследования одним из продуктивных

ресурсов может выступать изучение и формирование психологической культуры родителей.

В выступлении на пленарном заседании IV Всероссийского съезда психологов образования России (2009 г.) В.А. Иванников обозначил очень важный аспект заявленной нами проблемы. Как известно социальные и психологические службы помощи семье подключаются к развернутой психологической и педагогической поддержке в тот момент когда становится очевидной тяжелая, необратимая ситуация безысходности и бессилия родителей в отношении физического и психического нездоровья своих собственных детей. Такая деятельность социальных служб не продуктивна, по словам профессора, не только в плане сохранения и укрепления психического здоровья ребенка в данной семье, но и в оказании помощи самой семье, взаимоотношениям внутри семьи.

Современный ритм жизни, увеличение количества неполных, конфликтных семей, занятость родителей наряду с низким уровнем их психолого-педагогической культуры существенно искажают характер детско-родительских отношений. Это проявляется в обеднении и формализации контактов родителей с ребенком, исчезновении совместных форм деятельности, в дефиците теплоты и внимательного отношения друг к другу, что часто приводит к формированию у ребенка неадекватной самооценки, неуверенности в своих силах, отрицательных форм самоутверждения, а в крайних случаях выражается в педагогической запущенности и задержках психического развития (Шнейдер Л.Б., 2000).

Известно, что в настоящее время отсутствует единая система формирования психологической культуры родителей. Нет четкого представления о феноменологии психологической культуры родителей, формах и методах ее формирования в современных условиях (Алексеева Л.С., Бурмистрова Е.В., Чупракова Н.Н. и др., 2000).

Для характеристики психологической культуры родителей Гозман Л.Я. и Алёшиной Ю.Е. были выделены два следующих параметра:

1) способы и приемы общения родителей с детьми в ходе воспитательного воздействия: методы словесного воздействия (побуждение, убеждение, увещание, принуждение), методы контроля, наглядного показа, поощрения, наказания.

2) стиль взаимодействия с ребенком, который синтезирует в себе весь характер компетентности родителей в вопросах воспитания и развития детей и дает интегральную характеристику определенному уровню психологической культуры родителей (Гозман Л.Я., Алёшина Ю.Е., 1991).

В рамках нашего исследования мы придерживаемся взглядов Л.С. Колмогоровой на понимание генезиса психологической культуры личности (Колмогорова Л.С., 2002).

Изучая структуру психологической культуры родителей, на данном этапе исследования нами выделены такие компоненты как: психологическая грамотность родителей; психологическая компетентность родителей; содержание ценностно-смысловой составляющей психологической культуры родителей; родительская рефлексия; родительское культуротворчество.

Выделенные компоненты не существуют изолированно друг от друга. Они тесно взаимосвязаны и находятся в постоянном взаимодействии друг с другом. Между всеми элементами существуют, как отмечает Л.С. Колмогорова, функциональные, структурные и генетические связи (Колмогорова Л.С., 2002).

В представленных базовых компонентах психологической культуры родителей раскрываются сущностные характеристики всей системы, всей целостности изучаемого феномена. Многочисленные взаимосвязи проявляются между всеми компонентами психологической культуры родителей. Например, преобразования в ценностно-смысловой сфере родителей могут повлиять на повышение психологической грамотности и родительской компетентности, а новые знания – на ценностные ориентации.

Функциональные связи проявляются в том, что один компонент психологической культуры родителей не может выполнять свои функции, существуя изолированно от других. Так, например, функция знаниевой составляющей и функционирование

поведенческого компонента не всегда связаны однозначно. С одной стороны, родительская компетентность строится на когнитивной составляющей, т.е. родительской психологической грамотности. Однако с другой стороны такие связи могут быть и далеко неоднозначными. Например, не всегда родитель, имеющий низкий уровень психологической грамотности, поступает некомпетентно. И, напротив, можно быть много знающим, эрудированным родителем и поступать, вместе с тем, некомпетентно.

В рамках нашего исследования психологическая грамотность наряду со всеми вышеперечисленными базовыми компонентами психологической культуры родителей является априори самой главной. Именно с нее начинается становление психологической культуры личности как таковой. Кроме того, благополучие детей и психологическое здоровье семьи в целом во многом зависит именно от уровня психологической грамотности родителей. Остановимся на нашем понимании этого базового феномена подробнее.

Исследуя психологическую грамотность родителей, Д.И. Фельдштейн отметил не только низкий уровень ее сформированности, но еще и то, что зачастую такая ситуация осложняется еще и низким уровнем развития родительской мотивации, слабым владением навыков общения с детьми, плохой организацией бытовой жизни ребенка, его режима. Кроме того, автором отмечается тот факт, что значительное число современных родителей множественные неудачи в семейной, профессиональной и иных сферах, серьезные профессиональные и личностные проблемы переносят на ребенка, который находится в атмосфере переживания трудностей, несостоятельности, неуспеха, беспомощности и безнадежности. Возникает своего рода «наследование» (термин Д.Ф.) опыта семейных неудач и родительской неэффективности (Фельдштейн Д.И., 2010).

В этой связи, как следствие возникает недоверие к миру взрослых и нежелание быть взрослым. Отсюда психологическая неграмотность родителей рождает становление психологической неграмотности детей, будущих родителей, которые затем априори будут психологически некомпетентны и несостоятельны в деле создания семьи и воспитания собственных детей.

В рамках нашего исследования психологическая грамотность рассматривается как одно из важнейших условий становления культурного и, соответственно, лично и социально здорового родителя.

Мы рассматриваем психологическую грамотность родителей как на уровне житейских представлений о психологии ребенка, закономерностях развития его природы, каких-либо психофизиологических особенностях, так и на уровне научных понятий и усвоению смысла этих понятий в практике взаимодействия с детьми. Каждый родитель плохо или хорошо, много или мало, но знает, что такое быть родителем, каковы обязанности родителей, что говорят ученые по поводу успешного воспитания детей, какие традиции сложились в воспитании детей в конкретной семье и т.д.

В целом наше представление согласуется с характеристикой психологической грамотности как минимального необходимого уровня развития психологической культуры, данной Е.А. Климовым (Климов Е.А., 1988).

Отсюда грамотность это необходимая минимальная степень и образованности, и компетентности, и культуры родителей в целом. Важно подвести родителей к пониманию необходимости и желанию изучать своих детей и себя, осознанию своих возможностей и на этой основе освоение психологической грамотности и компетентности будет более эффективным.

Важно понять, что когда речь идет о психологической грамотности родителей, то имеется в виду не только понимание и усвоение теоретических основ воспитания ребенка, но также и практическое применение психологических знаний на практике, в повседневной жизни родителей. Современному родителю очень сложно быстро реагировать на нестандартное поведение ребенка, а ведь главным образом от уровня

психологической грамотности зависит компетентное решение мамы и папы любого вопроса, касающегося ребенка и его поведения.

Психологические знания и умения как структурные компоненты грамотности это своего рода «know-how», в котором сочетаются и знания и умения родителей вести себя в определенных ситуациях с пользой для всей семьи (т.е. умение быть матерью, отцом, женой, мужем, ребенком, бабушкой, дедушкой и т.д.).

Опираясь на уже имеющийся опыт можно определить общие вопросы содержания знаний в области психологической грамотности родителей. Укажем лишь некоторые:

1) О роли пола: что такое мужчина, что такое женщина, проживание совместно с людьми одного и разных полов, дружба, выбор супруга или супруги и т.д.;

2) О личной гигиене и здоровье;

3) О домоводстве: приготовление пищи, покупки, уход за больным и т.д.;

4) Об уходе за детьми и их воспитании: помощь ребенку в его развитии, питание, дисциплина, гигиена ребенка и т.д.;

5) О взаимоотношениях в семье: взаимовлияние членов семьи, советы и консультации, разрешение проблем общего характера, личные потребности нужды, проявление чувств и т.д.;

6) Знания мировоззренческого характера, касающиеся образа жизни семьи, ее духовных ценностей, правил поведения, взаимоотношений, ответственность каждого, досуг и развлечения, хобби, праздники в семье и т.д.

Необходимость формирования указанных выше аспектов психологического знания становится очевидной в контексте увеличения числа неблагополучных семей в России.

В этой связи в качественное описание уровней психологической культуры родителей мы обязательно включаем интегративные характеристики количественных и качественных показателей всех и каждого в отдельности структурного компонента психологической культуры родителей.

Основные элементы психологической культуры родителей могут по-разному детерминировать эмоциональное благополучие ребенка, а также его представления о многообразии тех психологических приемов, которые в дальнейшем помогут ему справиться с различными неблагоприятными факторами окружающей микросреды. Таким образом, взрослые, своим собственным примером, должны научить ребенка быть психологически культурным и иметь определенный уровень психологических знаний и психологической деятельности (Лотман Ю.М., 2003).

Таким образом, уровень психологической культуры родителей зависит от состояния базовых ее компонентов. Одним из важнейших в нашем исследовании мы априори считаем развитую психологическую грамотность родителей. В настоящее время уровень психологической грамотности основной массы родителей недостаточно высок, что отрицательно сказывается на результатах их воспитательной деятельности, проявляется в низком уровне воспитанности современных детей. Многие родители некомпетентны в вопросах семейного воспитания, не знакомы с закономерностями развития и воспитания детей в разные возрастные периоды, четко не представляют целей семейного воспитания, не видят оптимальные пути достижения этих целей, воспитывают собственных детей подобно тому, как воспитывали их самих, не учитывая современную социальную ситуацию развития.

#### **Список литературы**

1. Алексеева Л. С., Бурмистрова Е. В., Чупракова Н. Н., Косолапова Л. А. Формы и методы работы с детьми и родителями центров социальной помощи семье. – М.: НИИ семьи и воспитания, 2000. – 190 с.
2. Гозман Л.Я., Алёшина Ю.Е. Социально-психологические исследования семьи: проблемы и перспективы // Психологический журнал. – 1991. – №4. – с. 84-92
3. Климов Е.А. Введение в психологию труда. – М.: МГУ, 1988. – 197 с.

4. Колмогорова Л.С. Генезис и диагностика психологической культуры младших школьников. – Барнаул: БГПУ, 1999. – 256 с.
5. Лотман Ю.М. Воспитание души. – СПб.: Искусство-СПБ, 2003. – 624 с.
6. Фельдштейн Д.И. Приоритетные направления психолого-педагогических исследований в условиях значимых изменений ребенка и ситуации его развития. – М. : МПСИ ; Воронеж : МОДЭК, 2010. – 16 с.
7. Шнейдер Л.Б. Психология семейных отношений. Курс лекций. – М.: Апрель-Пресс, Изд-во ЭКСМО-Пресс, 2000. – 512 с.

### **РАЗДЕЛ 3 ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ СЕМЬИ И СОЦИАЛЬНЫХ ИНСТИТУТОВ**

**Л.Э. Абдуллина, Л.Г. Петерсон**  
*Россия, г. Москва, Центр системно-  
деятельностной педагогики «Школа 2000...»  
АПК И ППРО РФ*

#### **ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ ДЕТСКОГО САДА И СЕМЬИ В ИНТЕРЕСАХ РЕБЕНКА**

*В статье представлен концептуально новый подход к взаимодействию педагогов детского сада с семьями воспитанников, реализуемый в примерной основной общеобразовательной программе дошкольного образования «Мир открытий, которая является конкретизацией для дошкольной ступени образовательной системы деятельностного метода Л.Г. Петерсон («Школа 2000...»).*

Сегодня в обществе происходят сложные социально-экономические процессы и одновременно коренным образом изменяются цели и ценности образования; все больше растет понимание того, что семья определяет не только развитие ребенка, но и, в конечном итоге, развитие всего общества. Только в условиях тесного сотрудничества образовательных учреждений как социальных институтов и семьи, единства целей и ценностей можно помочь детям приобрести полноценный жизненный опыт, «открыть» пути самоизменения и саморазвития.

Долгое время в отечественной педагогике преобладала традиционная форма работы с семьей, которая заключалась исключительно в просветительской работе с родителями. Реалии современности потребовали обновления технологий во всех сферах жизни, в том числе, и в работе с семьями воспитанников. Формы работы с родителями стали более разнообразными: Интернет-конференции, аукционы, конкурсы, семейные гостиные, родительские клубы, мастерские, вечера вопросов и ответов, «круглые столы», уголки для родителей, лектории, тренинги и прочее. Все чаще стали использоваться интерактивные методы работы с родителями («мозговой штурм», деловая игра, проект, видеокурсы и др.), ориентированные на получение знаний родителями не в «готовом» виде, а в результате самостоятельного поиска, осмысления (Носова Е.А., Швецова Т.Ю., 2009).

Несмотря на все достоинства таких нововведений, они охватывают лишь малую часть даже тех родителей, которые изначально испытывают потребность в повышении своей педагогической грамотности. При этом родители обычно стремятся узнать и понять, что им следует воспитать и развить в своем ребенке, и очень редко они задумываются над тем, чего недостает им самим, какие модели и установки они закладывают в ребенка своим поведением. Между тем, общеизвестно, что дети обучаются не только тому, чего

хотя от них окружающие, но и перенимают особенности их поведения. Семья воздействует на ребенка постоянно, поэтому родные и близкие обладают практически неограниченными возможностями влияния на формирование личностных качеств ребенка. «Вы воспитываете его в каждый момент вашей жизни, даже тогда, когда вас нет дома. Как вы одеваетесь, как вы разговариваете с другими людьми и о других людях, как вы радуетесь или печалитесь... все это имеет для ребенка большое значение. Малейшие изменения в тоне ребенок видит или чувствует, все повороты вашей мысли доходят до него невидимыми путями». Так описывал влияние родителей на своих детей известный педагог А.С. Макаренко. Следовательно, бесполезно говорить о высоких целях, если сами взрослые им не следуют. В этом одна из ключевых проблем воспитания и причина того, что многие цели и задачи образования только декларируются, но не осуществляются.

Поэтому остаются актуальными вопросы:

- *как помочь родителям осознать, что для содействия культурному развитию ребенка, его успешной социализации взрослым необходимо начать, прежде всего, с самих себя, с собственного самоизменения и самовоспитания;*
- *как пробудить в них желание и активное стремление учиться и развиваться в интересах своего ребенка?*

Поиск ответов на поставленные вопросы требует разработки принципиально нового концептуального подхода к взаимодействию с родителями. Один из таких подходов предлагает примерная основная общеобразовательная программа «Мир открытий» (Петерсон Л.Г., 2011), которая является конкретизацией для дошкольной ступени образовательной системы деятельностного метода Л.Г. Петерсон («Школа 2000...») (Петерсон Л.Г., 2007).

Ведущая концептуальная идея построения программы «Мир открытий» заключается в использовании для практического решения современных задач дошкольного образования общих законов развития человека в мире деятельности, выявленных в последние десятилетия в методологической версии теории деятельности (Г.П. Щедровицкий, О.С. Анисимов и др.).

Суть предлагаемого подхода заключается не просто в сообщении родителям знаний об особенностях развития ребенка и об эффективных способах воспитания и взаимодействия со своими детьми. Но и, главное, в передаче им инструментов самоизменения, вовлечении в процесс саморазвития и педагогического самообразования ради содействия культурному развитию ребенка, его успешной социализации.

Очевидно, что в ходе этой работы развивается и сам педагог. И, таким образом, естественным образом формируется единое сообщество «детский сад – семья», в котором все участники образовательного процесса – дети, педагоги, родители (бабушки и дедушки) – получают импульс для собственного развития – каждый на своем уровне.

Для организации эффективного взаимодействия семьи и ДОУ используется система дидактических принципов деятельностного метода Л.Г. Петерсон (Петерсон Л.Г., 2012), которая положена в основу образовательного процесса деятельностного типа на всех его этапах. В партнерском взаимодействии «детский сад – семья» данная система дидактических принципов имеет следующую модификацию:

1) *Принцип психологической комфортности* предполагает снятие всех стрессообразующих факторов в системе взаимодействия семьи и детского сада, создание доброжелательной атмосферы в общении администрации ДОУ, педагогов и родителей. Важнейшие условия доверительных отношений с родителями – уважение, конфиденциальность, стремление к диалогу, внимательность, проникновенность, неторопливость, которые не должны исключаться никакими обстоятельствами, даже фактами «недостойного», неправильного поведения родителей.

Особое значение в рамках подхода к взаимодействию с родителями придается педагогической поддержке как особого педагогического процесса, обеспечивающего индивидуальное саморазвитие личности (Газман О.С., 2000).



2) *Принцип деятельности* заключается в такой организации взаимодействия с родителями, когда родители активно включаются в совместный с дошкольным учреждением воспитательно-образовательный процесс, стремятся к педагогическому самообразованию и личностному росту через совершенствование и развитие себя как родителя. С этой целью используются различные методы активизации родителей, направленные на возникновение интереса к обсуждаемому материалу, появление смыслов в своем педагогическом образовании и взаимодействии со специалистами детского сада.

Так, создаются условия, при которых взрослые сами осознают необходимость в получении тех или иных психолого-педагогических знаний и активно участвуют в получении этих знаний. Например, разыгрываются ситуации взаимодействия с ребенком, наиболее часто вызывающие затруднения у родителей. Педагог помогает зафиксировать эти затруднения, выявить их причины и побуждает родителей осознать необходимость получения тех или иных знаний и умений для повышения своей родительской эффективности.

3) *Принцип целостности* означает, что у родителей должно быть сформировано обобщенное, целостное представление о единстве целей и задач дошкольного образовательного учреждения и семьи.

4) *Принцип минимакса* заключается в следующем: образовательное учреждение должно предложить каждой семье возможность повышения психолого-педагогической и правовой компетентности и степень включенности в воспитательно-образовательный процесс на максимальном (творческом) уровне и обеспечить при этом информирование на уровне социально безопасного минимума. Есть обязательная информация, которая должна быть донесена до каждой семьи. При этом педагогический коллектив создает условия для категории родителей, готовых максимально сотрудничать с воспитателями и повышать свою родительскую компетентность. Данный принцип обеспечивает индивидуальный подход к каждой семье, который возможен только при условии организации грамотной системы диагностической работы по изучению семей воспитанников.

5) *Принцип вариативности* предполагает предоставление родителям выбора форм участия и степени включенности в воспитательно-образовательный процесс. В арсенале педагогов должны быть различные формы взаимодействия с родителями (традиционные и нетрадиционные). Эффективность выбора форм взаимодействия с родителями зависит от умения выделить наиболее важные проблемы сторон, а также от умения учитывать индивидуальные различия каждой семьи, зависящие от семейных традиций, социального положения, особенностей здоровья членов семьи, жилищных условий и др. Учитывая индивидуальные особенности семей, целесообразно сочетать коллективные и индивидуальные формы взаимодействия: беседу, душевный разговор, консультации-размышления, тренинги, выполнение детско-родительских проектов, совместный поиск решения проблемы, переписку и т.д. Выбранные формы могут стать эффективными только в том случае, если удалось найти индивидуальный стиль взаимоотношений с каждым родителем.

6) *Принцип непрерывности* предполагает единство педагогов и родителей в подходах к ребенку, в требованиях к нему; «открытость» дошкольного образовательного учреждения семье.

7) *Принцип творчества* означает максимальную ориентацию на творческое начало семьи в процессе сотрудничества с ДОУ.

**Технология взаимодействия с родителями** в программе «Мир открытий» включает в себя четыре последовательных этапа, отражающих общую структуру рефлексивной самоорганизации:

*Первый этап. Самоопределение к развитию себя как родителя.*

Данный этап является ключевым, так как предполагает осознанное вхождение родителей в образовательное пространство ДОУ.

С этой целью на данном этапе организуется мотивирование родителей, а именно:

1) актуализируются знания родителей о роли семьи в развитии ребенка, требования со стороны государства и общества к воспитательным функциям семьи («надо»).

2) создаются условия для возникновения внутренней потребности в самореализации себя как родителя через нахождение личностного смысла в педагогическом образовании («хочу»).

3) раскрываются возможности выбора родителями путей и средств повышения своей психолого-педагогической компетентности, степени своего участия в деятельности ДООУ, форм сотрудничества, поддерживается уверенность родителей в собственных педагогических возможностях («могу»).

На данном этапе используются такие направления работы с родителями как: изучение (включая самонаблюдение, самодиагностику родителей), информирование.

При всей вариативности форм общения с родителями на первом этапе, необходимо помнить, что все они должны быть направлены на обозначение общих целей, стоящих перед образовательным учреждением и семьей, появление у родителей личностных смыслов к саморазвитию, а вместе с ними – стремление к повышению своей психолого-педагогической грамотности.

### ***Второй этап. Проектирование образовательного маршрута.***

На данном этапе родители учатся проектировать свой образовательный маршрут. С этой целью создаются условия для актуализации и фиксирования родителями затруднений в воспитании и развитии своего ребенка. Вместе со специалистами (педагогами, психологами, медиками) родители находят причины этих затруднений, корректируют цели и задачи своего педагогического образования, выбирают наиболее оптимальные способы и средства их достижения.

Формы реализации этих задач могут быть разными: собрания, тренинги, семинары, вечера вопросов и ответов, «круглые столы», педагогические гостиные, консультации, видеосалон, организация мини-библиотек и пр.

Основными способами помощи родителям в познании самих себя, своих возможностей развития могут служить индивидуальные консультации, тренинги, самодиагностика, деловые игры с предъявлением смыслопоисковых задач, сочинения на темы: «Мой ребенок: какой он?», «Чему я могу научиться у своего ребенка?», «Какой я родитель?» и др. Необходимо побуждать родителей к поиску ответов для себя на такие важные вопросы как: *что я хочу изменить в самом себе ради своего ребенка? Что я могу сделать как родитель, для того чтобы мой ребенок был успешным? Зачем мне надо учиться быть хорошим родителем? Важно ли для меня, чтобы мой ребенок научился конструктивно справляться с жизненными трудностями? Как я сам отношусь к затруднениям, возникающим в моей жизни? Что приобретет мой ребенок, если я буду работать над собой? Могу ли я развиваться как родитель? Чему я могу научить других родителей?* и др. Очень важно, чтобы процесс самопознания взрослым себя как родителя стал импульсом для его саморазвития (Петерсон Л.Г., 2012).

Важным итогом поддержки родителей на втором этапе являются: конкретизация образовательных запросов родителей (в чем я испытываю затруднения, каковы причины моих затруднений, что я не знаю, чему хочу научиться); понимание путей, способов и сроков их реализации.

### ***Третий этап. Реализация образовательных маршрутов родителей.***

В рамках повышения психолого-педагогической грамотности родителей особое место уделяется такому методу воспитания как положительный пример. Недаром один мудрый человек сказал, что для духовного развития личности нужны три условия: большие цели, большие препятствия и большие примеры. Этот метод весьма высоко оценивали многие мыслители и педагоги. Древнеримский философ Сенека утверждал: «Трудно привести к добру нравами, легко – примерами». К.Д.Ушинский подчеркивал, что воспитательная сила изливается только из живого источника

человеческой личности, что на воспитание личности можно воздействовать только личностью.

Для удовлетворения образовательных запросов родителей могут быть использованы различные формы: родительские клубы, семейные гостиные, семинары, занятия с элементами тренинга, индивидуальные и групповые консультации, лектории, видеосалон, аудиотека, библиотека и др.

На всех этапах перед родителями постоянно ставятся проблемные задачи, предлагается выработать пути их решения. При этом важно, чтобы родители могли провести аналогию между «взрослыми» способами самообразования и методами, используемыми в работе с детьми в рамках образовательного процесса в детском саду. Так, различные мероприятия с родителями проводятся в технологии деятельностного метода, что позволяет им, с одной стороны, на себе «прочувствовать» эффективность данного подхода к образованию своих детей, а с другой, – открыть для себя и для них новые горизонты совместного развития. «Проживая» основные шаги рефлексивной самоорганизации, «пропуская их через себя», родители переносят новые способы в общение с собственными детьми.

Результат третьего этапа взаимодействия с родителями – рост их психолого-педагогической грамотности.

#### ***Четвертый этап. Рефлексия образовательной деятельности.***

На данном этапе важным является создание условий для осознания родителями связи между успехами, достижениями ребенка и своим педагогическим и личностным ростом.

Положительный эффект имеют мероприятия популяризирующие лучший воспитательный опыт семей: родительские конференции, выставки, презентации и пр.

Основные достижения на данном этапе – развитие активной партнерской позиции родителей в образовательном процессе, соотнесение целей и результатов прохождения образовательных маршрутов, возникновение новых образовательных запросов.

Таким образом, программа «Мир открытий» позволяет не только ребенку открывать мир, самого себя; но и взрослым – родителю, воспитателю, открывать себя, свои воспитательные возможности; открывать внутренний мир ребенка.

#### **Список литературы**

1. Носова Е.А., Швецова Т.Ю. Семья и детский сад: педагогическое образование родителей. – СПб.: ООО «ИЗДАТЕЛЬСТВО «ДЕТСТВО-ПРЕСС», 2009, 80 с.

2. Петерсон Л.Г. Деятельностный метод обучения: образовательная система «Школа 2000...»/Построение непрерывной сферы образования. – М.:АПК и ППРО, УМЦ «Школа 2000...», 2007. – 448 с.

3. Концептуальные идеи примерной основной общеобразовательной программы дошкольного образования «МИР ОТКРЫТИЙ» (от рождения до 7 лет). Научно-методическое пособие / Под. ред. Л.Г. Петерсон. – М.: Институт системно-деятельностной педагогики, 2011. – 64 с.

4. Примерная основная общеобразовательная программа дошкольного образования «МИР ОТКРЫТИЙ». // Научный руководитель Л.Г. Петерсон / Под общей редакцией Л.Г. Петерсон, И.А. Лыковой. – М.: Цветной мир, 2012. – 320 с.

5. Газман О.С. Педагогика свободы: Путь в гуманистическую цивилизацию XXI века./ О.С. Газман // Классный руководитель. – 2000, № 3.

6. Методические рекомендации к примерной основной общеобразовательной программе дошкольного образования «Мир открытий». // Научный руководитель Петерсон Л.Г./ Под общей редакцией Петерсон Л.Г., Лыковой И.А. – М.: Цветной мир, 2012. – 240 с.

## **ДИСТАНЦИОННОЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ ПРОСВЕЩЕНИЕ КАК ОДНА ИЗ ФОРМ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ПЕДАГОГА-ПСИХОЛОГА С РОДИТЕЛЯМИ**

Современное образование находится на этапе внедрения государственного стандарта, который способствует развитию и модернизации информационных и педагогических технологий. Принципиальное отличие нового стандарта заключается в том, что целями получения образования являются не только предметные, но и личностные результаты, поскольку социуму важна сама личность ребенка и происходящие с ней в процессе обучения изменения, а не просто сумма знаний, умений, навыков, накопленных за годы обучения в школе. Личностные результаты образования – это сформированность ценностной сферы, которая включает в себя, в том числе, и потребность в саморазвитии в течение всей сознательной жизни.

В связи с переходом на новый государственный стандарт образовательные учреждения должны обеспечивать информационно-методическую поддержку процесса обучения и воспитания, дистанционное взаимодействие всех участников образовательного процесса – обучающихся, их родителей, а так же педагогических работников и органов управления. В современном мире, который насыщен разнообразными событиями, родители настолько заняты работой, что порой не могут найти время, чтобы прочесть психологическую литературу о возрастных особенностях своего ребенка или методах воспитания. Поэтому, каждая свободная минута родительского времени может быть использована педагогами и психологами с пользой.

Одной из форм работы педагога-психолога с родителями и обучающимися является дистанционное просвещение. Дистанционное просвещение – это просвещение на расстоянии, при котором субъекты образовательного процесса разделены пространственно. Зачастую, педагоги и родители могут проявлять психологическую «безграмотность» – это отсутствие актуальных знаний о возрастных особенностях детей и тонкостях воспитания. В связи с этим видится необходимым способствовать развитию компетенций взрослых в вопросах воспитания и развития ребенка.

В нашей практике дистанционное психологическое просвещение и сопровождение педагогов, родителей, учащихся образовательных учреждений города ведется на сайте [gifted.ru](http://gifted.ru). Центр «Одаренность и технологии» (ныне Городской Дворец творчества «Одаренность и технологии») работает с одаренными и талантливыми детьми города Екатеринбурга и их родителями с 2003 года. Посетителям сайта представлены различные разделы, которые позволяют информировать родителей о грядущих событиях и итогах мероприятий, реализуемых образовательных проектах и программах для учащихся города.

Для осуществления психологического просвещения родителей представлены рубрики «Советы психологов» и «Школа для родителей». В рубрике «Советы психологов» родители могут ознакомиться со статьями по популярной психологии и получить ответы на самые актуальные вопросы, касающиеся особенностей воспитания и обучения одаренных детей. В прошлом учебном году были опубликованы такие психологические статьи, как «Все ли дети талантливы?», «Талантливый или одаренный?», «Современные подходы к обучению и развитию одаренных детей», «Роль общения в жизни подростков», «Как сформировать желание учиться?», «Кто такой лидер и как им стать?», «Что такое тесты интеллекта?» и другие. Данная рубрика имела наибольшее количество просмотров за год – более 8 тысяч, что свидетельствует о достаточно высоком интересе педагогической и родительской общественности к проблеме одаренности. В 2011-2012 учебном году планируется продолжение работы по размещению статей психологической направленности с целью информационно-методической поддержки родителей.

В рамках просветительского направления специалистами МБОУ ЦРТ «Одаренность и технологии» ежегодно проводится Городская школа для родителей одаренных детей. Темы встреч соответствуют наиболее актуальным родительским запросам, выявленным в ходе анкетирования, а также запросам педагогов и администрации образовательных учреждений города. Практикуются такие формы работы как родительские собрания, семинары, просветительские беседы, консультации. К каждому мероприятию готовится программа, методические и презентационные материалы. Ведущая форма работы психологов с родителями – семинар, поскольку позволяет его участникам активно участвовать в обсуждении, задавать интересующие вопросы, получать ответы специалистов, высказывать собственную позицию. Информирование родителей о деятельности Школы происходит через размещение материалов на сайте [gifted.ru](http://gifted.ru), рассылку телефонограмм в школы, сотрудничество с педагогами и администрацией образовательных учреждений. Дистанционное взаимодействие в рамках данного направления осуществляется в рамках рубрики «Школа для родителей». С помощью Интернет-технологий происходит информирование родителей о графике проведения мероприятий, итогах прошедших семинаров и собраний. Так же публикуются ответы на наиболее актуальные и часто задаваемые вопросы родителей, советы по взаимодействию с детьми.

В 2011-2012 учебном году в рамках Городской школы планируется проведение новой формы психологического просвещения родителей – дистанционной олимпиады и конкурса эссе с целью повышения психологической грамотности родительской общественности. Данная технология позволит родителям стать не просто объектами образовательного процесса, а его субъектами – непосредственными участниками. В рамках дистанционной олимпиады, родители смогут проверить свои психологические знания и педагогические умения по вопросам воспитания и взаимодействия с детьми благодаря включению в образовательную деятельность. Конкурс эссе направлен на повышение психологической культуры родителей и актуализацию знаний по психологии и педагогике. Участники конкурса попробуют свои силы в написании тематического творческого задания, благодаря чему смогут раскрыть свой внутренний мир, проанализировать собственные взаимоотношения в семье. Дистанционное взаимодействие в сети Интернет позволяет родителям быть более активными участниками образовательного процесса.

Представленные возможности и их развивающий потенциал позволяют говорить о том, что использование Интернет-технологий в практике работы педагога-психолога, в частности, дистанционных форм взаимодействия с родителями и обучающимися, позволяет содействовать повышению психологической компетентности родителей в вопросах воспитания и развития ребенка, а так же выстраиванию работы специалиста с другими субъектами образовательного процесса на качественно новом уровне.

***О.С. Павлова***

*Россия, г. Оренбург, Оренбургский  
государственный педагогический университет*

## **ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ СЕМЬИ И ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ В ПРОЦЕССЕ РЕАБИЛИТАЦИИ ДЕТЕЙ С ПРОБЛЕМАМИ В РАЗВИТИИ**

*В статье рассматривается специфика взаимодействия педагогов специальных дошкольных образовательных учреждений и родителей детей с детским церебральным параличом. Перечисляются возможные трудности, с которыми сталкиваются семьи с*

*появлением ребенка с двигательными нарушениями. Описываются основные направления в работе специалистов по данной проблеме.*

Все психическое развитие детей происходит при непосредственном участии взрослых. Члены семьи и их друзья, знакомые, прохожие на улице, сотрудники детской поликлиники и дошкольного учреждения, а также многие другие взрослые оказывают прямое или опосредованное влияние на становление личности ребенка и формирование механизмов его социально-психологической адаптации в обществе.

Взрослые также постоянно находятся под влиянием меняющейся социальной ситуации, регулярно испытывают стресс, переживают эмоциональные потрясения, нуждаются в психологической поддержке и помощи. Они часто выражают разное отношение и занимают различную позицию по вопросам воспитания детей. Каждая семья, ее отдельные члены обладают собственными критериями оценки поведения дошкольников. Поэтому при реализации задач социального развития и воспитания часто возникает ряд требований, предъявляемых разными участниками этого процесса по отношению к детям. Существование противоречий подобного рода, наличие личностных трудностей у педагогов и родителей создает необходимость выделения в системе коррекционной работы по социальному воспитанию дошкольников с ДЦП двух дополнительных направлений: работа с педагогическим коллективом и психокоррекционная помощь семье.

Содержание работы с **педагогическим коллективом** включает изучение готовности сотрудников учреждения к созданию условий, обеспечивающих полноценную социально-психологическую адаптацию ребенка и формирование необходимых знаний и умений в области социальной психологии и педагогики.

Основной целью исследования готовности педагогического коллектива к решению задач социального воспитания является изучение эмоционального статуса, личностных особенностей и педагогической компетентности. Известно, что сотрудники дошкольного учреждения, особенно воспитатели группы, являются для детей безусловным авторитетом, образцы их поведения рассматриваются, как своеобразный эталон действий, отношений и поступков. Однако не каждый педагог в полной мере оценивает и использует эту ситуацию для развития продуктивных взаимоотношений как с детьми, так и между ними.

Проблемы, возникающие в социальном развитии дошкольников, в определенной мере могут быть спровоцированы и личностными особенностями, поведением самого взрослого (например, излишняя эмоциональность воспитателя может усилить тревожность некоторых детей, вызвать у них желание уединиться, побыть в одиночестве). Поэтому для комплексного решения задачи создания психолого-педагогических условий, обеспечивающих социально-психологическую адаптацию детей, необходимым является изучение индивидуально-личностных особенностей педагогов, своеобразия их общения, готовности к изменению собственной позиции в процессе коммуникативной деятельности.

Изучение личностных и профессиональных качеств осуществляется индивидуально или во время педагогических советов. Данное направление исследования проводится перед началом или непосредственно во время реализации программы социального развития. Все полученные данные конфиденциальны и не могут служить предметом обсуждения с администрацией или другими членами педагогического коллектива, а служат для саморазвития — профессионального и личностного роста. Некоторые наиболее значимые и тревожные факты, сложные и спорные ситуации анализируются психологом учреждения и педагогами на индивидуальных встречах.

Исследование проводится с учетом многих параметров. Перечислим некоторые из них.

1. Общий психологический климат в педагогическом коллективе.

2. Типологические особенности личности и поведения педагога (способность к эмпатии, уровень общительности, состояние самооценки, характер реагирования в конфликтных ситуациях, возможности саморазвития и самосовершенствования).

3. Профессиональная направленность личности.

Изучение проводится под руководством старшего воспитателя и/или психолога, которые выбирают наиболее подходящие методики и тесты. Использование каждой методики (теста) включает несколько этапов и проводится по следующей схеме:

1. знакомство с методикой (направленность и задачи исследования, структура и описание методики (теста), ход исследования, фиксация результатов, механизмы и формы оценки полученных данных);

2. процедура исследования (выполнение инструкций, заполнение листов оценки и т.д.);

3. анализ и интерпретация полученных результатов.

Основные задачи работы с педагогическим коллективом:

— формирование представлений о значении и содержании коррекционно-педагогической работы по социальному воспитанию дошкольников с ДЦП;

— организация психологического и физиологического отдыха, снятие эмоционального напряжения;

— развитие навыков построения продуктивного взаимодействия с коллегами и детьми.

Задачи реализуются в процессе системы семинаров и тренингов личностного роста. Они проводятся не реже одного раза в месяц, а при необходимости более часто. Встречи носят индивидуальный и групповой характер. В зависимости от содержания и степени компетентности в роли ведущего выступают: старший воспитатель, психолог, другие члены педагогического коллектива.

На семинарах раскрываются особенности социального развития детей с отклонениями, в частности с ДЦП, дается характеристика направлений, методов и средств обеспечения социально-психологической адаптации дошкольников. Семинары проводятся в виде сообщений, круглых столов. На них организуются дискуссии, проводится обсуждение тактики действий педагога в группе, сложных ситуаций, связанных с пребыванием детей в дошкольном учреждении, построения взаимодействия с родителями.

**Семья** является первым и важным фактором социализации ребенка. Наблюдения за взаимоотношениями отдельных членов семьи, а также собственное участие в ее жизни, дает неоценимый опыт ребенку, который затем он использует при общении с другими взрослыми и сверстниками. Искажение семейных взаимоотношений, личностные особенности членов семьи, неправильный стиль воспитания негативно влияют на формирование социальной адекватности поведения ребенка.

Семьи, воспитывающие дошкольников с церебральным параличом, испытывают глубокий стресс в связи с теми многочисленными проблемами, которые сопровождают уход и заботу о таких детях. Изменения затрагивают все уровни функционирования семьи: психологический, социальный, соматический. Внутри семьи образуются замкнутые системы, среди которых преобладает «мать — ребенок», отсутствует единство в представлениях о развитии и воспитании малыша, что неизбежно оказывает влияние на состояние отношений между ее отдельными членами. Часто преобладающим стилем воспитания становится гиперпротекция, определяющая недоразвитие механизмов социальной адаптации ребенка: высокая степень выраженности гиперопеки провоцирует низкий уровень социальной адекватности поведения, незрелость эмоционально-волевой сферы, задержку развития самосознания, неадекватность самооценки (Э.С. Калижнюк, 1987; И.Ю. Левченко, 2001; И.И. Мамайчук, 1989, 2000; В.В. Ткачева, 1988, 2005; С. Чавес, 1992 и др.). Поэтому изучение особенностей семейных отношений, отношения к ребенку, а также стиля воспитания рассматривается как необходимая часть коррекции его

социального статуса, создания благоприятных условий для личностной адаптации в обществе.

В реализации данного направления исследования могут принимать участие разные специалисты, но окончательный анализ полученных данных осуществляет психолог. Выделяют следующие аспекты изучения: 1) отношение к ребенку в семье; 2) особенности семейных взаимоотношений; 3) стиль семейного воспитания.

Для изучения общего отношения к ребенку в семье, внимания к его индивидуально-личностным особенностям используется анкета для родителей. Она позволяет определить как общие тенденции в процессе воспитания ребенка, так и выявить неблагоприятные внутрисемейные факторы, влияющие на становление личности дошкольника и развитие ее системы отношений с окружающим миром. Круг вопросов, рассматриваемых в анкете, затрагивает состав семьи и характер его изменений, особенности взаимодействия членов семьи с ребенком и преобладающий тип воспитания, эмоциональные предпочтения ребенка, формы организации досуга и многое другое.

Для получения дополнительной информации о семье могут также использоваться проективное интервью с ребенком, графические тесты «Моя семья», «Портрет мамы» и др.

Оценка семейных взаимоотношений проводится с помощью психологических тестов, для этого может быть использован тест-опросник удовлетворенности браком — В.В. Столин, Т.Л. Романова, Г.П. Бутенко.

Для определения преобладающего стиля семейного воспитания используется тест-опросник родительского отношения — А.Я. Варга, В.В. Столин. Изучение проводится во время индивидуальных встреч с родителями или лицами, воспитывающими детей. Анкета и опросники заполняются одним или несколькими членами семьи в дошкольном учреждении или дома.

Цель психокоррекционной помощи семье — обеспечение единства деятельности дошкольного учреждения и семьи в ходе решения задач социальной адаптации и реабилитации детей с ДЦП; развитие активной позиции родителей как участников коррекционно-педагогического процесса. В связи с этим среди задач можно выделить:

1. формирование у родителей представлений о содержании работы по социальному развитию и воспитанию детей;
2. коррекция системы семейных взаимоотношений;
3. предупреждение неправильных форм воспитания, способствующих развитию у детей эгоцентрических установок;
4. преодоление у родителей и других членов семьи психологического стресса, связанного с воспитанием ребенка с отклонениями в развитии.

Помощь семье реализуется через комплексный подход, включающий предоставление необходимой информации, развитие у членов семьи навыков эффективной опеки и психологическую поддержку.

Информационный аспект деятельности сотрудников дошкольного учреждения направлен на удовлетворение потребности семьи в информации. Он реализуется через систему встреч и семинаров, лекториев, на которых обсуждается значение и содержание работы по социальному развитию детей данной категории, особенности их психофизического развития и др.

Их содержание имеет самую разнообразную тематику.

1. Особенности психофизического развития детей с церебральным параличом.
2. Интеграция дошкольников с отклонениями в развитии в обществе.
3. Коррекционно-педагогическая помощь детям с церебральным параличом.
4. Социальное воспитание детей в условиях семьи.
5. Наиболее типичные ошибки в общении родителей с детьми.
6. Правила поведения в семье и дошкольном учреждении.



Развитие у членов семьи навыков эффективной опеки предполагает формирование ряда практических умений и навыков, обеспечивающих наиболее адекватное и эффективное общение, применение наказаний и поощрений, установление внутрисемейных границ в поведении дошкольника в семье и их согласование с общепринятыми правилами поведения, этическими нормами и т.д. Для этого проводятся практические тренинги, на которых создаются модели поведения и взаимодействия разных членов семьи в конкретных, наиболее часто складывающихся ситуациях (например, отсутствие единого мнения о требованиях к самостоятельности ребенка).

Такой аспект деятельности, как психологическая поддержка, обеспечивает эмоционально-личностный комфорт самих членов семьи, которые часто, не меньше своих детей, нуждаются в понимании и сочувствии из-за возникающих проблем, в потребности поделиться своими переживаниями и получить моральную и практическую помощь. С этой целью проводятся групповые встречи, на которых родители делятся своими проблемами или, наоборот, достижениями в области взаимодействия с ребенком, дают консультации и советы друг другу, обсуждают сложившиеся ситуации. Некоторые родители нуждаются и в коррекции собственных личностных установок: повышенной тревожности, чрезмерной аффективности в общении, недоверии, противоречивости решений, недостаточной эмоциональной отзывчивости.

В структуре встреч с родителями на групповых собраниях выделяется время на психологические тренинги, позволяющие снять напряжение и эмоциональный дискомфорт, скорректировать личностные установки, попробовать новые модели межличностного взаимодействия, потренироваться в выражении собственных чувств и эмоциональных состояний.

Эффективной оказывается организация вечеров досуга для родителей одной группы (вечер знакомства при поступлении детей в дошкольное учреждение, вечер интересных историй, КВН, олимпиады), а также совместных досугов родителей и детей (совместные праздники, конкурсы поделок, рассказы об отдыхе и т.д.). Такие формы работы объединяют родителей и детей, позволяют раскрыться с новой стороны, выразить себя.

Собственно психологическая помощь семье оказывается специалистом в виде семейной терапии и семейного консультирования. В реализации информационного содержания могут принимать участие разные сотрудники образовательного учреждения: педагоги группы, старший воспитатель, дефектологи (логопеды), врачи. Встречи с родителями проводятся на общих собраниях дошкольного учреждения, где дается информация об особенностях данного заболевания, современных направлениях и методах его лечения, о компенсации нарушенных функций. Все аспекты работы реализуются в форме групповых и индивидуальных встреч специалистов (психолога, воспитателей) с родителями, семьей. Их частота может быть различной. Целесообразно групповые занятия проводить регулярно, не реже одного раза в месяц, индивидуальные встречи назначаются по мере необходимости. Во время всего периода пребывания ребенка в дошкольном учреждении необходимы систематические встречи с родителями, в качестве их инициаторов выступают как педагоги, так и сами родители.

#### **Список литературы**

1. Ипполитова, М.В. Воспитание детей с церебральным параличом в семье / М.В. Ипполитова, Р.Д. Бабенкова, Е.М. Мастюкова. М., 1993.
2. Калижнюк, Э. С. Психические нарушения при детских церебральных параличах / Э.С. Калижнюк. Киев, 1987.
3. Левченко, Ю.Г. Технологии обучения и воспитания детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата / Ю.Г. Левченко, О.Г. Приходько. М., 2006.

## **ПРОЕКТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ПСИХОЛОГА МУНИЦИПАЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ СФЕРЫ МОЛОДЕЖНОЙ ПОЛИТИКИ НА ПРИМЕРЕ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ПРОЕКТА «В КРУГУ СЕМЬИ»**

*Опираясь на теоретические исследования в области семейной психологии и методические разработки в области проектной деятельности и социальной работы, автор реализует проект, направленный на создание психологических условий для включения молодой семьи в социально-активную деятельность.*

Одной из важнейших задач работы с молодежью в современном обществе является создание условий для благоприятного существования молодой семьи (Алешина Ю.Е., 2002). Молодая семья в большей степени, чем зрелые семьи, нуждается в помощи общества и государства, в создании условий для реализации важнейших функций: обеспечивать воспроизводство физически здорового и психически полноценного потомства; быть эмоционально и психологически устойчивой: разрешать все семейные конфликты своими силами, не прибегая к помощи социальных служб (Валиева С.Ф., 2000); способствовать материальному и моральному благополучию и удовлетворению личных интересов каждого члена семьи; создавать условия для укрепления здоровья и полноценного отдыха всех членов семьи (под ред. Т.В. Лодкиной, 2001)

Создавая семью, молодые люди сталкиваются с множеством разнообразных проблем, таких как: совместимость характеров, преодоление различных кризисов, планирование рождения ребенка и его воспитание, экономика, профессиональный рост членов семьи и др. Достаточно сложно строить семью свои отношения с обществом. Необходимо обеспечить семью полноценной информацией о правах и возможностях получения различной помощи со стороны государственных и общественных структур (Бабочкин П.И., Плотников А.Д., 2002).

Поддержка молодой семьи – проблема многоаспектная (Концепция реализации государственной семейной политики по становлению и стабилизации молодой семьи, 2000). Поэтому работа психолога учреждения сферы молодежной политики с семьей подразумевает наличие у него психологических и социально-педагогических знаний и умений. В связи с этим комплексная поддержка молодой семьи приобретает в настоящее время особую значимость и требует профессионального подхода к решению этой задачи. На этом этапе и возникает необходимость создания проекта.

Проектирование как вид деятельности намного шире области психологического содержания, поэтому и компетенции, необходимые для выполнения этой деятельности не являются знаниями и умениями, приобретенными в системе высшего психологического образования. Психологу, включённому в проектную деятельность, необходимо владеть специальными знаниями и навыками. Вот лишь некоторые из них:

- знания об особенностях поведения людей в процессе проектного взаимодействия;
- знания о психологических аспектах формирования команды проекта;
- знания основ поведения людей в конфликте и ситуации неопределённости;
- знания закономерностей группового мышления и способов создания условий для содержательного продвижения в проекте;
- навыки формирования психологических условий для максимально полного включения педагогов дополнительного образования и специалистов по работе с молодежью в проект;
- навыки эффективной адаптации и мотивации педагогов и специалистов в ходе проектной работы;

-навыки построения межличностных коммуникаций в системе управления проектом.

На стадии проектирования на психолога ложится задача управления процессами группового целеполагания и содействия рефлексии индивидуальных целей каждым участником проекта (Алехина С.В., 2008).

Целью проекта «В кругу семьи» явилось создание условий для включения молодых родителей и детей-дошкольников в социально активную деятельность, формирование чувства сопричастности к процессу воспитания детей у молодых родителей.

Задачи социально-психологического проекта заключались в том, чтобы организовать активное взаимодействие молодых родителей с молодежными клубами, детскими домами творчества и органами местного самоуправления на основе системного подхода; создать информационное пространство, позволяющее родителям получать полную информацию о работе объединений и студий в молодежных клубах и детских домах творчества, а также включиться в социально-активную деятельность совместно с детьми; разработать и внедрить систему психолого-педагогических мероприятий, позволяющих родителям принимать активное участие в воспитании детей (Дружинин В.Н., 2002); реализовать социокультурные (познавательные, коммуникативные, творческие и т.д.) потребности родителей и детей-дошкольников через создание специального родительского объединения «Клуб молодой семьи».

Стратегия достижения поставленной цели представляет собой три этапа социально-психологической работы (Лисецкая Е.В., Кошман Н.В., 2007)

Адаптационно-диагностический этап (2 месяца): выявление родительских потребностей; формирование заинтересованности родителей творческой и развивающей деятельностью детей в возрасте от 2 до 4 лет в творческих объединениях и школах раннего развития; ознакомление родителей с организацией досуговых мероприятий и развивающей работы; определение социальных категорий родителей и их уровня психолого-педагогических знаний; определение уровня развития познавательной и эмоциональной сферы детей-дошкольников а также их коммуникативных навыков.

Данный этап предполагает организацию наблюдения, подбор диагностических методик, проведение тестирования и анкетирования молодых родителей и детей-дошкольников (Под ред. Д.Я. Райгородского, 2002). Полученные результаты предполагается обсудить на встречах с молодыми родителями и педагогических советах в структурных подразделениях учреждения сферы молодежной политики.

Психологом используются следующие формы работы с родителями: собрания клуба молодой семьи, открытые занятия педагогов с детьми-дошкольниками с приглашением родителей, анкетирование, тестирование, организация работы круглых столов, семинаров и педагогических бесед в структурных подразделениях учреждения сферы молодежной политики.

Практический этап (4 месяца):

-реализация программы взаимодействия семьи, органов местного самоуправления и структурных подразделений учреждения сферы молодежной политики;

-организация исследовательской деятельности с молодыми родителями по заявленной проблеме;

-проведение регулярных открытых занятий для родителей, ориентированных на изменение родительской позиции от пассивного созерцания к активному участию в социально-активной деятельности;

-организация просветительской деятельности среди молодых родителей, организация круглых столов, размещение стендовой информации;

-разработка и организация родительских лекториев по проблемам обучения и воспитания детей-дошкольников;

-проведение тематических собраний «Клуба молодой семьи»;

- организация интерактивных форм работы с родителями (коммуникативные тренинги, практические семинары);
- участие родителей в работе детских творческих объединений, школ раннего развития;
- оказание помощи педагогам и специалистам по работе с молодежью в организации работы с родителями;
- оказания психологической помощи молодой семье, проведение индивидуальных и семейных консультаций;
- организация и проведение социально-психологических акций: «День семьи», «День отца» и т.д.;
- анализ и оценка результативности деятельности совместно с родителями в структурных подразделениях учреждения;
- участие в педагогических советах по проблемам организации взаимодействия с молодыми родителями в условиях системы организации досуговой деятельности;
- повышение квалификации по программе цикла «Семейная психотерапия»;
- разработка и выдача рекомендаций молодым родителям относительно гармоничного развития и воспитания ребенка-дошкольника.

Обобщающий этап (1 месяц) представляет собой анализ и обработку полученных данных, соотношение результатов с поставленными целями и задачами.

Результатами данного социально-психологического проекта стало функционирование клуба молодой семьи; увеличения числа воспитанников в различных объединениях учреждения сферы молодежной политики из числа молодежи; активное участие молодых семей района в досуговых мероприятиях, социальных акциях, а также положительный отклик на проведение открытых уроков в школах раннего развития для молодых родителей. В перспективе планируется регулярное проведение социальных акций силами актива клуба молодой семьи; организация встреч молодых родителей с представителями администрации района, города, священнослужителями, юристами, врачами для решения их социальных проблем; психологу пройти курс специализации «метод семейных расстановок по Хеллингеру» для повышения эффективности семейных консультаций.

Мы должны обратить особое внимание на то, что не бывает проектной деятельности без внутренней и внешней экспертизы. Конечно, один психолог не может брать на себя экспертные задачи проектных материалов и программ, но он обязательно должен входить в существующие экспертные советы и принимать участие в оценке состоятельности и прогностичности проекта. Все изменения, связанные с образованием, воспитанием и развитием детей-дошкольников в молодых семьях должны содержать психологические основания и находиться под профессиональной ответственностью психологов учреждений сферы молодежной политики. Профессиональное позиционирование психолога, его способность работать с проблемой и прогнозировать тенденции развития ситуации помогут стать полезным и полноправным участником проектной группы. Включённость и заинтересованность в проектную деятельность профессионально и личностно обогатит самого специалиста (Алехина С.В., 2008).

#### **Список литературы**

1. Алехина С.В. Психолог в образовательном проекте- « Психология и современное российское образование». Материалы IV Всероссийского съезда психологов образования России. М., 2008.
2. Алешина Ю.Е. Цикл развития семьи: исследования и проблемы/Психология семьи (Серия «Психология семейных отношений»). Самара, 2002.
3. Бабочкин П.И., Плотников А.Д. Положение молодой семьи в Российской Федерации. М., 2002.
4. Валиева С.Ф. Социализационная функция семьи в контексте ее развития и реализации в современных условиях: Дис. На соиск. Степени докт. социол.наук. М., 2000.

5. Дружинин В.Н. Теоретическая типология моделей семьи/Психология семьи (Серия «Психология семейных отношений»). Самара, 2002.
6. Концепция реализации государственной семейной политики по становлению и стабилизации молодой семьи. М., 2000.
7. Психология семьи//Под ред. Д.Я. Райгородского. Самара, 2002.
8. «Семейная академия: сборник методических материалов/Авт.-сост.: Е.В. Лисецкая, Н. В. Кошман; под ред. В.О. Федотовой. Новосибирск, 2007.
9. Современная молодая семья: проблемы и перспективы//Под ред. Т.В. Лодкиной. Вологда, 2001.

#### РАЗДЕЛ 4 СЕМЬЯ КАК СУБЪЕКТ ОБРАЗОВАНИЯ



**И.В. Абдулхаликова**  
**И.А. Артюшина**  
*Республика Казахстан,  
 г. Костанай «Ясли-сад №2  
 акимата г. Костаная»*

#### ТЕХНОЛОГИИ СОЦИАЛЬНОГО ПАРТНЕРСТВА В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ ДОШКОЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

*В статье освещается вопрос взаимодействия дошкольной организации и семьи с помощью технологий социального партнерства, оцениваются сильные и слабые стороны сложившейся ситуации в современной семье, определяются потенциальные ресурсы и проблемное поле.*

*Предлагаемая модель социального партнерства детского сада и семьи представлена в виде **Лестницы Доверия**, которая позволяет установить доверительные отношения в образовательном пространстве дошкольной организации.*

Современные семьи развиваются в условиях качественно новой и противоречивой общественной ситуации. С одной стороны наблюдается поворот общества к проблемам и нуждам семьи, разрабатываются и реализуются комплексные целевые программы по укреплению и повышению ее значимости в воспитании детей, с другой стороны, наблюдаются процессы, приводящие к обострению семейных проблем.

Это, прежде всего, сложившаяся ситуация, обусловленная экономическим кризисом, рост числа разводов, отрицательно влияющих на психику детей, увеличение числа неполных и имеющих одного ребенка семей, а также «девальвация» семейных ценностей. Поэтому институт семьи, особенно молодой, находится в зоне риска и требует квалифицированной комплексной поддержки различных специалистов государственных и неправительственных структур.

Для координации деятельности специалистов необходимо оценить сильные и слабые стороны сложившейся ситуации в современной семье как ячейке общества, определить потенциальные ресурсы и проблемное поле. Наиболее оптимально, по нашему мнению, это поможет сделать SWOT- анализ.

Для определения проблемного поля семей воспитанников дошкольной организации «Ясли-сад №2» г. Костаная, Республики Казахстан социально-психологической службой были проанализированы сильные и слабые стороны семьи (внутренняя среда), угрозы и возможности (внешняя среда).

Таблица

SWOT - анализ проблем формирования семьи  
как социального института

Сильные стороны (уровень дошкольной организации)	Слабые стороны (уровень дошкольной организации)
<p>Преобладание у большей части родителей установки на укрепление семьи.</p> <p>Наличие у большинства родителей средне-специального и высшего образования.</p> <p>Активная позитивная позиция педагогов и родителей, установка на установление отношений равноправного партнерства.</p> <p>Вариативность форм работы с семьей: семейные конкурсы, тренинги по решению семейных проблем, тематические интерактивные собрания</p>	<p>Ориентированность части молодежи на «пробный» брак.</p> <p>Ориентированность некоторых родителей на разрыв семейных отношений как способ решения конфликтов в семье.</p> <p>Деструктивный способ решения семейных проблем в некоторых семьях (физическое насилие, алкоголизация и пр.)</p> <p>Недостаточная правовая грамотность части населения в вопросах законодательной поддержки семьи как социального института.</p> <p>Пассивная позиция некоторой части родителей</p> <p>Эпизодическое сегментирование членов семьи как целевой аудитории (мамы, папы, бабушки, дедушки и др.)</p> <p>Преобладание у некоторых педагогов традиционных форм работы с семьей: лекции, семинары, консультации.</p> <p>Ограниченность представлений родителей о потенциальных социальных партнерах, осуществляющих поддержку семьи</p>
Возможности (благоприятные факторы внешней среды)	Угрозы (противодействие внешней среды)
<p>Законодательная поддержка института семьи в Республике Казахстан</p>	<p>Отсутствие собственного жилья и проблемы трудоустройства молодых специалистов как сдерживающий фактор для самоидентификации семьи.</p> <p>Отсутствие возможностей обеспечения всех желающих дошкольным образованием в условиях детского сада.</p> <p>Формальный подход к созданию молодой семьи как к знаменательному событию при</p>

<p>Функционирование государственных структур, приоритетным направлением которых является защита семьи</p> <p>Формирование в обществе позитивного образа семьи средствами массовой информации.</p> <p>Сохранение ретрансляция семейных ценностей старшим поколением младшему.</p>	<p>подготовке к регистрации брака</p> <p>Отсутствие бесплатной консультативной юридической и психологической помощи молодой семье.</p> <p>Недостаточное внимание государственных структур к проблеме рождения в семье ребенка с ограниченными возможностями в развитии (отсутствие комплексного раннего медико-психолого-педагогического сопровождения семьи)</p> <p>Негативный опыт семейных отношений старшего поколения.</p>
--	---

Дошкольный возраст, как никакой другой, характеризуется сильнейшей зависимостью от взрослого. Осознанная или неосознанная родительская и педагогическая авторитарность, чрезмерная загруженность, невротизация, появление множества личных проблем, все эти проблемы взрослых порождают у детей дефицит неординарности, неуверенность в себе и многие другие качества,

На наш взгляд оптимальным решением будет поэтапное, систематическое взаимодействие дошкольной организации и семьи через использование технологий социального партнерства с учетом специфики семьи, ее воспитательного потенциала, уровня родительской зрелости, семейной ситуации, особенностей психофизиологического статуса ребенка.

В результате анализа было выявлено проблемное поле, определены сегменты целевой аудитории:

родители детей с особыми образовательными потребностями (дошкольная организация «Ясли-сад №2 г. Костаная» работает в режиме инклюзива)

родители детей, не имеющих проблем в развитии;

родители детей, имеющих двух и более детей;

мамы, папы, дедушки, бабушки и другие.

Сегментирование позволяет учитывать специфику запросов определенной целевой аудитории и позволяет установить контакт на основе взаимного интереса. Социально-психологической службой яслей-сада №2 разработана «Лестница Доверия» и определены ступени доверительных отношений педагогов с семьями воспитанников.

На ступенях каждой лестницы используется широкий спектр средств, позволяющих продвигаться выше и изменять ментальные установки и стереотипы различных категорий родительской общественности.

### Лестница Доверия



Искусственно форсировать процесс установления доверительных отношений бессмысленно. Поэтому задача детского сада и семьи постепенно пройти по Лестнице Доверия от первой ступени «Кто вы? Мы вас еще не знаем!» до завершающей оценки «Мы вам доверяем!»

Эффективность и состоятельность данной модели социального партнерства была подтверждена следующими моментами

- положительные отзывы о результатах работы и позитивных переменах в детско-родительских и семейных отношениях;
- благоприятный психо-эмоциональный настрой на контакт с психологом, социальным педагогом;
- увеличение количества запросов к социально-психологической службе, направленных на саморефлексию и саморазвитие
- увеличение охвата субъектов образовательного пространства разнообразными формами сотрудничества
- благоприятный психологический климат в детском и взрослом коллективе.

Таким образом, анализ проблем формирования семьи позволяет определить уровни поддержки (локальный, региональный) семьи как социального института и основные направления деятельности в сохранении и укреплении семейных ценностей.

Конечно, каждая семья решает семейные проблемы по-своему, но только при поддержке государства все счастливые семьи будут чем-то похожи друг на друга.

#### Список литературы

1. Абдулхаликова И.В., Артюшина И.А. Лестница доверия: шесть шагов к успеху // Детский сад от А до Я. 2008. № 5.
2. Артюшина И.А. Абдулхаликова И.В. Детский сад и семья: соприкосновение, сотрудничество, сотворчество // Детский сад от А до Я. 2009. № 3



3. Как повысить эффективность работы с клиентами/ Т.Фостер; Пер. с англ. И.П. Зубовой.- М.: ООО «Издательство Астрель»:ООО «Издательство АСТ», 2004.



**Ю.В. Братчикова, Ю.Е. Водяха**  
Россия, Екатеринбург,  
ФГБОУ ВПО «Уральский  
государственный  
педагогический университет»

### **ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ СЕМЬИ И ШКОЛЫ В УСЛОВИЯХ МОДЕРНИЗАЦИИ СИСТЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ**

*В статье раскрываются основные проблемы взаимодействия семьи и школы, обсуждаются механизмы и условия ее эффективного решения; анализируются документы, определяющие роль и ответственность родителя за воспитание ребенка перед обществом и государством. Предпринятая попытка осознания возможных причин нарушений взаимодействия семьи и школы основана на данных анкетирования учителей и родителей, а также на результатах обсуждения данной темы в рамках фокус-группы и открытой дискуссии.*

Научное осмысление проблемы взаимодействия семьи и школы началось относительно недавно и первоначально носило форму методического обеспечения этих взаимоотношений. По мнению Т.А. Савенковой, уже в XX веке возникла необходимость целостного видения проблемы, появилось осознание того, что без глубокого и всестороннего изучения проблемы, выработки научных критериев и методов совместной работы школы и семьи добиться значительных успехов в деле воспитания и социализации школьников невозможно. Существенный вклад в разработку проблемы взаимодействия семьи и школы в воспитании детей внесли А.Г. Хрипкова, И.В. Гребенников, А.М. Низова, Д.И. Перфильевская, С.М. Косой, В.Я. Титаренко, А.Т. Фанатова и др. Р.И. Валова, А.П. Ваховский, Л.Г. Видченко, В.В. Горячий, В.А. Попова, Н.П. Харитоновна и др.

На государственном уровне в национальной образовательной инициативе «Наша новая школа» определены основные направления модернизации Российского образования, среди которых выделены переход на новые образовательные стандарты, развитие системы поддержки талантливых детей, совершенствование учительского корпуса, изменение школьной инфраструктуры, сохранение и укрепление здоровья школьников, расширение самостоятельности школ. Главные задачи современной школы обозначены как раскрытие способностей каждого ученика, воспитание порядочного и патриотичного человека, личности, готовой к жизни в высокотехнологичном, конкурентном мире.

Одним из важнейших условий реализации поставленных задач становится включение родителей в образовательный процесс, не только в качестве заказчиков и потребителей образовательных услуг, а, прежде всего, в качестве активных субъектов образовательного процесса. Современные родители, принимая эту роль, зачастую рассматривают ее односторонне, чаще с позиции права, а не обязанности. Вместе с тем и международное, и российское законодательство, характеризуя роль родителей, прежде всего, определяет область их ответственности в процессах образования и воспитания. Так,

в «Концепции о правах ребенка» (ст.18) говорится о том, что «родители или в соответствующих случаях законные опекуны несут основную ответственность за воспитание и развитие ребенка. Наилучшие интересы ребенка являются предметом их основной заботы». В «Семейном кодексе РФ» (ст.63) указывается на то, что «родители несут ответственность за воспитание и развитие своих детей. Они обязаны заботиться о здоровье, физическом, психическом, духовном и нравственном развитии своих детей. Закон РФ «Об образовании» (ст.18) гласит о том, что «родители являются первыми педагогами. Они обязаны заложить основы физического, нравственного и интеллектуального развития личности ребенка в раннем детском возрасте». Таким образом, налицо противоречие между пониманием роли современного родителя со стороны общества и государства, и осознанием родителями своего значения в формировании личности ребенка.

Истоки сложившейся проблемы можно обнаружить в истории нашей страны начала XX века. Изоляционистская концепция физического, нравственного и умственного воспитания людей «новой породы» И.И. Бецкого синтезировала передовые идеи западных и отечественных педагогов и философов. И.И. Бецкой считал, что только в изолированных образовательных заведениях можно создать поколение, которое будет справедливо управлять государством. Изоляционистская модель воспитания игнорировала принцип взаимодействия семьи и школы в воспитании учащихся.

Задачи построения нового советского государства требовали от системы образования формировать у детей принципиально новую систему ценностей. Родители же, как носители чуждых ценностных установок, были сознательно исключены из системы образования. Нельзя не признать, что данное решение было весьма эффективным. За восьмидесятилетний период реализации данной практики сложились определенные, и, к сожалению, не всегда позитивные, стереотипы в выстраивании взаимодействия семьи и школы. Тезис о том, что образование и семья – это две сферы общества, которые не всегда способны эффективно взаимодействовать, устоялся, как в сознании педагогов, так и в сознании родителей.

В связи с обозначенными выше проблемами была подготовлена анкета для педагогов и родителей, включающая, в том числе и открытые вопросы, отражающая видение экспертом проблемного поля взаимодействия семьи и школы. Проведенный опрос педагогов и родителей позволил систематизировать ответы респондентов в несколько наиболее значимых проблемных областей, отражающих противоречивые тенденции современной действительности и исторически сложившиеся стереотипы восприятия целей взаимодействия семьи и школы. Была выявлена преобладающая ориентация родителей на потребительское отношение. Адресат данного типа отношения, с одной стороны – школа («Учреждение, которое должно оказывать и образовательные услуги, и воспитательные»), с другой стороны, – учитель, который «обязан: ...»). И учителя, и родители часто указывали на рассогласованность целевых установок семьи и школы. Родители обращали внимание на формальный подход к работе с семьей со стороны школы, а также на «неудовлетворяющий современным требованиям уровень подготовки школьников», и как следствие необходимость обращения к системе дополнительного образования, репетиторам и т.п. Педагоги объясняли сложность взаимодействия с семьей «закрытостью семьи», нежеланием родителей включаться в процесс воспитания, делегированием ответственности за результаты воспитания семье и старшему поколению. Учителя указывали на противоречивую тенденцию в современном обществе: с одной стороны завышенные требования к образовательным услугам, с другой – низкий статус педагога в обществе в целом, и в восприятии родителей в частности.

Полученные результаты вызвали определенный интерес у фокус-группы экспертов, включавшей исследователей и практикующих педагогов. В ходе дискуссионного обсуждения полученных данных был высказан ряд предположений о возможных

причинах, которые на наш взгляд, представляют определенный интерес для построения дальнейшего этапа исследования.

Одной из наиболее часто встречающихся причин возникновения разногласий взаимодействия семьи и школы является несформированное представление о сути образовательной услуги и необходимости активного участия родителей в обучении и воспитании. Родители часто не имеют представления о степени значимости их активной позиции в образовательном и воспитательном процессе, на всех его этапах. В частности, родители не всегда осознают необходимость участия в формулировании целей воспитания их собственного ребенка (Индивидуальный образовательный маршрут), не имеют дифференцированного образа предпочтительных терминальных и инструментальных ценностей.

Распространенный среди родителей стереотип восприятия школы как учреждения, которое обязано оказывать образовательные услуги и низкая критичность в восприятии собственной ответственности за воспитание ребенка, являются достаточно удобной «позицией-ширмой», за которой часто спрятана педагогическая родительская некомпетентность.

«Закрытость семьи» часто обусловлена потребностью в видимости социального благополучия, маскировки некомпетентности в вопросах воспитания и обучения, ориентацией на социальный стереотип «не выносить сор из избы», а также негативным опытом взаимодействия с воспитателями и учителями.

Рассогласованность целевых установок семьи и школы в вопросах воспитания и обучения ребенка может быть вызвана эффектом «социальной лени», искаженным атрибутированием социальной действительности (приписывание другого (или своего) смысла происходящему) и другими причинами.

Раскрывая причины нарушения взаимодействия семьи и школы, следует еще раз подчеркнуть, что действующий образовательный стандарт разработан без учета мнения института семьи и не предполагает такой степени включенности как новый ФГОС. Многие родители не знают целей воспитательных воздействий, оказываемых конкретной школой на их собственного ребенка, указывают на их формальность и не эффективность.

Анализ причин, выявленных в ходе опроса проблем взаимодействия семьи и школы, позволяет также установить, что основной причиной является низкий уровень мотивации к сотрудничеству как со стороны педагогов, так и со стороны родителей.

Также одной из проблем при реализации взаимодействия семьи и школы можно выделить такую, весьма распространенную сегодня практику поведения родителей, как делегирование ответственности учителям, старшему поколению семьи. Причин сложившейся практики можно обозначить несколько: это и стереотип – «Меня тоже воспитывала бабушка», и объективная высокая занятость родителя на рабочем месте, и незначимость (слабое осознание значимости) своего участия в воспитании ребенка и т.п.

Завышенные со стороны родителей требования к образовательным услугам также осложняют реализацию взаимодействия семьи и школы. Неадекватность требований родителей может складываться из-за повышенной тревожности родителя, гиперболизированной у него потребности в индивидуальном подходе и признании значимости своей личности.

Определенным сдерживающим фактором в реализации эффективного взаимодействия семьи и школы сегодня все чаще рассматривается низкий статус педагога в восприятии родителей. Среди причин низкого статуса педагога можно, конечно, выделить такие, как низкая заработная плата, широко распространенные в современном обществе социальные стереотипы – «Педагоги – это неудачники» или «Учителем может быть каждый».

Сегодня социокультурная ситуация складывается таким образом, что социализация ребенка без участия родителей становится мало эффективной, поэтому новая школа рассматривается как «центр взаимодействия с родителями». При этом взаимодействие здесь

понимается весьма конкретно, как сотрудничество, или кооперативное взаимодействие. Кооперация – одна из форм организации взаимодействия, характеризующаяся объединением усилий участников для достижения совместной цели при одновременном разделении между ними функций, ролей, обязанностей.

Анализ работ психологов и педагогов (К.А. Абульханова-Славская, Д.Джонсон, Р. Джонсон, Э. Джонсон-Холубек, Я.Л. Коломинский, Е.В. Коротаева) позволяет выделить следующие основные признаки сотрудничества: присутствие участников деятельности во времени и пространстве, наличие единой цели и общей для всех мотивации, наличие органов организации руководства, разделение процесса деятельности между участниками и согласованность индивидуальных операций участников, получение единого конечного результата, возникновение в процессе деятельности межличностных отношений. И здесь встает закономерный, практико-ориентированный вопрос: «Каким образом можно обеспечить реализацию всех вышеперечисленных признаков сотрудничества относительно взаимодействия родителей и системы образования?».

В ходе теоретического анализа психолого-педагогической литературы были установлены механизмы изменения неадаптивных форм поведения. Одним из наиболее эффективных механизмов является *осознание* (в частности, осознание наличия проблемы, неостребованных ресурсов ее решения, актуальных потребностей, барьеров и фиксирующих стереотипов). Актуализация потребности в изменении моделей собственного поведения связана с таким механизмом как *рефлексия* (в частности рефлексия собственного опыта, переживаний, связанных с воспитательными функциями и особенностями детско-родительских отношений). Достаточно эффективными механизмами ориентации на развитие родительской компетентности являются механизмы *идентификации с образом идеального родителя и позитивное программирование собственного поведения*.

В ходе определения путей решения проблем взаимодействия семьи и школы, обратимся к широко известному высказыванию: «Скажи мне, и я услышу, покажи мне, и я пойму, вовлеки меня, и я научусь». Действительно, наиболее эффективными актуальной задаче оказываются интерактивные методы, вовлекающие слушателя в активный процесс взаимодействия, обеспечивающие переход от «слушания» к «действию». В зарубежной психологии образования (Дж. Ейсон, К.Мидглей, А.Каплан, М. Миддлетон) на сегодняшний день активно используются интерактивные методы активного обучения, нацеленные на формирование позиции «включенного в процесс», активного соучастника совместной деятельности учителя и родителя.

Достаточно развернутый перечень форм взаимодействия учителя и родителей позволяет дифференцированно выбирать наиболее соответствующую конкретной ситуации (дискуссия, круглый стол, конференция, консультация специалистов, конференция, вечер вопросов и ответов, психологический тренинг и многие другие). Традиционный подход к организации взаимодействия семьи и школы, как правило, заключается в планировании и реализации разнообразных мероприятий с участием родителей или адресованных родителям. Это могут быть тематические классные часы, родительские собрания, вечера отдыха, творческие конкурсы, спортивные семейные и интеллектуальные состязания. Очевидно, что проведение аналогичной работы не может в полной мере обеспечить реализацию всех признаков сотрудничества, в данном случае используемые формы могут реализовать лишь присутствие участников деятельности во времени и пространстве, реализация же остальных признаков требует более глубокой проработки содержания деятельности школы и родителей.

В последнее десятилетие в школах получила широкое распространение просветительская работа с родителями: использование СМИ для освещения проблем воспитания и обучения детей, организация родительского всеобуча, выпуск информационных бюллетеней, стенды и уголки для родителей, а также организация государственно-общественной деятельности родителей через создание «Попечительского

совета», «Совета школы», «Совета отцов», «Союза бабушек и дедушек» и т.п. Данные направления, на наш взгляд, позволяют решить такие важные задачи обеспечения сотрудничества родителей и системы образования, как формирование единой цели и общей для всех мотивации, а также определение органов организации руководства.

Таким образом, можно сказать, что в современных условиях эффективность взаимодействия семьи и школы должна обеспечиваться единством педагогических и психологических оснований для организации сотрудничества родителей и педагогов.

#### **Список литературы:**

1. Коротаяева, Е.В. Психологические основы педагогического взаимодействия [Текст]. / Е.В. Коротаяева. – Екатеринбург: Профит-стайл, 2007.
2. Савченко, Т.А. Взаимодействие семьи и школы в отечественной педагогике второй половины XVIII – XX веков как социокультурное явление. Автореферат дисс... докт. пед. наук [Текст]. / Т.А. Савченко. – Москва, 2011.
3. Eison, J. Teaching effectiveness workshop resource book. [Text] /J Eison. – Cape Girardeau, MO: Center for Teaching and Learning, Southeast Missouri State University 1990.



**Ю.А. Герасименко**

*Россия, Екатеринбург, ФГБОУ ВПО  
«Уральский государственный  
педагогический университет»*

**С.А. Ноздрина**

*Россия, г. Березовский МБОУ СОШ № 9*

### **ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ ПЕДАГОГОВ И РОДИТЕЛЕЙ В ФОРМИРОВАНИИ ТОЛЕРАНТНОСТИ ДЕТЕЙ ИНКЛЮЗИВНОЙ ШКОЛЫ**

*В статье освещены основные моменты взаимодействия педагогов и родителей в вопросах формирования толерантности детей как необходимого условия инклюзивного образования. Показана роль семьи в воспитании толерантности детей, формы и направления совместной работы педагогов и родителей.*

В настоящее время проблема развития инклюзивного образования в России находится под пристальным вниманием не только педагогических работников, общественности, но и родителей. В 2010 году принят законопроект, позволяющий детям с ограниченными возможностями здоровья учиться в любом образовательном учреждении. Серьезным вопросом является готовность общества принять идею инклюзии и равенства прав лиц с ограниченными возможностями здоровья и здоровых людей.

При переходе к постиндустриальному, информационному обществу, при расширении пространства межкультурного взаимодействия ценность и важность приобретает фактор толерантности. Мы обязаны дать возможность каждому ребенку, независимо от его потребностей, особенностей и других обстоятельств, полностью реализовать свой потенциал, быть успешным и приносить пользу обществу.

Анализируя ситуацию становления инклюзивного образования в России, необходимо отметить отдельные положительные тенденции:

- проводится разработка программ формирования толерантного отношения к детям с ОВЗ в образовательных учреждениях;
- организована подготовка и переподготовка специалистов и тьюторов к работе с «особыми» детьми в условиях образовательных учреждений.

Но при этом не достаточно реализуются меры по повышению информированности родителей, повышения их мотивации к совместному обучению детей различных категорий в условиях образовательного учреждения, не созданы благоприятные условия для адаптации ребенка в коллективе детей и взрослых. Практически в каждой группе детского сада, школьном классе складывается сложная картина межличностных отношений между детьми. Эмоциональная напряженность и конфликтность в сфере детских отношений значительно выше, чем во взаимодействии взрослых. По результатам диагностики, опроса родителей выявлено низкое самосознание взрослых к осознанному отношению и проявлению толерантности. Приоритетной сегодня становится проблема толерантности в семье как начальной ступени формирования терпимости у детей к ближайшему социальному окружению. Многочисленные проблемы не позволяют современным родителям уделять достаточно внимания детям – формированию их мировоззрения, воспитанию нравственности, толерантной культуры поведения.

Серьезным препятствием успешной интеграции и толерантного отношения к «особым» детям является неподготовленность и неосведомленность всех субъектов образования о специфике и проблемах лиц с ограниченными возможностями здоровья. Толерантность, диалогичность, милосердие пока являются дефицитом в ценностных ориентациях нашего общества. Это определяет необходимость проведения серьезной систематической работы по подготовке ученического, педагогического и родительского коллектива общеобразовательной школы к принятию таких детей.

Формирование толерантности следует начинать еще в раннем детстве, когда закладывается основа человеческого общения и основные нравственные категории (доброта, сочувствие, отзывчивость, взаимовыручка, честность и т.д.) Но мы часто наблюдаем несформированность толерантности у школьников, наиболее распространённые причины которой, частые бытовые конфликты, стремительный темп жизни, социальные проблемы и природные катаклизмы, воспитательная инерция родителей по отношению к детям, агрессия в средствах массовой информации и многие другие.

Организация и совершенствование работы с семьей – важное направление повышения эффективности воспитательной работы с детьми в образовательном учреждении. Данные, полученные педагогами и психологами, свидетельствуют о том, что семейный климат имеет существенное значение в профилактике негативных социальных явлений (Рожков М.И., Ковальчук М.А., 2009). Дети копируют оценки и поведение родителей, воспринимают их негативное, иногда враждебное отношение к людям с нарушениями развития.

Так как родители являются первыми и основными воспитателями, невозможно сформировать толерантность у ребенка, как и любое другое качество, если они не являются союзниками и первыми помощниками педагогов в решении этой проблемы.

Семья дает ребенку важный опыт взаимодействия с людьми, в ней он учится общаться, осваивает приемы коммуникации, учится слушать и уважать мнение других, терпеливо и бережно относиться к своим близким. В освоении опыта толерантного поведения большое значение имеет личный пример родителей, родственников. Сложно формировать толерантность у детей, если этим качеством не обладают родители. Прежде всего, атмосфера отношений в семье, стиль взаимодействия между родителями, между родственниками, детьми существенно влияют на формирование толерантности у ребенка.

Корректировать действия родителей, повлиять на характер взаимоотношений их с детьми, к другим людям возможно при проведении специальной целенаправленной совместной работы. В основе которой лежит идея гуманизма, предполагающая:

- выявление и учет интересов, потребностей участников взаимодействия при организации совместной деятельности и общения;
- оптимизм и опора на положительные стороны и достижения детей;
- принятие родителей как единомышленников в воспитании ребенка;
- заинтересованное отношение к судьбе ребенка, проблемам семьи, защита интересов ребенка и семьи, помощь в решении проблем;
- содействие формированию гуманных, доброжелательных, уважительных отношений между родителями и детьми;
- проявление взаимного доверия и уважения, взаимной поддержки и помощи, терпения и терпимости по отношению друг к другу.

Основная функция педагога заключается в регулировании и оказании помощи семье при воспитании толерантного взаимоотношения, что предполагает:

- изучение состояния, отслеживание результатов взаимодействия родителей и детей;
- выявление трудностей, проблем взаимодействия в семье и отбор педагогических средств их регулирования;
- изучение и обобщение передового опыта взаимодействия родителей и детей, их пропаганда;
- обучение учащихся и родителей эффективной совместной деятельности и общению;
- создание благоприятной эмоционально-психологической атмосферы в семье при организации совместной деятельности.

Работа педагогов с родителями по формированию толерантности у детей проводится с учетом особенностей семьи, родителей и, прежде всего, семейных взаимоотношений.

Работу с семьей ребенка лучше начать с небольшой анкеты для родителей, с помощью которой можно получить данные о социально-бытовых условиях, в которых воспитывается ребенок, о понимании родителями задач, целей воспитания детской толерантности. Например, анкета «Особенности толерантной личности» заставит и самих родителей задуматься об отношении к собственному ребенку и детям с нарушениями развития. Важно сопоставить результаты опроса родителей с мнением и ответами детей. На основании результатов анкеты определяются основные темы для беседы с родителями и детьми, просвещения родителей и обучение их навыкам толерантного общения.

Наилучший способ изучения сформированности толерантности и того, что необходимо развивать - это проведение совместных конкурсов среди детей с ограниченными возможностями здоровья и здоровыми детьми с привлечением родителей. Эффективны совместные формы работы, например, диспут «Кого можно назвать добрым человеком?», конкурс сочинений «Добро и зло во мне и вокруг меня». Дискуссии, мини-лекции, викторины по темам: «Права ребенка», «Роль родителей в формировании школы толерантности», «Толерантность как проявление индивидуальности, принятие и понимание людей разных категорий».

Содержание психолого-педагогического просвещения родителей по воспитанию толерантности у детей может включать следующие темы:

- толерантность как фундаментальная основа инклюзивного образования
- причины возникновения конфликтов у детей
- как научить ребенка общаться и понимать детей с нарушениями развития
- воспитание у детей чуткости и внимательности
- этика межличностного общения детей
- воспитание терпимого отношения к детям с ограниченными возможностями здоровья.

Основная задача взаимодействия педагогов и родителей в инклюзивном образовании не только научить толерантному поведению, но и выработать общую установку на принятие другого, сформировать такое качество личности, которое можно

обозначить как активная толерантность, формула которой: понимание – сотрудничество - партнерство.

#### **Список литературы**

1. Дереклеева Н.И. Родительские собрания. [Текст] Н.И. Дереклеева - М.: “ВАКО”, 2005.
2. Рожков М.И., Ковальчук М.А. Воспитание толерантности у родителей и детей. [Текст] М.И. Рожков - М., 2009.



**О.В. ЗАЙЦЕВА**

*Россия, г. Екатеринбург, ФГБОУ  
ВПО «Уральский государственный  
педагогический университет»*

### **РОЛЬ СЕМЬИ В ФОРМИРОВАНИИ РЕГУЛЯТИВНЫХ КАЧЕСТВ РЕБЕНКА**

*В статье рассмотрены особенности роли семьи, как субъекта образовательного процесса, и как источника оптимизации формирования и развития регулятивных навыков ребенка. Обосновывается значимость и необходимость наличия сформированных регулятивных навыков для успешного осуществления учебной деятельности младших школьников.*

Семья является важным социальным институтом общества, тем фундаментом, который определяет развитие ребёнка и, в более глобальном смысле развитие общества.

Семья является полноправным субъектом воспитательно-образовательного процесса, и именно от условий семейного воспитания, зависит формирование личности ребёнка, его познавательной активности и развитие образовательных потребностей. В первую очередь семейное воспитание направлено на развитие у ребенка представлений о необходимости следовать определенным нормам поведения, так как без этой способности невозможно выполнять указания взрослого, сосредоточиться на каком-нибудь деле и довести его до конца, планировать свои действия. Все эти действия требуют произвольности поведения, то есть способности управлять собой, регулировать свое поведение и деятельность (Конопкин, О.А., 1995).

Актуальность проблемы изучения психолого-педагогических условий формирования и развития регулятивных способностей у детей, подтверждается существующей потребностью школьной практики в развитии у учащихся собственной активности и самостоятельности в учебном процессе.

Образовательные учреждения предъявляют ряд требований к уровню развития и способностям ребенка. В связи с внедрением Федеральных государственных образовательных стандартов общего образования второго поколения обеспечивающих новую базу в системе начального общего образования, требования к возможностям и результатам деятельности ученика увеличиваются. Так как в период обучения в начальной



школе, у ученика формируется общая способность к учению и становление позиции по отношению к образовательному процессу.

Особое внимание уделяется уровню развития регулятивной сферы в образовательной деятельности ученика (Асмолов, А.Г., 2008). А именно для успешного осуществления учебной деятельности необходимы умения сосредоточить внимание, активно воспринимать и запоминать информацию, предварительно ориентироваться в условиях задания и продумывать ход решения, сверять полученный результат с заданным образцом и предъявленными условиями. То есть для успешного осуществления учебной деятельности необходимо определенное развитие способности к регуляции и организации сложных форм произвольной деятельности.

Формирование осознанного регулирования произвольной активности человеком своей деятельности, происходит, начиная с самого детства. Этот процесс происходит естественным образом, но участие родителей в формировании навыков регуляции деятельности ребенком носит решающий характер. Произвольность выступает, как умение ребенка строить свое поведение и деятельность в соответствии с предлагаемыми образцами и правилами и осуществлять планирование, контроль и коррекцию выполняемых действий, используя соответствующие средства (Андрущенко, Т.Ю., 1993).

Первоначальное знакомство ребенка с правилами, и нормами поведения происходит в ходе овладения ребенком культурно-гигиеническими навыками в раннем возрасте, что составляет основу формирования регуляции поведения. Но изначально правила ребенком усваиваются бессознательно. В дальнейшем же основной чертой произвольного поведения является его осознанность. Поэтому сознательное действие по правилу означает, что ребенок не только знает, что и как нужно делать, но и стремится все делать правильно (Смирнова, Е.О., 1998).

В дошкольном возрасте, учитывая ведущий вид деятельности ребенка, возможно формирование произвольного поведения, благодаря реализации совместных игр с правилами. В каждой, даже самой простой игре есть правила, которые организуют и регулируют действия ребенка. Эти правила определенным образом ограничивают спонтанную, импульсивную активность поведения. Так как правила поведения, постоянно озвучиваемые родителем, ребенком не всегда усваиваются, то правила игры становятся необходимым условием интересной совместной деятельности, становясь регулятором поведения. Непосредственное включение ребенка в игровой процесс, чаще всего происходит активно, им интересна возможность взаимодействия со взрослыми, двигательная активность, или игровой материал. При постоянном сопровождении взрослого, который указывает на последовательность действий, эмоционально поддерживает правильные действия, ребенок стремится все более подстраивать свое поведение к требуемым условиям, так как игра может нести личностную ценность для него, при правильном объяснении необходимости правил. Необходима постоянная и непосредственная включенность родителя в игру. Игра с правилами не теряет своего значения на протяжении всего дошкольного и даже школьного возраста.

Если в дошкольном возрасте развитие произвольности ребенка особенно эффективно происходит в ходе игровой деятельности, то в младшем школьном возрасте возможны и необходимы другие методы. Большое значение приобретают беседы, в таких беседах взрослый помогает расширить представления ребенка о какой-либо конкретной ситуации и помогает ему осознать себя. Обсуждая различные события жизни, родитель направляет ребенка к осознанию своей жизни как процесса взаимосвязанных событий, таким образом, ребенок усваивает понятие о последовательности событий собственной жизни и может уже самостоятельно планировать действия.

Одним из приемов, помогающих ребенку осознать свою жизнь во времени, может стать планирование и подведение итогов дня, при анализе особенно важно выделить наиболее важного события дня. Так же при наблюдении самостоятельных действий ребенка, родитель может задавать вопросы направленных на осознание действий и

последствий своих действий ребенком. Когда ребенок привыкнет к подобным вопросам взрослого, он сам начнет задавать их себе и отвечать на них. А это уже важный сдвиг в осознании собственных действий и в управлении своим поведением.

В младшем школьном возрасте, деятельность ребенка все больше побуждается и направляется уже не отдельными случайными побуждениями, а определенным соподчинением мотивов отдельных действий, в связи с этим наиболее важным аспектом воспитания, является поощрение самостоятельности в деятельности ребенка, родитель может и должен поощрять познавательную активность, и мотивацию к осуществлению какой-либо деятельности. Формирование воли и произвольности поведения у детей возможно методами воспитания, направленным на соблюдение норм поведения принятых в обществе, развитием дисциплинированности.

Проблема недостаточного развития произвольности и саморегуляции составляет основу многих трудностей в учебной деятельности. Недостаточное развитие регулятивных навыков свойственно ученикам на начальных этапах обучения и проявляется в том, что учащиеся, не способны преодолевать даже незначительные трудности, которые встречаются им в обучении. Поэтому важнейшей является задача, связанная с обучением детей ставить цели своей деятельности, настойчиво добиваться их достижения и контролировать себя в этом процессе. В младшем школьном возрасте начинается формирование новых, необходимых для обучения качеств. Помимо естественного развития способности к регуляции своей учебной деятельности, родителям и педагогам необходимо создавать определенные условия для формирования и развития тех универсальных регулятивных качеств, которые позволяют ребенку организовывать свою учебную деятельность продуктивно.

Наиболее успешное овладение учебной деятельностью на начальных этапах, возможно при сформированных навыках организации своей деятельности ребенком, которые развиваются при благоприятных условиях воспитания.

Таким образом, можно говорить о том, что для успешного овладения младшим школьником основ учебной деятельности, необходимо формирование предпосылок регулятивных действий с самого детства. Активная включенность родителей в процесс формирования именно произвольного поведения и деятельности, позволяет развить необходимые универсальные навыки, которые необходимы на всех этапах возрастного развития при осуществлении деятельности.

Формирование навыков регуляции обеспечивает не только успешное выполнение учебной деятельности на всех ступенях образования, но и успешная реализация профессиональных навыков в дальнейшей жизни, так как составляет основу таких навыков как саморегуляция и самоорганизация.

#### **Список литературы:**

1. Андрущенко, Т.Ю. Коррекция психического развития младшего школьника на начальном этапе обучения [Текст] / Андрущенко, Т.Ю., Каробекова, Н.В. // Вопросы психологии.-1993.- №1 С.48
2. Гуткина, Н.И. Психологическая готовность к школе. [Текст] / Гуткина Н.И. М.: Академический Проект, 2000. — 3-е изд., перераб. и доп. — 184 с. — (Руководство практического психолога)
3. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе : от действия к мысли: пособие для учителя [Текст] / А.Г. Асмолов, Г.В. Бурменская, И.А. Володарская; под ред. А.Г. Асмолова. — М. : Просвещение, 2008. - 151 с.
4. Конопкин, О.А. Психическая саморегуляция произвольной активности человека (структурно-функциональный аспект) [Текст]/ Конопкин, О.А.// Вопросы психологии. 1995. № 1. С. 5-12..).
5. Смирнова, Е.О. Развитие воли и произвольности в раннем и дошкольном возрастах. [Текст] / Смирнова, Е.О. - М.: Изд-во Моск. психол.-соц. ин-та; Воронеж: МОДЭК, 1998. 256 с

6. Гребенникова О.В. Психолого-педагогические условия развития произвольного поведения дошкольников [Электронный ресурс] // Психологические исследования: электрон. науч. журн. 2009. N 1(3). URL: <http://psystudy.ru>



**А.А. Маленов**  
Россия, г. Омск, Омский  
государственный университет  
им. Ф.М. Достоевского

### **ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ КАК ФАКТОР ОПТИМИЗАЦИИ СЕМЕЙНЫХ ОТНОШЕНИЙ СУПРУГОВ ЗРЕЛОГО ВОЗРАСТА**

*В статье приведены результаты исследования, отражающие потенциальные возможности психологического образования для личности в период зрелости. Предметом изучения выступают ресурсные основания психологического образования для семейных отношений. Выборку составили представители ранней, средней и поздней взрослости, выступающие субъектами психологического образования. Исследование выполнено при поддержке РГНФ (грант №12-16-55008)*

Период зрелости по праву считается периодом расцвета и достижений в разных областях жизнедеятельности человека, центральными среди которых являются сферы профессиональных и семейных отношений. Согласно многочисленным описаниям психологический портрет семьи среднего возраста (стаж совместной жизни супругов от 10 до 15-20 лет) включает ряд отличительных характеристик, к числу которых относятся стабилизация и укрепление супружеских и родственных взаимоотношений, формирование и развитие супружеской дружбы, взаимной поддержки, согласованность в распределении ролей и обязанностей, укрепление материального положения семьи, разрешение проблем прежних этапов (жилищных, финансовых), возросшая самостоятельность детей, большая мобильность и свобода супругов, достижение карьерных успехов (В.А. Сысенко, 1981, 1989; Дж. Хейли, 1986, 1995; Э.Г. Эйдемиллер, В.В. Юстицкис, 2002; Л.Б. Шнейдер, 2003). Вместе с тем, несмотря на гармонизацию супружества в целом, данный период не лишен противоречий, трудности разрешения которых усугубляются зрелым возрастом партнеров, что проявляется в устойчивой позиции в оценке действительности и конкретных событий, с одной стороны, и меньшей гибкостью и адаптивностью к новым условиям, с другой. Основные проблемы на этапе зрелого супружества могут быть обусловлены как внешними, внесемейными факторами, так и внутренними. К первым, по мнению Дж. Хейли, следует относить неуспех, разочарование или недостижение запланированного в профессиональной деятельности, что может отразиться на семье, а также, напротив, достижение максимальных карьерных высот, меняющее представление о быте, круге общения, жизни в целом, и, как следствие, о членах своей семьи на предмет их соответствия новому статусу. Указанные черты, автор скорее относит к мужчинам, тогда как для женщин более свойственны переживания по поводу возраста и изменения, в связи с ним, своей внешности, а также забота о заполнении свободного времени,

образовавшегося благодаря росту самостоятельности детей, при неуверенности в своих способностях из-за утраты или угасания прежних навыков, в частности, профессиональных. Собственно внутрисемейным фактором, способным вызвать обострение противоречий в отношениях супругов, выступает снижение толерантности к определенной форме отклоняющегося или нежелательного поведения партнера, а также необходимость перестройки иерархической структуры семьи и привычных паттернов поведения ее членов в связи с взрослением детей, их частным отсутствием, подготовкой к приближающейся сепарации (Дж. Хейли, 1986, 1995).

Собственно сепарация или отделение взрослого ребенка от семейной системы, как правило, актуальная для семей среднего супружества, выступает мощным фактором, имеющим статус нормативного кризиса, требующего перераспределения семейных обязанностей, обозначения новых границ семьи. Предвестником данного явления выступают различные варианты внедрения ребенка во внесемейные институты, и, как следствие, кратковременное освобождение от непосредственного семейного влияния, прежде всего, родительского. В свою очередь, родители, с одной стороны, переживают за ребенка, желая, чтобы он как можно легче «вписался» в новую структуру отношений, отличную от семейных, с другой, они сталкиваются с опасениями критичных оценок со стороны социума в адрес семьи, в частности претензий к качеству выполнения ее взрослыми членами воспитательной функции. Последнее, по мнению многих психотерапевтов, действительно вызывает тревогу и беспокойство родителей (В. Сатир, 2001; Э.Г. Эйдемиллер, В.В. Юстицкис, 2002), так как «продукт их воспитательной деятельности оказывается объектом всеобщего обозрения» (А.В. Черников, 2001). Таким образом «включение детей во внешние социальные институты может вскрывать имеющиеся семейные дисфункции, поскольку характер и качество адаптации детей к новой ситуации в их жизни определяется особенностями сложившихся внутрисемейных отношений» (Н.И. Олифинович, Т.А. Зинкевич-Куземкина, Т.Ф. Велента, 2006, С. 59).

Трудности переживания данного кризиса – частичного и полного отделения ребенка от семьи, могут быть также осложнены наличием разногласий и напряжения в межличностных отношениях самих супругов. Частичный или полный переход от детско-родительских отношений к супружеским благодаря сепарации вновь актуализируют диадные отношения в супружеской паре, в том числе возвращая или вскрывая конфликтность, «приглушенную» осуществлением родительской функции.

Кроме этого, «выход» ребенка за пределы семьи может сопровождаться и другими критическими событиями нормативного типа, например, возрастными кризисами, как самого ребенка, так и его родителей, что вызывает очередную волну структурных и функциональных внутрисемейных изменений. Что касается взрослых членов семьи, то условно на данный этап динамики семьи приходится так называемый кризис «30 лет», однако согласно современным тенденциям проывшения возрастных границ вступления в брак, кризис «середины жизни», также может попадет в зону среднего супружества.

Несмотря на разное содержание и причины возникновения данных возрастных противоречий, эти критические периоды объединяет общий депрессивный эмоциональный фон, как следствие противоречий между действительным и желаемым, снижения ценности и субъективной значимости достигнутого. С другой стороны, благодаря образовавшемуся «экзистенциальному вакууму», человек начинает искать разнообразные способы преодоления чувства регрессии, безнадежности, опустошенности, депрессии, пытаясь обнаружить новые личностные смыслы (В. Франкл, 1990), проявляя своеобразную «неуспокоенность», требующую разрядки либо благодаря изменению отношений с другими, либо с самим собой (Э. Эриксон, 1996).

Таким образом, на этапе зрелого супружества, проверяется гибкость семейной системы, ее готовность и способность к изменениям, как в области детско-родительских, так и супружеских отношений. В свою очередь, продуктивное разрешение противоречий нормативного характера, в том числе возрастных, предполагает определенную меру

активности, поиск сфер для ее реализации и самостимуляцию к ней. В связи с этим взрослые члены семьи обращаются к разнообразным ресурсам, способным повысить качество их жизни, в том числе семейной.

На наш взгляд, одним из таких ресурсов, способных оказать помощь супругам зрелого возраста в обнаружении новых смыслов развития, выступает психологическое образование. Многие противоречия в сферах детско-родительских и супружеских отношений, указанные ранее, могут быть смягчены благодаря повышению уровня психологической компетентности.

Проверка данного предположения может быть осуществлена путем установления причин обращения к психологическому образованию лиц зрелого возраста, составляющих значительное количество оптантов факультетов соответствующей профессиональной направленности. В частности, нас интересует, существует ли запрос на оптимизацию семейных взаимоотношений у данной категории обучающихся.

Выборку исследования составили 175 студентов факультета психологии Омского государственного университета имени Ф.М. Достоевского заочной и очно-заочной (ускоренной) форм обучения. В качестве основного метода сбора данных, с учетом возрастных особенностей респондентов, был выбран анкетный опрос, в рамках которого перед студентами ставилась задача перечислить ресурсные основания психологического образования с акцентом на персонификацию высказываний. Возраст опрошенных – от 21 до 55 лет, что соответствует периоду зрелости, охватывая три ее подпериода (согласно периодизации Д.Б. Бромлей): раннюю зрелость (21-25 лет, 70 человек), среднюю зрелость (25-40 лет, 70 человек), позднюю зрелость (40-55 лет, 35 человек).

Обобщая полученные результаты (было установлено более 80 дескрипторов), мы выделили четырнадцать групп, каждая из которых включала описание определенной ресурсной области. Таким образом нами было выявлено, что психологическое образование для лиц зрелого возраста имеет ценность благодаря тому, что обучающиеся стремятся обнаружить в нем основания для личностного роста, саморазвития и самокоррекции, познания себя и других, развития профессиональной и коммуникативной компетентности, повышения социально-экономического статуса и культурного уровня, формирования новых информационно-организационных навыков, дальнейших научных достижений, оказания квалифицированной помощи окружающим и решения жизненных задач, гармонизации отношений с близкими, изменения мировоззрения в целом. Таким образом, запрос взрослых оптантов в отношении психологических знаний, точнее областей их использования, весьма конкретен. Следует отметить, что несмотря на то, что наибольшее число дескрипторов относилось к сферам личности и профессиональной деятельности, субъекты психологического образования зрелого возраста часто обращались в своих анкетах к описанию семейных проблем и задач, требующих решения, в том числе благодаря новым знаниям и умениям. К числу таких высказываний относятся оценки студентами себя в качестве родителя (настоящего и будущего), описание основных воспитательных трудностей, выделение зон супружеских противоречий, указания на разногласия в отношениях с родственниками, высказывание желания поменять (повысить) свой личный статус в кругу семьи. Особое значение, на наш взгляд, приобретают формулировки не только и не столько проблемного характера отношений, сколько связанные с запросом на их оптимизацию. Респонденты часто указывают на необходимость повышения собственной психологической компетентности с целью оказания помощи своим близким и себе, как члену семьи, гармонизации и развития детско-родительских, супружеских и родственных отношений.

С позиции осознания того, что обращение к психологическому образованию в период зрелости не всегда напрямую связано с профессиональным развитием, а зачастую обусловлено потребностью в решении личных проблем, в частности семейных, при организации обучения на факультетах психологии взрослых оптантов данные закономерности должны учитываться. В связи с этим, лицам, формирующим запрос на

углубленные знания в области семейной психологии, их можно предлагать не только в рамках одноименного курса, но и в пределах связанных с ним дисциплин – возрастной психологии и психологии развития, педагогической психологии, психологии общения и конфликтологии, социальной психологии, в частности психологии малых групп, психологического консультирования и коррекции. Кроме этого, студентам зрелого возраста могут быть предложены и иные формы взаимодействия, помимо учебного. Высокая заинтересованность в определенной информации психологического содержания может выступать предпосылкой разработки соответствующих тренинговых программ, направленных, в данном случае, на оптимизацию функционирования семейной системы через работу с конкретными ее членами.

В целом, подводя итог нашим размышлениям, можно констатировать, что психологическое образование действительно способно выступать ресурсом не только профессионального развития, но и актуализировать скрытые потенции личности для решения задач, отличных от профессиональных. Примером практического приложения психологических знаний является их активное использование в сфере межличностных отношений, в частности, затрагивающих самых близких для каждого человека людей – детей и супругов.

#### **Список литературы**

1. *Кратохвил С.* Психотерапия семейно-сексуальных дисгармоний. – М.: Медицина, 1991. – 336 с.
2. *Олифирович Н.И., Зинкевич-Куземкина Т.А., Велента Т.Ф.* Психология семейных кризисов. – СПб.: Речь, 2006. – 360 с.
3. *Сатир В.* Психотерапия семьи. – СПб.: Речь, 2001 – 283 с.
4. *Сысенко В.А.* Супружеские конфликты. - М.: Мысль, 1989.
5. *Сысенко В.А.* Устойчивость брака: проблемы, факторы, условия. – М.: Финансы и статистика, 1981. – 199 с.
6. *Франкл В.* Человек в поисках смысла: Сборник: Пер. с англ. И нем. / Общ. Ред. Л.Я. Гозмана и Д.А. Леонтьева. – М.: Прогресс, 1990
7. *Хейли Дж.* Необычайная психотерапия. – Нью-Йорк – Лондон, 1986.
8. *Хейли Дж.* Необычайная психотерапия. Психотерапевтические техники Милтона Эриксона. СПб, 1995.
9. *Черников А.В.* Системная семейная терапия: Интегративная модель диагностики. М., 2001.
10. *Шнейдер Л.Б.* Основы семейной психологии: Учебное пособие. – М.: Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2003. – 928 с.
11. *Эйдемиллер Э.Г., Юстицкий В.В.* Психология и психотерапия семьи. - СПб.: Питер, 2002. – 652 с.
12. *Эриксон Э.* Идентичность: юность и кризис / Под ред. Л.В. Толстых. М., 1996.



**Е. А. Меньшикова**  
Россия, г. Томск, Томский  
государственный педагогический  
университет

## **СЕМЕЙНАЯ СИТУАЦИЯ КАК ФАКТОР РАЗВИТИЯ АКТИВНОЙ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ПОЗИЦИИ УЧЕНИКА**

*В статье рассматривается семейная ситуация как фактор развития активной познавательной позиции у младших школьников. Раскрыто понятие активной познавательной позиции ученика, выявлены условия, позитивно и негативно влияющие на развитие познавательной активности детей в семье.*

Проблема развития познавательной активности учащихся в последнее время приобрела особую актуальность. В связи с этим возрастают требования к обучению и воспитанию, способствующему формированию активного ученика, умеющего добывать знания. В процессе школьного обучения познание становится ключевым, специально организованным. Однако, начиная школьное обучение, не все дети стремятся к познавательной деятельности, демонстрируют интеллектуальную пассивность, не понимают зачем они учатся. Почему это происходит? Какие факторы влияют на развитие познавательной активности ребенка? Как разбудить в детях познавательную потребность, сделать процесс учения значимым, а учебную деятельность привлекательной? Большое значение в развитии познавательной активности детей имеет семья.

Ученые неоднократно обращались к проблеме семьи, ими проанализирован феномен семьи и брака (Ф. Энгельс, М. С. Мацковский, А. Г. Харчев, Ю. И. Семенов и др.), ее функции, стили воспитания (И. В. Гребенников, А.В. Петровский, М. Арутюнян и др.), созданы методики, позволяющие продиагностировать специфику родительских отношений (А. Я. Варга, В. В. Столин и др.), выявлены черты личности, негативно влияющие на формирование индивидуальности ребенка (А. И. Захаров и др.). Однако, проблема влияния семейной ситуации на развитие познавательной активности ребенка изучена недостаточно. Проведенное нами исследование показало, что дети с активной познавательной позицией – это дети, имеющие благополучную семейную ситуацию. *Под познавательной позицией* ученика нами понимается отношение ученика к познанию предметного мира, мира человеческих отношений и самого себя в учебной деятельности и повседневном поведении. Она охватывает различные стороны психического развития личности: интеллектуальную, эмоциональную, нравственно-волевою, рефлексивную (Меньшикова Е. А. , 2009). Сочетаясь друг с другом, эти четыре компонента образуют уровни развития познавательной позиции ученика (очень высокий, высокий, средний, низкий). Познавательную позицию детей высокого и очень высокого уровней развития мы называем *активной*. (Меньшикова Е. А., 2011).

Исследование показало, что *неблагоприятная семейная ситуация* отрицательно влияет на формирование познавательной позиции школьника. Негативное воздействие оказывают черты характера родителей, выявленные А.В. Захаровым (Захаров, А. В., 1995). К ним относятся: *сензитивность* (повышенная чувствительность, склонность все

принимать близко к сердцу, легко расстраиваться и волноваться), *аффективность* (эмоциональная возбудимость и неустойчивость настроения), *тревожность* (склонность к беспокойству, недостаточная согласованность чувств и желаний), *противоречивость личности* (предполагающая сочетание трех черт: *доминантности*, *эгоцентричности* и *гиперсоциальности*). Наличие данных характеристик приводит к формированию у родителей определенных отрицательных типов материнского отношения к детям («Царевна Несмеяна», «Снежная Королева», «Спящая красавица», «Унтер Пришибеев», «Суматошная мать», «Наседка», «Вечный ребенок») (А. В. Захаров, 2000), которые способствуют невротическому развитию личности ребенка, препятствуют формированию эмоционально-волевого компонента готовности детей к школе, способствуют проявлению чувства собственного несовершенства, неуверенности, нерешительности, отрицательно сказываются на формировании личности ученика. У таких детей развивается тяжелое самочувствие, эмоциональное напряжение, тревожность, агрессия, конфликтное самосознание. На уроках они не активны, погружены в свои мысли, переживания, им свойственен «уход от деятельности», а в случае учебных трудностей – прогулы занятий, так как отсутствующая в семье помощь учебе вызывает страх наказания, и формирует стратегию избегания неудач. *Благоприятная семейная ситуация*, забота в семье, внимание, любовь, привязанность близких создает у ребенка ощущение безопасности, способствует развитию эмоциональной устойчивости, уверенности в своих силах, адекватную самооценку, стратегию достижения успеха. Формированию активной познавательной позиции способствует активное участие родителей в учебно-воспитательном процессе, организация дома совместной познавательной деятельности: наблюдение за явлениями природы, совместное чтение художественных произведений, помощь ребенку в преодолении учебных трудностей.

Для развития познавательной позиции важно *учить детей уметь работать руками*. Учение – труд. Работая руками, дети учатся трудиться. Это умение хорошо развивается в семьях, где у детей есть свои небольшие обязанности по дому: подмести пол, помыть посуду, вынести мусор и др. Практика обучения показывает, что учащиеся, привыкшие трудиться дома, быстрее «входят» в роль ученика, легче адаптируются. Дети, умеющие работать руками, ловко справляются с заданиями на уроках труда, более организованны, более старательны в учебной деятельности. Тройки и двойки за четверть по труду в начальных классах встречаются не часто. Однако, такое явление имеет место и является очень диагностичным для выявления познавательной позиции ученика. В нашем исследовании была выявлена девочка, имевшая неудовлетворительную итоговую отметку по труду. (Это был единственный случай за двадцать пять лет работы в школе). Она ничего не хотела делать на уроке трудового обучения, просто присутствовала, стригла бумагу, занималась посторонними делами. Аналогичным было и ее отношение к другим учебным дисциплинам. Дома она была предоставлена сама себе, не выполняла домашние задания, обманывала, не имела обязанностей по дому. Наблюдения показывают, что дети, не желающие трудиться, – это часто дети, не привыкшие трудиться дома. Семейная ситуация, во многом, является здесь определяющей. В последнее время, к сожалению, стали появляться семьи, в которых у детей нет трудовых обязанностей. Это выясняется из анкетного опроса родителей и свойственно семьям с большим материальным достатком. В таких семьях появляются няни, помощницы, трудовых обязанностей нет и у мам. Воспитание любви к труду, в том числе и к учебному, без опоры на семью, является сложной задачей для учителя.

В последнее время наблюдается привлечение родителей к управлению школой. Они имеют возможность контролировать деятельность учебного заведения, влиять на выбор учебных программ, принимать участие в работе «Родительских советов» и др. Несомненно, родители должны быть привлечены к учебно-воспитательному процессу школы. Но это требует определенных знаний и опыта. Практика показывает, что не всегда родители компетентны в тех вопросах, к решению которых привлекаются. Часть



родителей готовы платить за образование, нанимать репетиторов и склонны к устранению от учебно-воспитательного процесса, их забота о детях заключается, в основном, в создании для ребенка материального благополучия. Такие родители ориентированы только на оценки, которые ребенок приносит из школы. Они настойчиво добиваются от своих детей высоких отметок любой ценой, а воспитанию личности в семье и развитию стремления к познавательной деятельности не уделяется достаточного внимания.

Д. Льюис (1979) составил для родителей список утверждений, которые характеризуют удачный подход к стимулированию умственного развития детей в семье:

- Я отвечаю на все вопросы ребенка терпеливо и честно.
- Серьезные вопросы и высказывания ребенка я воспринимаю всерьез.
- Я поставил стенд, на котором ребенок может демонстрировать свои работы.
- Я не ругаю ребенка за беспорядок в его комнате и на столе, если это связано с творческим занятием и работа еще не закончена.
- Я предоставил ребенку комнату или часть комнаты исключительно для его занятий.
- Я показываю ребенку, что он любим таким, какой он есть, а не за его достижения.
- Я поручаю ребенку посильные заботы.
- Я помогаю ребенку строить его собственные планы и принимать решения.
- Я беру ребенка в поездки по интересным местам.
- Я помогаю ребенку улучшить результат его работы.
- Я помогаю ребенку нормально общаться с детьми из разных социальных и культурных слоев.
- Я устанавливаю разумный поведенческий стандарт и слежу, чтобы ребенок ему следовал.
- Я никогда не говорю ребенку, что он хуже других.
- Я никогда не наказываю ребенка унижением.
- Я снабжаю ребенка книгами и материалами для его любимых занятий.
- Я приучаю ребенка мыслить самостоятельно.
- Я регулярно читаю ребенку.
- Я приучаю ребенка к чтению с малых лет.
- Я побуждаю ребенка придумывать истории, фантазировать.
- Я внимательно отношусь к индивидуальным потребностям ребенка.
- Я нахожу время каждый день, чтобы побыть с ребенком наедине.
- Я позволяю ребенку принимать участие в планировании семейных дел.
- Я никогда не дразню ребенка за ошибки.
- Я хвалю ребенка за выученные стихи, рассказы и песни.
- Я учу ребенка свободно общаться со взрослыми.
- Я разрабатываю практические эксперименты, чтобы помочь ребенку больше узнать.
- Я позволяю ребенку играть со всяким хламом.
- Я побуждаю ребенка находить проблемы и затем решать их.
- В занятиях ребенка я нахожу достойное похвалы.
- Я не хвалю его беспредметно и неискренне.
- Я честен в оценке своих чувств к ребенку.
- Не существует тем, которые я совершенно исключаю для обсуждения с ребенком.
- Я даю ребенку возможность самому принимать решения.
- Я помогаю ребенку быть личностью.
- Я помогаю ребенку находить заслуживающие внимание телепрограммы.
- Я развиваю в ребенке позитивное восприятие его способностей.
- Я никогда не отмахиваюсь от неудач ребенка.
- Я поощряю в ребенке максимальную независимость от взрослых.
- Я верю в здравый смысл ребенка и доверяю ему.
- Я предпочитаю, чтобы основную часть работы, за которую взялся ребенок, он выполнял самостоятельно, даже если я не уверен в позитивном конечном результате.

- Я не ограничиваю ребенка школьными рамками, развиваю его интересы и ставлю перед ним новые увлекательные задачи ( D. Lewis, 1979).

Проведенное нами исследование показало, что существенным фактором развития активной познавательной позиции детей является семейная ситуация, традиции семьи, ее ценности, совместная с детьми организация досуга, стиль воспитания, сотрудничество со школой.

#### **Список литературы**

1. Захаров, А. И. Детские неврозы / А. И. Захаров. – СПб. : Респекс, 1995. – 192 с.
2. Захаров, А. И. Предупреждение отклонений в поведении ребенка / А. И. Захаров. – СПб. : Издательство Союз, Лениздат, 2000. – 224 с.
3. Меньшикова, Е. А. Активная познавательная позиция как достижение психического развития младших школьников / Е. А. Меньшикова // Вестник Томского государственного педагогического университета. – 2009. – № 8 (86). – С. 116 – 120
4. Меньшикова, Е. А. О психолого-педагогической природе активной познавательной позиции младших школьников / Е. А. Меньшикова // Начальная школа. – 2009. – № 10 – С. 18 – 20
5. Меньшикова, Е. А. Психологическая готовность к школе – предпосылка развития активной познавательной позиции у младших школьников / Е. А. Меньшикова // Вестник Томского государственного педагогического университета. – 2011. – № 10 (112). – С. 111 – 113.
6. Одаренные дети / Общ. ред. Г. В. Бурменской [и др.]. – М. : Прогресс, 1991. – С.103 – 105 с.
7. Lewis, D. How to be a gifted parent : Realize your child' s full potential / D. Lewis. – New York : Norton, 1979.

**О.Н. Ошкина, И.В. Паршина**

*Россия, г. Екатеринбург,  
МБДОУ – Детский сад №15*

### **СЕМЬЯ КАК СУБЪЕКТ ОБРАЗОВАНИЯ (ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ СЕМЬИ КАК СУБЪЕКТА ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА ДОУ)**

Роль семьи в формировании личности ребенка трудно переоценить. Именно семья обеспечивает первичную социализацию, создаёт уникальную атмосферу любви, эмоциональной насыщенности и теплоты индивидуальных отношений, тем самым, обеспечивая важнейшие условия гармоничного, полноценного эмоционально – психического созревания личности, через внутрисемейное общение осуществляется речевое, интеллектуальное и нравственное развитие, а также, идет становление «первичных социально-ценностных ориентаций, то есть освоенных ребенком смыслов и построенных на их основе способов поведения, которые субъективно осознаются дошкольником как необходимые и социально одобряемые»<sup>1</sup>(Бабаева Т.И., 2005).

Ряд российских ученых – А.С. Макаренко, В.А. Сухомлинский М.О. Ермихина, Т.М. Мишина, В.М. Воловик, А.М. Захаров, А.С. Спиваковская, И.М. Марковская, и др., и зарубежных исследователей: А.Адлер, К. Роджерс, В. Сатир, Ф. Райс, Э.Г. Эйдемиллер, В.В. Юцтискис, и др. - уже давно отметили значимую роль семьи в формировании гармоничной личности. Положительное воздействие на растущую личность оказывает

<sup>1</sup> Бабаева Т.И. Проблема социально-нравственного воспитания и развития ребенка в исследованиях кафедры дошкольной педагогики //Педагогика детства: Петербургская научная школа /Т.И. Бабаева. – СПб.: Адверта, 2005. – С. 121– 133

благоприятная атмосфера в семье, когда родители являются друзьями своих детей, доверчивость и взаимопонимание рождает искренность, привязанность, любовь.

Дошкольная педагогика рассматривает семью как субъект воспитательно-образовательной деятельности и, соответственно, уделяет большое значение семье в формировании личности, на её воспитательном потенциале и образовательных потребностях, на содержании и формах взаимодействия детского сада и семьи в образовательном процессе.

Один из важнейших факторов повышения эффективности воспитания подрастающего поколения – взаимосвязь учреждения и семьи.

В век распространения информационных технологий, которые делают доступными для общего пользования книги, научные и не только статьи, фильмы, в том числе и в области воспитания и образования детей, часто возникает проблема: родители «теоретически подкованы», начитаны, но у них нет понимания практической реализации полученных знаний. В данном случае очень значима роль ДОУ. Именно сотрудники ДОУ могут помочь родителям применить их знания на практике. И, только при сотрудничестве ДОУ и семьи, возможно создать благоприятные условия развития, обучения и воспитания ребенка.

В настоящее время, ДОУ наряду с функцией трансляции социокультурного опыта реализуют социально-психологическую функцию – создают условия для формирования внутреннего уникального мира ребенка, развития его индивидуальности, творческого потенциала.

Психолого-педагогическое сопровождение семьи – это создание условий профессионалами ДОУ, направленных на оказание превентивной и оперативной помощи родителям в решении их индивидуальных проблем, на развитие родительской компетентности. Общение педагогов с родителями всегда актуально для детских садов. Сотрудничество воспитателей и родителей помогает лучше узнать ребёнка, а узнав, направить общие усилия на его развитие. Взаимодействие воспитывающих взрослых позитивно отражается на физическом, психическом и социальном здоровье ребенка.

В рамках нашего дошкольного учреждения реализуется проект «Психолого-педагогического сопровождения родителей как субъектов воспитательно-образовательного процесса в ДОУ».

В рамках данного проекта мы создаем атмосферу общности интересов и воспитательных усилий детского сада и семьи. Формируем у родителей активную позицию и сознательное участие в жизни своих детей.

Также важной задачей является способствование установлению доверительных отношений между родителями и педагогами, а также между педагогами и детьми.

Достаточно большое внимание уделяется взаимодействию ДОУ и семьи на начальном – адаптационном периоде, когда дети только приходят в дошкольное учреждение. На данном этапе важно оказывать всестороннюю помощь и поддержку родителям в осуществлении адаптационных мероприятий при переходе детей из дома в детский сад.

Контакты с родителями детей раннего возраста в детском саду начинается уже с того момента, когда они приносят медицинскую карту будущего воспитанника, то есть за достаточно долгий период до поступления ребенка в дошкольное учреждение. Организуется первичное знакомство с родителями малышкой, беседа. На основе анализа развития ребенка, фиксируются его физические и психические особенности. С родителями каждого ребенка беседа ведется индивидуально, даются рекомендации по улучшению адаптации его к условиям детского сада. Этого можно достичь только при установившемся контакте родителей и воспитателей ДОУ.

Важным является и сопровождение родителей в чувствительные периоды развития детей. Именно в данные периоды дети особенно восприимчивы к тем или иным способам и видам деятельности; к способам эмоционального реагирования, поведения вообще –

вплоть до того, что каждая черта характера наиболее интенсивно развивается на основе внутреннего импульса в течении некоторого узкого промежутка времени<sup>2</sup> (Монтессори М., 2000). Сенситивные периоды необходимы для того, чтобы ребенок имел принципиальную возможность приобрести внутренне необходимые ему знания, умения, способы поведения и т.д.

Человеку никогда более так легко не удастся овладеть определенными знаниями, так радостно учиться, как в соответствующий сенситивный период.

Сенситивные периоды длятся определенное время и проходят безвозвратно – независимо от того, удалось ли ребенку полностью воспользоваться их условиями для развития каких-либо своих способностей.

Взрослый извне не может повлиять на время возникновения и длительность сенситивных периодов, но педагоги ДОО должны помочь родителям использовать следующие возможности:

- знать данные периоды, уметь наблюдать их проявления, которые характерны для наиболее интенсивных этапов протекания определенного сенситивного периода, что позволит наиболее точно оценить уровень развития ребенка в настоящий момент;

- предвидеть наступление следующего сенситивного периода и подготовить соответствующую окружающую среду, чтобы у ребенка было то, в чем он особенно нуждается в данный момент.

Сопровождение родителей в данный период обеспечивается через информационные стенды в коридорах детского сада и в раздевалках при каждой группе, что привлекает внимание родителей к жизни в ДОО. Главное, чтоб информация была изложена доступно, кратко, иллюстративно, с большим количеством фотографий из жизни детей освещаем основные особенности ДОО, линии развития.

**На доске объявлений на входе в ДОО помещается:**

• официальная информация обо всех делах в ДОО: когда будет собрание, суббота, какие принятые решения, как они выполняются и т.п.;

• выражение признательности и гордости за участие в мероприятиях, благодарности, поздравления;

• умные мысли и высказывания - как информация к размышлению о жизни и воспитании детей.

Большое внимание уделяется отчетным концертам и открытым показам, посредством которых рассказывают об успехах и достижениях детей.

Для повышения уровня психолого-педагогической культуры родителей проводятся «родительские встречи». В рамках данных встреч происходит общение педагогов и родителей в партнерском режиме: на равных, когда говорят и слушают оба, когда мнения каждого важны.

Данные встречи приобретают различные формы: круглые столы, презентации, беседы, клубы по интересам, брейн-ринг и т.д.

Занятия в клубе «Солнышко», направленное на группы раннего развития. Занятия проводятся в присутствии родителей, что позволяет:

• Снять психоэмоциональное напряжение, связанное с адаптацией детей к новым социальным условиям у детей и их родителей.

• Оказать помощь в установлении доверительных отношений между детьми и воспитателями

• Установить первые позитивные контакты ребенка со сверстниками.

• Оптимизировать детско-родительские отношения.

Для формирования активной позиции и сознательного участия родителей в жизни детей, мы учитываем тот факт, что у разных семей разные интересы, ресурсы и образ

---

<sup>2</sup> М. Монтессори. Помоги мне сделать это самому / Сост., вступ. статья М.В. Богуславский, Г.Б. Корнетов. -М.:Издат. дом "Карапуз", 2000

жизни и планируем разнообразные мероприятия: спартакиады, клубы по интересам, конкурсы, выставки поделок, сделанные совместно с родителями и т.д.

Значительное внимание уделяется этапу подготовки к школе. В рамках ДОУ учителя школ рассказывают об особенностях обучения, о пожеланиях к будущим первоклассникам. Организована подготовка к школе. Это помогает родителям в выборе школы и учителя с учетом индивидуальных особенностей детей.

Работа в рамках данного проекта по сопровождению родителей в ДОУ позволяет:

- Детям групп раннего возраста проходить адаптационный период легче и быстрее;
- Поддерживать высокий уровень удовлетворенности и заинтересованности родителей деятельностью ДОУ;
- Все больше родителей становятся их активными участниками, что показывает уровень посещаемости мероприятий.

Даже по промежуточным результатам реализации данного проекта видно, что родители начинают лучше понимать своих детей, активнее интересоваться тем, что происходит с ними в детском саду и не перекладывают ответственность за их воспитание на педагогов, а сами занимают активную позицию в вопросах воспитания и развития своих детей.

#### **Список литературы**

1. Бабаева Т.И. Проблема социально-нравственного воспитания и развития ребенка в исследованиях кафедры дошкольной педагогики //Педагогика детства: Петербургская научная школа /Т.И. Бабаева. СПб.: Адверта, 2005. – С. 121– 133

2.Монтессори М. Помоги мне сделать это самому / Сост., вступ. статья М.В. Богуславский, Г.Б. Корнетов. М.:Издат. дом "Карапуз", 2000, 272 с.

**В.П. Прядеин**

*Россия, Екатеринбург, ФГБОУ ВПО  
«Уральский государственный  
педагогический университет»*

## **СОЦИАЛЬНО - ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ СТАНОВЛЕНИЯ РЕБЕНКА В СЕМЬЕ И ШКОЛЕ**

*В данной работе мы попытались проанализировать некоторые подходы, порой незаслуженно забытые, к воспитанию и развитию детей, обращая большее внимание на достоинство предлагаемых методических приемов и технологий.*

Широко известен у нас и за рубежом опыт воспитания семерых детей супругами Никитиными. Не смотря на очевидные успехи в интеллектуальном и физическом развитии детей в раннем, дошкольном и школьном возрасте, были, на наш взгляд, и упущения:

1. Отсутствие системности. Увлечения детей зависело от увлечений отца. Порой это приводило к конфликту с детьми и протесту со стороны бабушек. Его жена, Елена Николаевна, после смерти супруга вспоминала, что если Борис Павлович увлекался интеллектуальными задачами, то все решали головоломки, кроссворды и т.п. Если ведущей определялась физическая подготовка, все висели на перекладине, отжимались от пола. Особенно от этого страдали девочки;

2. Трудовое воспитание было в большей мере декларативным. За имевшемся при доме небольшим земельным участком и огородом не было надлежащего ухода. Что говорить, даже морковь считалась лакомством, впрочем, как и манная каша. Безусловно, во многом, это не вина родителей. Что могла себе позволить многодетная семья учителя? Небольшие деньги, которые зарабатывали дети помогая матери в пошиве строительных рукавиц, шли в общий котел. Одежда детей дома была дешевой. Все ходили в шортах и

майках (закаливание по необходимости). Это послужило у девочек по достижению юношеского возраста причиной для конфликта и отказа от такой одежды;

3. Физическое развитие. Одним из основных упреков повзрослевших девушек был направлен в сторону инженерно-физического воспитания. Вместе с тем, сам отец с удовольствием показывал фотографию, где дочь-подросток переносила его через разбитую, грязную улицу;

4. Социализация. Опережая своих сверстников в развитии, чувствовали себя в школе дискомфортно, игнорировали учителей, сбегали с уроков. По признанию старшего сына Алексея (уехавшего в Англию), он мог выйти с урока не понравившегося ему учителя, громко хлопнув дверью. Был двоечником и троечником в силу своей безудержной лени и т.п. Возможно, Алексей исключение, т.к. пятеро детей закончили школу с отличием. Хоть «звезд» с неба не хватало (как мечтал отец), но все в последующем создали семьи, во многом отказавшись от его системы в воспитании своих детей.

Безусловным достоинством семейного воспитания Никитиных является раннее развитие детей. Кстати, многие педагоги и психологи (Масару Ибука - автор книги «После трех уже поздно», Глен Доуман – директор Института развития потенциальных возможностей человека (штат Филадельфия, США), педагог-новатор Н.А. Зайцев, академик М.П. Щетинин и многие другие) однозначно «голосуют» за раннее развитие детей. К трем годам мозг ребенка достигает 80% развития взрослого потенциала.

Никитины заставили многие семьи задуматься о воспитании своих детей. Всплыла забытая методика «читать раньше, чем говорить», появилась новая – «плавать раньше, чем ходить». Впрочем, все это в той или иной мере уже было в Древней Греции, где одинаково приравнивался к глупому человеку (дурачку) человек, не умеющий плавать и не умеющий читать. Пропаганда опыта Никитиных посредством СМИ имела и негативные моменты: они досаждали своим непрерывным, порой назойливым вниманием семье, детям; в основном одинаково и однобоко, в превосходных степенях, превозносили и тиражировали опыт семьи; некоторые семьи тогда, да и сейчас, пытаются самоутвердиться в обществе посредством своих детей. Забывая о свободе выбора ребенком, не учитывая возраста ребенка, его задатков и способностей, особенностей высшей нервной деятельности, они, по сути, насильственно натаскивали своих детей на выработку тех или иных навыков, приобретении знаний. Мы приходим к выводу, что в ряде случаев необходимо первоначально воспитывать самих родителей.

Приведу несколько примеров, любезно предоставленных мне некоторыми семьями и учителями.

*Пример 1.* Не имея достаточных средств даже на памперсы для новорожденного, студенты-молодожены вняли совету своей бабушки. Понаблюдав, когда малыш после кормления начинает справлять свои естественные надобности. Где-то в три-четыре месяца мама вначале когда младенец лежал, а потом (5-6 месяцев) присев, стала брать его на руки спинкой к себе, подхватывая его за бедра и слегка прижимая их к животику. Действия сопровождались характерными звуками, типа «а-а-а» близкими к «э-э-э». Уже в пол года у них не было никаких проблем с пеленками. Ребенок достаточно рано начал говорить. Во время дневного сна они не выключали телевизор, музыку, а лишь слегка приглушали их. Помимо ежедневных водных процедур (в том числе и на закаливание) и общего массажа, специально массировали пальчики (центры речи и тонкой мышечной координации находятся рядом). Ребенок практически не болел, в два года он уже в течении одной, двух минут бегал по снегу.

*Пример 2.* Для своего малыша родители, когда он самостоятельно начал ползать по полу и пытаться вставать, освободили нижние отсеки у стенки. Положили туда погремушки, цветные кубики, кубики с подписанными картинками, буквами и цифрами. В одной из дверок были пропилены отверстия в форме круга, квадрата, треугольника и креста (потом добавили овал и прямоугольник). Рядом находились деревянные бруски

соответствующего профиля. Малышам нравится что-то засовывать в отверстия. С ребенком постоянно говорили. Показывали подписанные фотографии мамы (МАМА), папы и т.д. Такие же надписи, только крупнее, были на предметах быта. Результаты не замедлили сказаться. Ребенок начал рано говорить и ходить. Ему приходилось вставать, держась за стенку передвигаться, чтобы добраться до понравившейся игрушки. Не было никаких бегунков, ходунков – конструкция на колесиках, в которую помещается ребенок. Естественно, периодически при ходьбе он держался за пальцы родителей. Спокойно висел на пальцах у папы, а потом и на перекладине (использовали врожденный хватательный рефлекс). Где-то около трех лет (продолжение развития вестибулярного аппарата, равновесия) посадили ребенка на велосипед и научили его кататься. Естественно, первоначально слегка страхуя. Не было никаких дополнительных колесиков. Считали данные приспособления, впрочем, как и памперсы и ходунки «диверсией предпринимателей против ребенка». Это что – отреагировал отец на мою похвалу. У моего друга-тренера сын пошел около 10 месяцев. Около года, подражая тренирующимся спортсменам (отец брал его с собой), пытался бегать, пинал мяч и т.п., даже пытался пнуть ядро. Пинал, садился на попку, снова пинал и так несколько раз, не понимая, почему оно не катится. Наверное это исключение, в таком развитии многое определяют гены, впрочем и в том, насколько рано заговорит ваш малыш.

*Пример 3.* Относится к младшему школьному возрасту. Своим опытом со мной поделился учитель физической культуры сельской школы.

Дети лишены чувства страха, не задумываются о самосохранении и возможных последствиях. Этим часто пользуются тренеры, разучивая с ними (уже физически подготовленными) сложные элементы. Научив детей плавать (впрочем, они и так уже умели), он вместе с детьми, предварительно обследовав дно и глубину реки, стал прыгать вместе с ними в воду с невысокого обрывистого берега. Зимой прыгали с вышки (разной высоты) в кучу снега, предварительно самими собранного с территории школы. Причем убирали снег лопатами, самостоятельно сделанными на уроке труда (конечно с помощью учителя) – «деревенские многое что могут». Дети участвовали в заливке катка, сооружении снежного городка. Залили горку с крутого обрывистого берега, где речка промерзает до дна, и катались с нее на деревянных санках, конечно же, сделанных на уроках труда. Надо отметить, что в любое время года учитель предпочитал проводить занятия на природе.

Всему этому предшествовало обучение детей кувыркам и безопасным падениям. Дети учились прохождению по бревну на разной высоте. Прыжкам с маленькой площадки на большую и наоборот. Физическую силу и выносливость тренировали в помощь старикам и колхозу (помогали сажать картошку, заготавливать сено и т.п.). За что были вознаграждены – для них был построен стрелковый тир.

Не зная того, учитель отчасти воспроизвел, систему работы лесной школы академика Михаила Петровича Щетинина и некоторые из подходов Марии Монтессори – выдающейся итальянки, доктора медицины, которую называли реформатором педагогики 20 века. Ее система состояла из трех частей: ребенок, окружающая среда, учитель. Кстати, описанный выше метод для 2-3 летних малышей по вставлению разных профилей в отверстия впервые был применен ею же. Ее девизом был «помоги мне сделать самому». Ребенку предоставлялось все делать самостоятельно, в т.ч. исправлять свои ошибки, что развивало у него уверенность в своих силах.

«Я – № 1», «Я – лучший» - такие значки зачастую украшают грудь учащихся начальных классов в США. Достаточно обыденно там же выглядят лозунги в школах: «Я сам отвечаю за процесс обучения». Безусловно, есть над чем поработать и у них, но давайте ориентироваться на лучшее.

Многие родители совершают ошибку в период осознания малышами своего Я – «Я сам». Вечно спешащие родители сами его одевают, раздевают в детском садике, не дают

реализоваться первой попытке проявления самостоятельности. Результаты на лицо – одевают до 5-6 лет, а то и далее.

Девочки, которым надоедает играть с игрушечной посудой, подражая взрослым, просят позволить им помыть настоящую. Запрет на это приносит гораздо больший вред, чем разбитая тарелка, чашка, промокшее платье. Вспоминается пример из ранее прочитанного. Дедушка, узнав, что горькие слезы внучки вызваны нечаянно разбитой одной из двух ваз, которыми он очень дорожил (древние китайские), взял вторую и на глазах девочки разбил ее – «слезы внучки не стоят какой-то вазы» - произнес он.

Трехлетний возраст мы относим к первому периоду проявления и начала развития ответственности у ребенка. Он уже может: отвечать за свои игрушки, за порядок в своем уголке, за разбросанные вещи и т.п. Безусловно, родители должны быть образцом для подражания, должны уметь привить у ребенка потребность к поддержанию порядка (не путать с придирчивым педантизмом) в игровой форме. Куколка устала, давай ее положим в кроватку; машинке тоже надо отдохнуть, давай отвезем ее в гараж и т.п.

Ни в коем случае не наказывать ребенка за промахи и ошибки. Многие он делает в первый раз, он только учится. У нас, к сожалению, в школах за процесс обучения наказывают, ставят двойки.

Естественное стремление ребенка к познанию толкает ребенка к разборке игрушки: что там внутри, что ею движет? Подумайте, есть ли смысл приобретать дорогостоящие электронные игрушки?

Вместе с тем, некоторые японские фирмы специально для детей в садиках поставляют электронные игрушки, приборы как раз для этой цели – разломать, разобрать, посмотреть, что там внутри. Будучи тонкими психологами, они понимают, что это их будущие рабочие. В Японии поощряются даже взрослые рабочие, которые изобретают «велосипед» - уже известное усовершенствование – думают о благе фирмы. Кстати, японцы одни из первых пригласили Б.П. Никитина для чтения лекций и выступления на телевидении. Вместо двух отпущенных недель его оставили и на третью, достаточно не типичный для Японии случай.

Многое ребенок познает сам, наблюдая и подражая родителям. Чему и как подражает? Все зависит от вас. Играете вы в кубики, вместе с вами будет играть и он. Смее заверить, если родители не чистят зубы, перестанет это делать и ваш ребенок. Если он видит курящих родителей (особенно мать), это будут делать и дети. Аналогии можно и продолжить.

Ребенку не надо вбивать прописные истины. Что такое хорошо и что такое плохо он должен познать сам, путем проб и ошибок, а не прямого запрета. Помните, запретный плод сладок. Пусть он сам для познания истины 2-3 раза наступит на одни и те же грабли, набьет себе шишки.

Познание социума должно осуществляться то же не так, как было у нас при развитии социализма. Посредством вступления в октябрята, пионеры и т.п. прививались принципы коммунистической морали, идеологии государства, за счет внушения эти принципы становились принципами человека, и этими принципами он должен был руководствоваться, из них исходить. Чего только не было: партия наш рулевой; партия сказала да, комсомол ответил есть; нынешнее поколение людей будет жить при коммунизме, генсек обязательно верный ленинец и т.д. и т.п. Ребенок, подросток, юноша должны сами оценить, что происходит в окружающем его мире, сделать выводы. Тогда он будет активным членом общества, во всяком случае человеком со своим, не навязанным идеологией и пропагандой, мнением.

В заключение хотелось бы сказать, не следует применять ту или иную систему или технологию без оценки возможностей и способностей ребенка, без выявления особенностей его темперамента, свойств нервной системы. Каждый ребенок индивидуален, своеобразен. Более того, системы и технологии авторы изначально делают пригодными для себя. Скажем, учитель флегматик или меланхолик не будет применять



методику, связанную с постоянным поддержанием и проявлением активности, она для него не комфортна, он будет быстро уставать. Этим, в частности, объясняется критика отдельными педагогами технологий за которые они берутся. Просто, без учета индивидуального стиля деятельности педагога и психофизиологических особенностей детей данная технология не работает.

Еще несколько моментов:

1. Общение с ребенком должно идти только на положительных эмоциях, не оставляя без внимания даже незначительные достижения и успехи. «Я перебегу через весь спортзал, через поляну, если занимаемся в лесу, чтобы похвалить «среднячка» у которого что-то получилось» - фраза учителя физкультуры, о котором говорилось выше. У него, кстати, в каждом классе и на видном месте в школе есть стенды по спортивным достижениям учеников: рекордсмен класса по подтягиванию, отжиманию, метанию меча и т.д., висят портреты лучших спортсменов и рекордсменов школы. В школе практически нет курящих детей, не говоря о наркоманах. Скажете, идиллия. Нет. К сожалению, с развалом Советского Союза перестало существовать не только село, но и была расформирована школа. Немногих детей сначала возили в более укрепленную школу, а потом и вовсе на пять дней стали определять в так называемый интернат;

2. Мотивация достижения должна прежде всего появиться у самого ребенка, а не у родителей;

3. Цель родителей не будет эффективной, не будет реализована до тех пор, пока она не станет целью самого ребенка.

## РАЗДЕЛ 5 ПСИХОЛОГИЯ МАТЕРИНСТВА И ОТЦОВСТВА



**М.Ю. Бурькина**  
Россия, г. Брянск, Брянский  
государственный университет  
имени академика И.Г.  
Петровского

### ИССЛЕДОВАНИЕ ЛИЧНОСТНЫХ ОСОБЕННОСТЕЙ И РОДИТЕЛЬСКИХ УСТАНОВОК МАТЕРЕЙ В СВЯЗИ С ИХ ОТНОШЕНИЕМ К СВОИМ ДЕТЯМ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

*В статье изложены результаты исследования взаимосвязи личностных особенностей и родительских установок матерей, воспитанных в полных и неполных семьях, и с их отношением к детям дошкольного возраста.*

Становление родительского поведения, родительских чувств и установок начинает складываться задолго до рождения ребенка. Эти структуры образуются в детстве самого потенциального родителя на основе раннего опыта его взаимоотношений в собственной семье. Д. Винникотт (1998) пишет, что способность женщины «быть достаточно хорошей матерью» формируется на основе ее опыта взаимодействия с собственной матерью, в игре, во взаимодействии с маленькими детьми, а также в процессе собственной

беременности и материнства. Он считает, что наука материнства – это «собственный опыт младенчества» [1]. В нашем исследовании показана связь материнского отношения к ребенку дошкольного возраста в зависимости от родительской установки и личностных особенностей матерей из полных и неполных семей.

*Анализ состояния проблемы в науке.* В ряде современных зарубежных исследований (Rees Fred L., Zimmerman Toni Schindler, Jacobsen Brooker; Knutson John F., Bifulco Antonia; Lutz Wilma J., Hock Ellen; Van der Kolk Bessel A., Perry J. Christopher, Herman Judith Lewis; De Luccie Mary F., Davis Albert J.; Morgenstern Stephen A.; Mens-Verhulst Janneke; Finkelstein-Rossi J.; Rees Fred L., Zimmerman Toni Schindler, Jacobsen Brooker; Knutson John F., Bifulco Antonia; J. Hock Ellen; Грэхэм Д. и других) подчеркивается влияние прошлого опыта общения матери на взаимоотношения с собственными детьми.

О роли отношений в организации взаимодействия ребенка со взрослым в своих исследованиях указывали С.А. Смирнов, В.Н. Мясищев, М.С. Каган, Т.В. Сенько, А.В. Николаева, А.А. Бодаев, А.Б. Орлов, О.Ю. Зайцева и другие. Отношение рассматривается с позиции взаимодействия взрослых и детей, в котором выделяются вид модели педагогического оценивания, особенности психологического пространства общения, результирующие эффекты (принятие - непринятие).

Компенсация личностной дезинтегарции матери проявляется во внутренней конфликтности, низкой степени самопринятия, невротической структуре личности, проявляющейся в сфере самовосприятия, чувстве вины, повышенной тревожности. В качестве источника отреагирования нервного напряжения для матери выступает ребенок (агрессивность, негативизм, протестные реакции). Эмоциональное отвержение ребенка - признак наличия в самом себе отвергаемых качеств (Э.Г. Эйдемиллер, В. Юстицкис, 1999; А.И. Захаров, 2000; Е.А. Савина, 2003). Проецируя на ребенка патологически заостренные черты характера, матери пытаются искоренить их у ребенка («делегирующее воспитание», А.И. Захаров, 1988, 2000), тем самым компенсируя собственную малоценность, неудачливость. В отношении родителя наблюдаются две крайности: эмоциональное отвержение, гипоопека-гиперопека [2].

Негативное материнское отношение приводит к конфликтам потребностей ребенка, что способствует возникновению страхов, связанных с утратой материнской любви. Е.А. Савина, Е.О. Смирнова (2003) связывают неудовлетворенность потребностей детей с типичными для этого состояния страхами одиночества, опасности и страхом утраты материнской любви. Появление страхов является следствием наказаний, негативной оценки и запретов.[3]

Установление симбиотических отношений с ребенком при нарушении эмоциональных связей с супругом, считает Е.А. Савина (2003), приобретает не только компенсаторный характер, но сопровождается реактивными действиями как проявлением симптома «расширения сферы родительских чувств». Ребенок становится объектом удовлетворения эмоциональных потребностей родителей, которые не удовлетворены в супружеских отношениях.

Проблемные родительские установки могут быть связаны с неадекватной мотивацией рождения ребенка: предписывание особой психологической задачи ребенку – связывание с его рождением надежды на решение каких-либо внутрисемейных проблем (удержание мужчины, скрепление семьи, возрождение супружеских чувств и т.п.) либо восполнение эмоционального дефицита – вакуума чувств, образовавшегося у женщины. Столин, В.В., Соколова, Е.Т., Варга, А.Я. (1989) отмечают, что установочное отношение матерей в виде неприятия неблагоприятно отражается на проявлениях чувств к ребенку, которые не имеют внешнего выражения. Любовь условна, родители любят не столько ребенка, сколько его соответствие своему навязываемому или внушаемому образу «Я» [4].

Любая деформация семьи приводит к негативным последствиям в развитии личности ребенка. А.А. Реан, Я.Л. Коломинский (1999) выделяют два типа деформации

семьи: структурную и психологическую. Структурная деформация семьи, как подчеркивает автор, есть не что иное, как нарушение ее структурной целостности, что в настоящее время связывается с отсутствием одного из родителей. Неполная семья чаще всего состоит из матери с ребенком, т.е. является «материнской». [5]

Неполным материнским семьям в психологии отводится особое место. Наиболее острые переживания по поводу распада семьи наблюдаются у детей дошкольного возраста. Недостаток отцовского влияния на воспитание ребенка усугубляет личностную деформацию (Е.М. Волкова, А.И. Захаров, Л.Ф. Обухова, А.С. Спиваковская, С.С. Степанов, В.В. Столин, А.М. Фонарев, В. Юстицкис, А.А. Шведовская и другие). Поэтому выборку матерей и их детей мы изучаем и с позиции полноты семьи.

*Обсуждение результатов исследования.* Материнское отношение исследователями изучается преимущественно в связи с нарушением поведения и общения ребенка с окружающими людьми. Отношение к себе как родителю во многом совпадает с личностным отношением. Мы предположили, что личностные особенности и родительские установки матерей из полных и неполных семей связаны с их отношением к своим детям. Выборку составили 597 женщины в возрасте 25-30 лет, имеющие детей дошкольного возраста и воспитанные в условиях неполной (288 чел.) и полной семей (309).

Для проверки данной гипотезы нами использованы следующие методики: опросник «Измерение родительских установок и реакций» (PARY) Е. Шефера, тест Г.Ю. Айзенка «Самооценка психических состояний», многофакторный (16-ти) личностный опросник Р. Кэттелла, методика Э.Г. Эйдемиллера и В. Юстицкиса «Семейно-обусловленное состояние».

Проанализировав личностные качества матерей, мы определили, что большинство из них показали высокие значения (более 6 стенов) по факторам О «тревожность» (90%), L «Подозрительность» (86%), Е «Доминантность» (84%), Н «Смелость» (74%), Q4 «Напряженность» (74%), М «Мечтательность» 72%, Q2 «Нонконформизм» 68%, Q1 «Радикализм» (66%). Этим матерям свойственны такие личностные черты как: чувство вины, страха, тревога; самобичевание, неуверенность в себе, обеспокоенность, впечатлительность с сильно развитым чувством долга. Для них характерна подозрительность, «защита и внутреннее напряжение», осторожность в своих поступках, эгоцентричность, высокое самомнение, догматичность, властность, неуступчивость, доминирование, самоуверенность, сочетающиеся со смелостью, предприимчивостью, общительностью, активностью, склонностью к риску, отзывчивостью. Более всего этих матерей отличает мечтательность, идеалистичность, богатое воображение вместе с самодостаточностью, групповой независимостью, самостоятельностью, находчивостью, критической настроенностью и свободомыслием.

Сопоставление типа родительского отношения матерей к детям с их личностными особенностями, корреляционный анализ данных (коэффициент корреляции Пирсона  $r$ ) позволили выявить положительные связи между типом отношений «Симбиоз» и такими личностными особенностями, как: «экспрессивность», «высокая нормативность поведения», «радикализм», «нонконформизм», «доминантность», «тревожность» и «смелость».

Установлены значимые отрицательные корреляционные связи родительского отношения «Авторитарная гиперсоциализация» со следующими личностными особенностями: «высокий интеллект», «дипломатичность», «радикализм». Стиль родительского отношения «Кооперация» отрицательно коррелирует с «высокой нормативностью поведения» и «мечтательностью». Стиль родительского отношения «Маленький неудачник» находится в обратной зависимости от «Тревожности» и «Мечтательности». С другими личностными особенностями в рассмотренных стилях воспитания связь не выявлена.

У большинства матерей (76%) их личностные особенности усиливают тенденцию слепо следовать той или иной социальной установке и приводить в соответствие с ней определенный образ ребенка. Чувство вины матерей находится в зависимости от общественного мнения. Женщины, из неполных семьях, стремятся оберегать ребенка от трудностей и чужого влияния. Их отличает ригидность, тревожность, неудовлетворенность в контактах с ребенком.

Как показали полученные результаты, у большинства матерей (из полных и неполных семей) наиболее выражены дисгармоничные типы отношения к собственным детям: симбиоз, матерями ребенок воспринимается маленьким неудачником и отношения между ними выстраиваются по типу авторитарной гиперсоциализации. Эти характеристики матерей тесно связаны с их личностными особенностями, которые в целом усиливают дисгармонизацию отношений в системе «ребенок - мать», особенно в условиях отсутствия отца.

Анализ родительских установок показывает, что у матерей из полных семей по сравнению с женщинами из неполных семей сильнее выражены количественные значения по таким шкалам, как «Ускорение развития ребенка», «Строгость родителей», «Поощрение зависимости ребенка от родителей». Для большинства матерей из неполных семей характерны высокие стеновые показатели по шкалам: «Оберегание ребенка от трудностей», «Супружеские конфликты», «Раздражительность», «Власть матери», «Навязчивость родителей». В целом в двух группах женщины демонстрируют признаки авторитарного, гиперопекающего стиля поведения, неровного и непоследовательного.

Опекающий способ воздействия на ребенка в большей степени характерен для женщин, воспитанных в неполных семьях. Мать стремится все знать о ребенке, ограждать его от жизненных проблем, забот, которые могли бы утомить дочь или сына. Незначительная часть женщин из неполных семей (18%) занимают конструктивную позицию во взглядах на воспитание. С одной стороны, они менее стремятся к опеке над ребенком, к ограничению постороннего влияния на него, с другой стороны - не отрицают собственного влияния на ребенка, не отказываются от помощи ему. Женщины, воспитанные в неполных семьях, более всего демонстрируют признаки авторитарного, гиперопекающего стиля поведения, неровного и непоследовательного.

Результаты диагностики психического состояния женщин обеих групп показали, что женщины из полных семей оценивают свое психическое состояние как менее тревожное и ригидное (неизменность поведения, убеждений, взглядов). Но значения по шкалам агрессивность и фрустрированность мало отличаются у женщин из двух групп.

Типовое семейно-обусловленное состояние матерей при контактах с детьми анализировались по трем шкалам: тревожность, напряженность, неудовлетворенность. В группе женщин из неполных семей отмечен высокий уровень неудовлетворенности контактами с ребенком и тревожности в их отношениях (20%), в то время как у 69% матерей из полных семей по данной шкале количественное распределение значений находится в пределах нормы. По шкалам «напряжение» и «тревожность» в отношениях с ребенком различия несущественны и имеют одинаково высокие количественные характеристики (от 59 до 74 % по среднему уровню).

В целом женщины-матери из полных семей чувствуют себя более спокойными, нужными, уверенными, довольными, здоровыми. Для женщин из неполных семей более свойственны противоположные характеристики: они встревожены, робки, чувствуют себя лишними, «плохими».

Оценка различий родительских установок, психического и семейно-обусловленного состояний осуществлялась с помощью U-критерия Манна-Уитни (табл.1).

*Таблица 1.*

Статистически достоверные связи родительских установок матерей с их психическим и семейно-обусловленным состояниями

Матери из неполных семей	Матери из полных семей	
Положительные корреляционные связи между:	Положительные корреляционные связи между:	Отрицательные корреляционные связи между:
<ul style="list-style-type: none"> <li>- «жертвенностью» матерей и их ригидностью;</li> <li>- тревожностью и неудовлетворенностью поведением ребенка;</li> <li>- ригидностью и фрустрированностью;</li> <li>- установкой на оберегание ребенка от трудностей и ограничение матери ролью хозяйки дома, зависимостью ребенка от матери, властью матери;</li> <li>- ограничением матери ролью хозяйки дома и ее навязчивостью, ускорением развития ребенка;</li> <li>- подавлением воли ребенка и «жертвенностью» матери, ее строгостью, раздражительностью, а также навязчивостью, ускорением развития;</li> <li>- супружескими конфликтами и строгостью, навязчивостью матери, необходимостью в посторонней помощи в воспитании ребенка;</li> <li>- подавлением агрессивности ребенка и властью матери, ее навязчивостью, «мученичество» матери и поощрением активности ребенка.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- «жертвенность» матерей и их навязчивостью;</li> <li>- неудовлетворенностью, тревожностью и напряженностью;</li> <li>- поощрением зависимости ребенка от матери и фрустрированностью;</li> <li>- подавлением воли ребенка и супружескими конфликтами, строгостью матерей, их навязчивостью;</li> <li>- строгостью матери и невнимательностью мужа к жене;</li> <li>- зависимостью ребенка от матери, поощрением зависимости ребенка от матери и подавлением агрессивности ребенка.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- установкой на предоставление ребенку возможности высказаться и агрессивностью;</li> <li>- установкой на ускорение развития ребенка и тревожностью матери;</li> <li>- предоставлением ребенку возможности высказаться и супружескими конфликтами, строгостью, навязчивостью матери;</li> <li>- раздражительностью и избеганием общения с ребенком, товарищескими отношениями.</li> </ul>

Статистически достоверные различия между женщинами из полных и неполных семей отмечены по следующим параметрам:

- оберегание ребенка от трудностей (U=182): женщины–матери из неполных семей стремятся оградить ребенка от любых сложностей, трудностей, чужого влияния;
- оптимальность эмоционального контакта с ребенком (U=197): для женщин, воспитанных в полных семьях, важно установить положительное эмоциональное взаимоотношение с детьми;
- тревожность (U=194) и неудовлетворенность (U=224,5) в контактах с ребенком: женщины-матери, воспитанные в неполных семьях, более тревожны, не уверены в своих силах, что приводит к неудовлетворению собой и ребенком, излишнему беспокойству при взаимодействии с детьми;
- ригидность (U=135) достоверно выше у женщин из неполных семей.

Несмотря на существующие различия в родительских установках женщин, воспитанных в полных и неполных семьях, следует отметить, что матери, воспитанные в неполных семьях, имеют более выраженные негативные тенденции в отношении к своим детям. В исследовании выявлено, что чем выше фрустрированность матери из неполной семьи, тем больше она опекает своего ребенка, не предоставляет ему самостоятельности; чем выше ее тревожность в контактах с ребенком, тем напряженнее семейные отношения, тем более они раздражительны и тем менее удовлетворены себя

чувствуют в своей семье; чем более тревожны матери, тем менее они способствуют скорейшему развитию своих детей и тем медленнее развивается ребенок; чем выше уровень агрессивности матери, тем менее она демократична по отношению к ребенку.

В результате реализации программы исследования и анализа его результатов мы сделали ряд выводов. Типичные состояния матерей при взаимодействии с ребенком связаны с родительскими установками. У женщин, воспитанных в неполных семьях, наблюдаются установки на оберегание ребенка от трудностей, зависимость ребенка от матери, власть матери. Высокие показатели в области конфликтности и раздражительности тесно связаны с опекающим способом воздействия на ребенка, стремлением к ограничению постороннего влияния на него, подчеркиванию собственной роли. Матери более раздражительны при выполнении своих родительских обязанностей, склонны навязывать свою точку зрения, жестко ограничивать права ребенка, его самостоятельность, проявляют конфликтное взаимодействие в семье.

Женщины, воспитанные в неполных семьях, демонстрируют признаки как авторитарного, так и гиперопекающего стиля взаимодействия. Эти женщины непоследовательны в воспитании: то проявляют большую заботу, ограждая ребенка от всех трудностей и чужого влияния, то выполнение родительских обязанностей сопровождается раздражительностью, чувством их обременительности. Кроме того, завышенные показатели конфликтности можно расценивать как показатели общего неблагополучия в семье.

#### **Список литературы**

1. Винникот, Д.В. Маленькие дети и их матери [Текст]: [Пер. с англ.] / Д.В. Винникот. – М.: Незав. фирма «Класс». -1998.- 80 с.
2. Захаров, А.И. Психологические особенности восприятия детьми роли родителей [Текст] / А.И. Захаров // Вопросы психологии – М., 1982.-№ 1. – С. 59-68.
3. Савина, Е.А., Смирнова, Е.О. Родители и дети: Психология взаимоотношений [Текст] / Е.А. Савина, Е.О. Смирнова. – М., 2003. – 230 с.
4. Столин, В.В., Соколова, Е.Т., Варга, А.Я. психология развития ребенка и взаимоотношений родителей и детей как теоретическая основа консультативной практики [Текст] / В.В. Столин, Е.Т. Соколова, А.Я. Варга // Семья в психологической консультации: Опыт и проблемы психологического консультирования / под ред. А.А. Боделева, В.В. Столина. – М.: Педагогика, 1989. – С. 16-37.
5. Реан, А.А., Коломинский, Я.Л. Социальная педагогическая психология [Текст] / А.А. Реан, Я.Л. Коломинский. – СПб.: Питер, 1999. - С. 69-81.



**Н.Н. Васягина**  
*Россия, Екатеринбург, ФГБОУ ВПО  
«Уральский государственный  
педагогический университет»*

*В статье раскрывается авторский взгляд на обоснование феномена субъектности женщины-матери. Показано, что достижение субъектной целостности матери обеспечивается самосознанием как фундаментальным основанием ее субъектного становления. Описаны общие особенности, определены уровни субъектности, дана психологическая характеристика современных матерей.*

Преобразования, осуществляемые в настоящее время в России, актуализируют роль воспитательного потенциала семьи и роль матери в формировании личности ребенка. Именно матери, по мнению ряда авторитетных педагогов и психологов (Л. И. Божович, Л. С. Выготский, А. Н. Ганичева, И. В. Дубровина, О. Л. Зверева, О. Г. Исупова, И. С. Кон, Н. Д. Левитов, М. И. Лисина, В. С. Мухина, В. А. Рамих, А. Г. Селевко, Г. К. Селевко, Е. О. Смирнова, Л. А. Степашко, Г. Г. Филиппова, А. Г. Харчев, А. Н. Шевелева, Л. Б. Шнейдер, Д. Б. Эльконин и др.), принадлежит ведущая роль в трансляции и воспроизводстве социокультурного опыта, необходимого для социализации ребенка. От матери ребенок получает первые представления о себе и окружающем мире, об основных нравственных категориях: добре и зле, красивом и безобразном. Под влиянием матери у ребенка формируются основные поведенческие навыки, составляющие основу дальнейшего усложнения его поведенческой активности. *Именно мать является тем значимым субъектом, который в контексте всей жизнедеятельности ребенка задает смысловые основания его становления как самостоятельного субъекта, а следовательно, и перспективы направленного в будущее развития социокультурного пространства в целом.*

В этой связи к женщине-матери предъявляются особые требования: в современном российском обществе мать воспринимается как *первый педагог* (Закон РФ «Об образовании» от 10 июля 1992 г. N 3266-1, ст. 18), активный и самостоятельный субъект, имеющий преимущественное право на воспитание своих детей перед всеми другими лицами (Закон РФ «Об образовании» от 10 июля 1992 г. N 3266-1, ст. 52; Семейный кодекс РФ от 8 декабря 1995 г., ст.63-65), и потому особую актуальность приобретает осознанное материнство, основанное на личностной зрелости (А. С. Спиваковская, Л. Б. Шнейдер), высоком уровне рефлексивности (В. И. Брутман, Ж. В. Завьялова, Ю. И. Шмурак), готовности к активному изменению «мира» и «себя в мире» (О. А. Карабанова, В. С. Мухина, Р. В. Овчарова, Т. Н. Счастливая), конструирующей характеристикой личности матери становится мера ее субъектности (А. В. Брушлинский, В. А. Петровский, А. К. Осницкий, Д. И. Фельдштейн и др.). В связи с этим возникает необходимость исследования особенностей субъектности современных матерей как одной из актуальных проблем психолого-педагогического знания (Н. Н. Васягина, 2010; О. Г. Исупова, 2000; Л. Б. Шнейдер, 2005).

Исходными пунктами для раскрытия субъектности матери послужили идеи К. А. Абульхановой-Славской, А. В. Брушлинского, В. В. Знакова, А. Н. Леонтьева, С. Л. Рубинштейна, согласно которым субъектная природа человека проявляется в его способности *изменять окружающий мир и себя* вместе с ним, измерять и оценивать последствия этих изменений (А. Г. Асмолов, 2002), а также положения, признающие собственную *активность* матери, способность *сознательно* действовать, осуществлять *самоопределение, самоидентификацию, саморазвитие* как совокупность условий, необходимых в выборе путей реализации индивидуальной активности (В. В. Столин, 1998).

Такое понимание позволяет определить *сущность матери-субъекта* через проблемное поле ее самостного потенциала, подчеркивая те аспекты отношения женщины-матери к миру, в которых оно, по С. Л. Рубинштейну (С. Л. Рубинштейн, 1976), раскрывается со стороны своего источника – внутренних условий, как «основания, через которое всегда только и действуют все внешние причины и влияния» (А. В. Брушлинский, 2003). Среди таких внутренних условий особая роль отводится

*самосознанию*, которое, как отмечают Л. И. Анцыферова, Н. М. Гинзбург, В. С. Мухина Ю. В. Слюсарев, В. В. Столин, Д. Н. Узнадзе и др. является основой субъектного становления личности. В процессе самосознания формируется «Я» субъекта как образование целостности, единства внутреннего и внешнего бытия (А. Г. Асмолов, В. В. Знаков, Е.Н. Поливанова), благодаря которому субъект познает мир и себя в нем (А. А. Бодалев, А. В. Петровский), относит к себе все исходящие от него дела и поступки (С. П. Иванов,, В. Э. Чудновский. Д.И. Фельдштейн), сознательно принимает на себя ответственность за них в качестве их автора и творца (Б. Ф. Ломов, Г. У. Оллпорт, В.П. Прядеин) и осуществляет поиск смысла жизни (Б. С. Братусь, Ю. Б. Гипенрейтер, В. В. Столин, Е. Т. Соколова). Учет обозначенных позиций позволяет рассматривать самосознание в качестве психологического основания субъектности.

*Самосознание* матери определяется нами как сущностная составляющая ее субъектности, представленная диалектическим единством образа мира и развертыванием субъективного опыта женщины; как сложное, синтетическое, психологически значимое образование, присущее женщине-матери, которое выступает внутренним фактором рефлексии ее самопостижения и самоотношения и антиципирует перспективы самореализации в социокультурном пространстве (Н. Н. Васягина, 2007). При таком рассмотрении в качестве критериев субъектности матери будут выступать результирующие характеристики ее самосознания. Заметим, что близкие позиции отражены в психологическом анализе саморазвития и самореализации субъекта деятельности, поведения, общения, познания, действия, взаимодействия, жизненного пути и т.д. (Б. Г. Ананьев, К. А. Абульханова-Славская, Л. И. Анцыферова, В. А. Петровский, В. И. Слободчиков, Д. И. Фельдштейн и др.).

Проделанный нами анализ психологических текстов, позволил выделить следующие *критерии* субъектности матери (Н. Н. Васягина, 2010):

– *дифференцированность образа «Я – мать»* – обеспечивает понимание матерью сложности и многообразия своего внутреннего мира, определяет гибкость поведения (Е. Т. Соколова, В. В. Столин, И. И. Чеснокова), а значит, более широкие возможности познания мира, сравнения себя с ним и, как следствие, изменение мира и себя;

– *наличие в образе «Я – мать» характеристик, отражающих собственную позицию*: инициативность, самостоятельность, ответственность и т.п., – разнообразие и доминирование этих характеристик является условием деятельного отношения к себе (И. С. Кон, М. Кун, Т. Макпартленд);

– *открытость новому опыту*, готовность к изменениям (Е. Н. Волкова, К. Роджерс); *ценностное отношение к материнству* – ведущее место ценности материнства в иерархии ценностей матери (О. Г. Исупова, Р. В. Овчарова, Г. Г. Филиппова);

– *принятие себя в роли матери* как основа эмоционально-ценностного отношения к себе (Е. Н. Рыбакова, В. В. Столин, Е. Т. Соколова, Е. А. Тетерлева);

– *отношение к ребенку как субъекту* (А. Г. Асмолов, Б. С. Братусь, Е. Н. Волкова) – является своеобразным индикатором качества преобразовательной деятельности матери как по отношению к социокультурному пространству, так и по отношению к самой себе;

– *воспитательная компетентность* – осведомленность по вопросам воспитания ребенка и сформированность воспитательных навыков и умений, позволяющая принимать эффективные решения при реализации воспитательной деятельности;

– *самопроектирование будущего* – стремление к обретению смысла материнства и общего смысла своей жизни, осознание посреднической функции между ребенком и социокультурным пространством, способность выбирать цели, находить средства для их достижения, отслеживать и оценивать полученные результаты и причины, способствующие и препятствующие достижению целей;



– *целостность самосознания матери* – обусловлена согласованием самостных процессов самосознания и адекватностью самооценок матери и ее оценок другими людьми (Д. Маейрс, Е. Т. Соколова, В. В. Столин, Э. Эриксон).

*Обозначенные выше идеи позволяют рассматривать исследование самосознание матери как путь познания психологических аспектов ее субъектного становления.*

Данное предположение последовательно проверялось посредством изучения общих особенностей самосознания матерей, раскрывающих их субъектную сущность и выявления уровней субъектности матерей.

В исследовании приняли участие 850 матерей, проживающие в разных городах России, отобранные методом случайной выборки. Все респонденты состоят в браке, имеют собственных детей. Средний возраст респондентов 31 год.

Для решения поставленных задач были использованы следующие методы сбора эмпирических данных: методика ОСМ «Особенности самосознания матери» Н. Н. Васягиной, методика «Я – мама» Н. Н. Васягиной, техника репертуарных решеток Д. Келли, опросник исследования самоотношения личности С. Р. Панталева, методика PARI (parental attitude research instrument) Е. С. Шеффера и Р. К. Белла, опросник для исследования эмоциональной стороны детско-родительского взаимодействия Е. И. Захаровой, опросник «Взаимодействие родитель–ребенок» И. М. Марковской.

Согласно плану исследования при реализации первого этапа были выделены общие особенности самосознания матерей, раскрывающие их субъектную сущность (%):

– высокий уровень ценности материнства (76,1%), значимость материнской сферы для женщины (*«материнство – высшее предназначение женщины», «быть матерью – это великое счастье», «смысл моей жизни - моя дочка»*);

– низкий рефлексивный опыт материнства, преобладание высказываний *«я об этом никогда не задумывалась», «даже не знаю, что и сказать»* и т.п. (69,3%);

– слабая дифференциация образа «Я – мать», преобладание обобщенных характеристик: *«как все», «нормальная», «обычная»* и т.п. (63%);

– наличие ролевого конфликта в сферах мать, жена, профессионал, свободно реализующаяся женщина. При этом наиболее яркая конкуренция наблюдается в *семейной и профессиональной сферах* (68,8%);

– обобщенный образ «Я – мать» представлен преимущественно совокупностью положительных личностных качеств (73%): *добрая, ласковая, благоразумная, практичная, доверчивая, сотрудничающая, прощающая, ответственная* (когнитивный компонент); *счастливая, любящая, жалостливая, одобряющая, принимающая, взрывная* (эмоциональный компонент); *воспитывающая, обучающая, одобряющая, поддерживающая, помогающая, командующая* (поведенческий компонент);

– рассогласование образов «Я – мать» – «Идеальная мать» (69,6%).

Незначительное совпадение данных образов проявляется в качествах *ответственная, любящая, ласковая, воспитывающая, помогающая ребенку*. Прочие качества идеальной матери находятся в зоне конфронтации с образом «Я – мать», порождая множество конфликтов: *когнитивные* (*«не все знаю»*, в то время как идеальная мать *«должна знать все»*; *«не всегда понимаю своего ребенка»*, тогда как идеальная мать *«всегда понимает»*; *«не всегда знаю, как повлиять на ребенка»*, в то время как идеальная мать *«всегда может оказать влияние»* на него); *регулятивные* (*«не всегда справедлива»*, идеальная мать *«всегда справедлива по отношению к ребенку»*; *«не всегда терпелива»*, тогда как идеальная мать *«всегда терпелива»*; *«кричу на ребенка»*, тогда как идеальная мать *«говорит спокойно»*; *«раздражена»*, идеальная мать *«всегда уравновешена»*; *«уставшая»*, идеальную мать видит *«отдохнувшей»*); *личностные* (связаны с неприятием своих качеств: отмечают свою *слабость, неблагоразумность, непрактичность*, в то время как идеальная мать должна быть *сильной, благоразумной, практичной*);

– доминирование ситуативного избирательного отношения к себе (44,5%). Самоотношение матерей определяется конкретной ситуацией: в стабильных привычных ситуациях отношение к себе позитивное: женщины уверены в себе, ориентированы на успех, а в нестандартных ситуациях возникает беспокойство, тревожность, уверенность в себе снижается, актуализируются механизмы психологической защиты;

– незрелость материнской позиции, которая проявляется в эмоциональной значимости ребенка для матери, с одной стороны, и неумении открыто выразить свои переживания по поводу взаимодействия с ним, с другой стороны (75,6%);

– отсутствие перспективы будущего, потребности и готовности самоисследования и самоанализа (92,4%).

С целью определения уровня субъектности матерей полученные в ходе первичной обработки данные были подвержены статистической обработке с помощью кластерного анализа (метод К-средних). Получившиеся в процессе обработки результаты позволяют сравнивать кластеры между собой и отражают различия между кластерами по признакам, соответствующим критериям субъектности, что указывает на возможность использования данных переменных для разделения испытуемых на гомогенные группы по уровню их субъектности.

Оказалось, что преобладающее большинство респондентов (63,12%) имеют *низкий уровень* субъектности (первый кластер), который характеризуется недостаточной дифференцированностью образа «Я – мать», что не позволяет респондентам понять сложность и многообразие своего внутреннего мира, лишает возможности гибко реагировать на происходящие события, блокирует возможности познания мира, сравнения себя с ним и, как следствие, изменение мира и себя; закрытости по отношению к новому опыту, стремление «сохранить все как есть»; отсутствием в образе «Я – мать» необходимого разнообразия характеристик отражающих собственную позицию матери; непринятием роли матери и как следствие обесцениванием себя в роли матери; недостаточной воспитательной компетентностью, слабой осведомленностью по вопросам воспитания ребенка, не сформированностью воспитательных навыков и умений, позволяющих принимать эффективные решения при реализации воспитательной деятельности; слабой сформированностью навыков самопроектирования будущего, отсутствием осознания посреднической функции между ребенком и социокультурным пространством.

*Средний уровень* субъектности (второй кластер) имеют 22,88% респондентов. Наряду с выраженностью отдельных компонентов субъектности (ценностное отношение к материнству, отношение к ребенку как субъекту) у матерей данной группы отсутствует целостная и связанная выраженность критериев субъектности. В самосознании имеются некоторые деформации (недостаточная дифференцированность образа «Я – мать», амбивалентность по идентификации, обесценивание воспитательной роли супруга, неустойчивое самоотношение, рассогласованность самостных процессов) препятствующие полноценному субъектному становлению матери.

*Высокий уровень* субъектности (третий кластер) обнаружен у 14% респондентов. Образ «Я – мать» у таких женщин дифференцирован, они осознают сложность и многообразие своего внутреннего мира; в образе «Я – мать» представлены характеристики, отражающие субъектную позицию матери: активность, инициативность, самостоятельность, принятие ответственности за свои действия и поступки; принимают роль матери и себя в роли матери; материнство наполнено для них смыслом: при высокой ценности материнства осознают посредническую функцию между ребенком и социокультурным пространством, осознают возможность самореализации в материнстве; не испытывают серьезных трудностей в воспитании ребенка, осознают взаимосвязь изменений матери и изменений ребенка. Самостные процессы самосознания согласованы.

Таким образом, представленные выше результаты свидетельствуют о том, что актуальное субъектное состояние матерей характеризуется противоречивостью осознания себя матерью, недостаточным уровнем субъектности. Конфликтность самосознания матери препятствует ее оптимальному субъектному становлению. Полученные нами данные эмпирически подтвердили, что психологическим основанием субъектного становления матери является ее самосознание: в той мере, в какой мать истолковывает процессы, явления, события социокультурного пространства и себя как части этого пространства, и способна построить обобщенный образ восприятия и понимания себя как части мира в будущем, она является субъектом.

#### **Список литературы**

1. Асмолов, А. Г. Личность: психологическая стратегия воспитания [Текст] / А. Г. Асмолов // Образование и наука. – 2002. – № 1. – С. 17-32.
2. Брушлинский, А. В. Психология субъекта [Текст] / А. В. Брушлинский ; отв. ред. В. В. Знаков. – М. : Ин-т психологии РАН ; СПб. : Алетей, 2003. – 272 с. 5
3. Васягина, Н. Н. Мать как субъект социокультурного пространства [Текст] : монография / Н. Н. Васягина ; Урал. гос. пед. ун-т. – Екатеринбург : [б. и.], 2010. – 339 с. 6
4. Васягина, Н. Н. Самосознание матери: структурно-содержательный анализ [Текст] : монография / Н. Н. Васягина ; Урал. гос. пед. ун-т. – Екатеринбург : [б. и.], 2007. – 168 с.
5. Васягина, Н. Н. Сущностные характеристики самосознания матери [Текст] / Н. Н. Васягина // Научные проблемы гуманитарных исследований. – 2010. – № 2.– С. 181-186.
6. Исупова, О. Г. Социальный смысл материнства в современной России [Текст] / О.Г. Исупова // Социс. 2000. № 11. С. 98 – 107.
7. Рубинштейн, С. Л. Человек и мир [Текст] / С. Л. Рубинштейн //Проблемы общей психологии. – М., 1976. – 210с. 8
8. Столин, В.В. Самосознание личности [Текст] /В. В. Столин. – М.: Изд-во МГУ, 1983.-286 с. //Мир психологии. - 1998. -№ 1. - С. 102 - 114.
9. Шнейдер, Л. Б. Семейная психология [Текст] : учеб. пособие для студентов вузов / Л. Б. Шнейдер. – М. : Акад. Проект ; Екатеринбург : Деловая кн., 2005. – 768 с.

**С.А. Водяха**

*Россия, Екатеринбург, ФГБОУ ВПО  
«Уральский государственный  
педагогический университет»*

#### **ОСОБЕННОСТИ ВОСПРИНИМАЕМОГО РОДИТЕЛЬСКОГО КОНТРОЛЯ СТУДЕНТОВ**

Исследование эвдемического и гедонистического благополучия является основным предметом позитивной психологии. Индивиды, преследующие эвдемические цели, самодетерминированы и стремятся к самоактуализации, к максимальному приближению к своему истинному Я и трансценденции. Гедонисты стремятся к максимальному удовлетворению всех своих потребностей, ищут наслаждения и комфорта. Они получают массу самых разных удовольствий: от физических и чувственных до интеллектуальных и эстетических. Р. Райан и Э. Дисси считают, что гедонисты и эвдемонисты по-разному оценивают жизнь как источник удовольствия. Данные теоретические предположения были подтверждены посредством факторного и дисперсионного анализа в исследованиях (4).

Как эвдемоническое, так и гедонистическое благополучие способствует благоприятному психологическому и физическому функционированию (Wood and Joseph 2010).

Также было обнаружено, что повышение уровня эвдемонии и гедонии действительно повышает психологическое благополучие (1). Тем не менее эвдемония и гедония отличаются по способу переживания. Эвдемония основывается на чувстве смысла, вдохновения, состояния мотивационного потока, личностного самоопределения и самореализации. Гедония соответствует чувству безмятежности и доминированию положительных эмоций (8). Таким образом, и гедония и эвдемония одинаково необходимы для формирования психологического благополучия, но они имеют разные источники происхождения. Они различаются ценностными ориентациями и способами оценивания собственного жизненного пути. Те, кто избирает эвдемонические или гедонистические ценности, чаще всего ориентируются на ценностные ориентации своих родителей. Поэтому важными показателями, влияющими на формирование эвдемонических ценностей, являются стили воспитания, уровень поддержки и требований и уровень выраженности родительской гедонии/эвдемонии.

Анализируя работы Д.Бомринд, Э. Маккоби и Дж. Мартина можно выделить два базовых противоположных стиля требовательность и сензитивность. Требовательность выражается в попытках родителей включения детей в систему семейных ролей посредством требований, строгого присмотра, дисциплинарным воздействиям и готовности подавлять сопротивление ребенка (Baumrind 1991). Сензитивность выражает степень поощрения родителями индивидуальности, саморегуляции и самоутверждения ребенка.

Предполагается, что эвдемония формируется как при сензитивности, так и при требовательности. Д. Бомринд выявила, что референтный родительский стиль часто связан с формированием стремления к совершенству, личностному росту и личностных достоинств. Таким образом референтный родительский стиль более способствует формированию эвдемонических ценностей. Взрослые, чьи родители являлись для них референтными лицами, чаще демонстрируют более высокий уровень морального развития, более зрелы социально, более трудолюбивы, обладают более высоким уровнем притязаний и академических достижений, социальным статусом, а также меньшей склонностью к наркотической зависимости, делинквентности и сексуальным эксцессам (2).

Требовательный стиль воспитания формирует самодисциплину, ответственность и самоорганизованность, необходимые для формирования эвдемонии. Сензитивный стиль удовлетворяет основную психологическую потребность в автономии, проявляющуюся в таких эвдемонических проявлениях как инициативность, самоэффективность, личностное постоянство, интегрированность поведения и ценностей со своей подлинной сущностью и самореализация. Требовательный родительский стиль является предиктором гедонии. Дж. Боулби и представители теории привязанности утверждают, что родительская требовательность посылают невербализуемые сообщения о том, что он может быть уверен в том, что он будет услышан и защищен. С этой точки зрения, требовательность может стать основой как эгоцентрической ориентации, выражающейся в гедонистических ценностях, так и в альтруистической ориентации, выражающейся в эвдемонических ценностях.

Согласно Э. Маккоби и Дж. Мартину родительский контроль является базовым измерением родительства. Роллинс и Томас определили больше 15 показателей родительского контроля используемых в более чем 220 исследованиях. Родительский контроль понимался как синоним слова дисциплины, авторитетности, требовательности, доминантности, нагнетания чувства вины и стремлением к защите. Выделялись также стили родительского контроля авторитетный, принуждающий, убеждающий, предоставляющий возможности, подавляющий и строгий. Б. Барбер, С. Элман и Н.

Маунтс рассматривали, прежде всего, поведенческий контроль. Л. Стайнберг – психологический контроль. Мягкий и жесткий контроль - Фобер, Форхен, Томас. Как силовой контроль - Кочанска, Аксон, Нек и Райнс. Различия в понимании родительского контроля определяют различия в стратегиях и критериях исследования, его базовых параметров (6).

В первые, понятие автономии в качестве измерения родительского контроля ввела Д. Бомринд. Эффективный контроль предполагает сочетание эмоционального принятия с высоким объемом требований, их ясностью, непротиворечивостью и последовательностью. Родительский контроль может быть представлен в двухполюсной системе: автономия - контроль. В рамках дисциплинарной оси любое конкретное поведение родителей занимает место между двумя крайними точками: от предоставления полной автономии до абсолютного подчинения воле родителей.

Э. Маккоби включила в родительский контроль следующие компоненты:

1. Ограничительность - установление границ детской активности.
2. Требовательность - ожидание высокого уровня ответственности у детей.
3. Строгость - принуждение детей к чему-либо.
4. Навязчивость - влияние на планы и отношения детей.
5. Произвольное проявление власти.

Предполагается, что по степени выраженности этих параметров можно судить о степени авторитарности контроля родителей (7).

Сочетание родительского контроля и безусловной поддержки желания ребенка быть самостоятельным и независимым Д. Бомринд называет моделью авторитетного родительского контроля. Родители относятся к своим детям нежно, с теплотой и пониманием, доброжелательно, много с ними общаются, но контролируют детей, требуют осознанного поведения. Модель поведения родителей, которые больше полагаются на строгость и наказания, получила название властной. Родители жестко контролируют детей, часто применяют свою власть, не побуждают детей выражать свое собственное мнение. Модель поведения родителей, которые не поощряют детей, не обращают внимания на воспитание независимости ребенка и его уверенности в себе, была названа снисходительной. Модель гармоничного поведения родителей сходна с моделью авторитетного родителя по всем признакам, кроме контроля, который используется здесь достаточно редко. Модель поведения неконформистов присуща родителям, которые не признают традиционного представления о воспитании. В основе их педагогической тактики лежит идея свободного развития детей.

Поведение детей зависит от целого комплекса воспитательных воздействий. Обе группы родителей - авторитетные и властные - стараются контролировать детей, но осуществляют это различными способами. Властные родители полагаются исключительно на применение силы, требуют, чтобы ребенок подчинялся им без рассуждения. Авторитетные же, наоборот, учитывают мнение детей, откликаются на их проблемы, позволяя детям проявлять самостоятельность и инициативу.

Развивая теорию Д. Бомринд, Л. Стайнберг и М. Грей использовали термин «психологическая автономия» расширяя его до конструкта, описывающего способность родителя поддерживать не силовую, демократическую дисциплину и давать возможность ребенку выражать свою индивидуальность.

Барбер, Олсен и Шегл определили родительский контроль, как попытки влиять на психологическое, эмоциональное развитие ребенка, например, на познавательную сферу, на самовыражение и привязанность к родителям.

В. Гролник и Е. Помиранс разработали полиморфный подход к исследованию родительского контроля. Согласно данному подходу, родители могут поддерживать автономию ребенка, усиливая его инициативность, предоставляя ему возможность решать свои собственные проблемы и предоставляя перспективы развития. В контексте теории самодетерминации Гролник определяет родительство, как организацию детской среды,

способствующую формированию компетентности ребенка. Когда родители структурируют среду они формируют отношения между действиями и последствиями по средствам формирования социальных инспекций по отношению к детям. Это позволяет сделать социальное окружение ребенка более предсказуемым и при этом сформировать воспринимаемый родительский контроль. Согласно Фаркасу и Гролник, это обеспечивается за счет формирования четкой структуры, которая гарантирует достижение успеха в социальных отношениях. Это согласуется с моделью дисциплины Грузека и Гудноу, в которой сообщения и правила направлены на способствование интернализации родительских требований [9].

Изучение родительского контроля является важным показателем, так как согласно Флетчеру «Родительский контроль является эффективной профилактикой расстройств поведения в подростковом юношеском возрасте». Боулдвин и Коул обнаружили взаимосвязь между позитивным психологическим функционированием и воспринимаемой поддержкой автономии родителей, чем больше родители поощряют автономность своих детей, тем меньше риск поведенческих и эмоциональных нарушений. В. Гролник и другие выявили, что контроль и структура являются двумя важнейшими измерениями родительства, потому что они связаны с базовыми потребностями личности необходимыми для позитивного психологического функционирования детей.

Барбер и коллеги обнаружили, что дети, чьи родители, поощряли психологическую автономию, чаще стремились к более открытому опыту, демократическим ценностям и более искренне выражали свои чувства и эмоции.

В. Гролник, Э. Деси и Р. Райан определили следующие базовые показатели родительского контроля: материнская поддержка автономии, материнское участие и материнское тепло, а также отцовская поддержка автономии, отцовское участие, и отцовское тепло (3)]. Согласно теории самодетерминации родители способствуют развитию мотивации ребенка на удовлетворении в школе базовых психологических потребностей в автономии, компетенции и связанности. Родитель может обеспечить потребность детей в автономности и преданию ребенку перспектив предоставления выбора, а также развития его инициативности.

Согласно Е. Р. Калитеевской и Д. А. Леонтьеву, свобода как определенная форма активности и ответственность как определенная форма регуляции, слившись, порождают парадокс самодетерминации - свободной саморегулируемой активности зрелой личности. Основным феноменом личной зрелости и формой проявления личного потенциала является воплощение деятельности в относительной свободе от заданных условий данной деятельности - как внешних, так и внутренних условий, под которыми понимаются биологические, в частности телесные предпосылки, а также потребности, характер и остальные устойчивые психологические структуры. Есть различные формы и механизмы регуляции и детерминации человеческого поведения, которые могут «включаться» и «выключаться», в том числе механизмы самодетерминации. Существует система факторов, постоянно работающих на каждого человека, и человек имеет возможность к ней приспособиться, но имеет возможность и эту систему трансцендировать, включив механизмы самодетерминации. В этом трансцендентном отношении к собственной жизни и проявляется личностная зрелость как выражение личного потенциала. Таким образом, если юноша, безусловно, принимает контроль со стороны родителей, то механизмы самодетерминации не задействуются и личностная зрелость не проявляется.

*Для исследования восприятия родительского контроля современными студентами был использован опросник «Восприятие студентами родительского контроля», разработанный Е.О. Доскач на концептуальной основе предложенной исследователями В. Гролник, Р. Райаном и Э. Деси. Данный опросник предназначен для старшего и подросткового возраста. Опросник оценивает восприятие студентами родительской поддержки, их автономии и участие, но кроме того, оценивается степень восприятия детьми родительской теплоты. Он состоит из 42 пунктов: 21 утверждение*

касающиеся матерей и 21 – отцов. Эти утверждения делятся на 6 подшкал: Материнская поддержка автономии, материнское участие материнское тепло, а также отцовская поддержка автономии, отцовское участие, и отцовское тепло. В исследовании принимали участие 45 студентов.

На уровне эмпирического исследования различий по шкалам материнская поддержка автономии и отцовская поддержка автономии были установлены значимые различия по критерию d-Колмогорова-Смирнова на уровне  $p < 0,05$ . При этом согласно данным таблицы № 2: отцовская поддержка автономии значима выше материнской.

Таблица №1. Исследование различий между шкалами материнской поддержки автономии и отцовской поддержки автономии

Название шкалы	Среднее Группа 1	Среднее Группа 2	Ст. откл Группа 1	Ст. откл Группа 2
материнская поддержка автономии	43,66667	51,00000	2,516611	0,00

Достоверных различий по другим параметрам не уставлено, т.е. респонденты дифференцируют автономию и поддержку со стороны отца и матери. Отцы в большей степени поддерживают автономию. Данное утверждение согласуется с мнением А.С. Спиваковской и Д.С. Аквивиса. Аквивис в своей работе «Отцовская любовь» отмечает, что отец меньше опекает детей, предоставляет им больше самостоятельности, воспитывая в ребенке самодисциплину.

Дальнейшая стандартизация опросника представляет интерес в плане определения прогностической критериальной валидности.

Исследуя влияние отцовской поддержки автономии на другие показатели, было выявлено следующее (Таблица №2).

Таблица № 2.

Итог регрессии для зависимой переменной: отцовская поддержка автономии $R = ,843530$ $R^2 = ,711544$ Скоррект $R^2 = ,690565$ $F(4,55) = 33,917$ p						
	Бета	Ст. Ош.	B	Ст. Ош.	t(55)	p-уров
отцовское участие	0,670279	0,099234	0,749852	0,111015	6,754532	0,000000

Отцовская поддержка автономии оказывает существенное влияние на воспринимаемое отцовское участие. Таким образом, воспринимаемая отцовская поддержка автономии является ведущим фактором родительского контроля. Данная тенденция, может быть обусловлена тем, что отец чаще воспринимается, как олицетворение дисциплины и порядка по Й. Лангмейеру и З. Матейчеку. Ребенок, растущий без отцовского авторитета, как правило, недисциплинирован, асоциален, агрессивен в отношении взрослых и детей.

Выявили, что отцы более склонны поддерживать автономию. Определили, что воспринимаемая отцовская поддержка автономии является ведущим фактором родительского контроля, а также, что большинство студентов воспринимают своих родителей, как достаточно включенных в процесс их саморазвития.

### Список литературы

1. Bauer, J. J., & McAdams, D. P. Eudaimonic growth: Narrative growth goals predict increases in ego development and subjective well-being three years later. *Developmental Psychology*, 46, 761-772.
2. Baumrind, D. (). The influence of parenting style on adolescent competence and substance use. *The Journal of Early Adolescence*, 11, 56-95.
3. Grolnick, W.S., Price, C.E., Beiswenger, K., & Sauck, C. C. (2007). Evaluative pressure in parents: Effects of situation, maternal, and child characteristics on autonomy-supportive versus controlling behavior. *Developmental Psychology*, 1991. 43, 991-1002.

4. Joshanloo, M., & Ghaedi, G. (2009). Value priorities as predictors of hedonic and eudaimonic aspects of well-being. *Personality and Individual Differences*, 47, 294-298.
5. Knafo, A., & Assor, A. (2007). Motivation for agreement with parental values: desirable when autonomous, problematic when controlled. *Motivation and Emotion*, 31, 232-245.
6. Maccoby, E. E., & Martin, J. A. (1983). Socialization in the context of the family: Parent-child interaction. In P. H. Mussen (Ed.) & E. M. Hetherington (Vol. Ed.), *Handbook of child psychology: Vol. 4. Socialization, personality, and social development* (4th ed., pp. 1-101). New York: Wiley.
7. Roth, G., Assor, A., Niemiec, C. P., Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2009). The emotional and academic consequences of parental conditional regard: Comparing conditional positive regard, conditional negative regard, and autonomy support as parenting practices. *Developmental Psychology*, 45, 1119-1142.
8. Ryan, R. M., & Huta, V. (2009). Wellness as healthy functioning or wellness as happiness: The importance of Eudaimonic Thinking. *Journal of Positive Psychology*, 4, 202-204
9. Steinberg, L., Elmen, J. D., & Mounts, N. S. (1989). Authoritative parenting, psychosocial maturity, and academic success among adolescents. *Child Development*, 60, 1424-1436.



**М.А. Егорова, С.И. Миронова**  
Россия, г. Магадан, МОГ БОУ  
«ППМС-центр»

## **МАТЕРИНСКАЯ СФЕРА ДЕВУШЕК-СИРОТ: ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ЭМОЦИОНАЛЬНО-ПОТРЕБНОСТНОГО БЛОКА**

*В статье поднимается вопрос о формировании психологической готовности к материнству девушек, проживающих в интернатных учреждениях более пяти лет. В частности, рассматривается специфика эмоционально-потребностного блока материнской сферы: представления о субъектах материнства, субъектах семьи и о самой семье (родительской и будущей), эмоциональное отношение к этим составляющим. От эмоционального и мотивационного отношения зависит конкретное поведение девушки к моменту беременности и то, станет ли она социализированной матерью, или ее материнство будет носить девиантный характер.*

Социально-психологическая дезадаптация девушек-воспитанниц закрытых учреждений в сфере материнства приводит в дальнейшем к различным формам девиантного материнства (Брутман В.И., 2000). В первую очередь, девиантное материнство обусловлено психологической травмой девочек в связи с материнской депривацией. Психологическими последствиями выступают личностные особенности, формирующиеся в условиях закрытых учреждений и которые проявляются еще до появления объекта материнства (ребенка), то есть до беременности (Буянов М.И., 1988; Дубровина И.В., 1991; Кондрашев М.Ю., 2005; Ослон В.Н., 2006; Прихожан А.М., 1990). Большинство исследований, посвященных готовности к материнству, ориентированы на стадии беременности, вынашивания и рождения ребенка.



Согласно теории Г.Г. Филипповой, *материнство* является потребностно-мотивационной сферой, которая состоит из трех блоков: эмоционально-потребностного, ценностно-смыслового и операционального (Филиппова Г.Г., 2002). Формирование и развитие блоков, их содержательное наполнение происходит в онтогенезе женщины, начиная с рождения. Каждый из блоков имеет свое функциональное значение: ценностно-смысловой блок предполагает значимость компонентов материнства в структуре ценностей женщины, операциональный блок – это совокупность знаний, умений по осуществлению материнской деятельности, эмоционально-потребностный блок – это отношение субъекта материнства к основным компонентам материнства.

*Готовность к материнству* – это специфическое личностное образование, стержневой образующей которого является субъект-субъектная ориентация в отношении к еще не родившемуся ребенку. Это отношение проецируется после рождения ребенка в реальное материнское поведение и определяет его эффективность (Филиппова Г.Г., 2002). Материнская сфера начинает формироваться с появления младенца-девочки на свет, и, в зависимости от условий развития ребенка (наличие контактов с биологической матерью, их эмоциональная насыщенность, особенности игрового периода, возможность нянчиться с младшими детьми и т.д.), к моменту беременности у девушки в той или иной степени развита психологическая готовность к материнству.

*Эмоционально-потребностный* блок определяет отношение субъекта материнства к основным компонентам и самому процессу материнства. «В нем объединены содержания субъективного опыта о своих потребностях и способах их удовлетворения – выборе компонентов и условий среды и своих операций, что основано на их связи с потребностью субъекта, представленной ему в форме эмоции» (Филиппова Г.Г., 2002, с. 82). Согласно приведенным в литературе исследованиям, развитие эмоционально-потребностного блока происходит поэтапно и включает образование эмоциональной реакции на компоненты гештальта младенчества, появление объекта деятельности – ребенка как носителя гештальта младенчества, динамику отношения к онтогенетическим изменениям гештальта младенчества, возникновение и развитие потребности в охране и заботе, приобретение ею статуса функциональной потребности, а также возникновение потребности в материнстве на основе рефлексии своих переживаний. Мы считаем, что этот блок как часть материнской сферы формируется ранее, чем женщина узнает о будущем материнстве. Для этого мы проанализировали особенности развития данного блока у девушек-сирот, проживших более 5-ти лет в интернатном учреждении.

Материнская депривация, инфантилизм, низкий социальный статус и материальное положение – все эти факторы присутствуют в жизни большинства детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей. Ранние отказы матери (девушки-сироты) от новорожденного ребенка характерны для данной социальной группы, что свидетельствует о специфическом восприятии роли матери и образа будущего ребенка, эмоциональном отношении к материнству и ее составляющим.

В развитии женщины (на каждом этапе онтогенеза материнской сферы) большое влияние на ее позицию относительно реализации материнства («готовности» или «неготовности» к материнству) имеют личностные особенности, сформированные в конкретной социальной ситуации развития. Каждый этап формирования материнской сферы до беременности (взаимодействие с собственной матерью, игровая деятельность, «нянчание», дифференциация мотивационных основ материнской и половой сфер) девушек-сирот протекает в условиях депривации, жестокого обращения или пренебрежения нуждами девушки, что приводит к особому типу развития в условиях интернатных учреждений.

Можно предположить, что существует специфика формирования готовности к материнству у девушек из интернатных учреждений, то есть уже имеющих опыт потери контакта с матерью. Мы предполагаем, что в эмоционально-потребностном блоке материнской сферы у девушек-сирот в условиях длительного проживания в особой

образовательной среде не сформировано реалистичное специфичное (индивидуальный образ) отношение к матери и к себе как матери.

В 2010-2012 г.г. проведено эмпирическое исследование в детских домах Магаданской области и в г. Москве, в котором приняли участие 39 воспитанниц детских домов (25 - из Магаданской обл. и 14 из г. Москвы). Средний возраст в группе - 14, 8 лет, средний срок пребывания в детском доме – 5,8 лет. Исследование состояло из двух этапов: первый – это индивидуальная работа с испытуемой (в течение 60 минут), второй – групповая работа (в течение 90 минут).

Для исследования *эмоционально-потребностного блока* готовности к материнству использовались методики:

- униполярный личностный семантический дифференциал (УЛСД) Шмелева А.Г., Похилько В.И., Козловской-Тельновой А.Ю. по стимулам «мать», «я-мать», «родитель», «отец», «ребенок»;
- анкета для исследования эмоционального отношения к своей будущей семье и своей роли матери испытуемых;
- расстановка (карточки) родительской семьи испытуемых и предполагаемой семьи девушек;
- тест цветовых отношений Люшера для стандартизации эмоциональных отношений среди членов родительской и будущей семей испытуемых.

По результатам УЛСД на стимул «ребенок» можно сказать, что для девушек-сирот образ ребенка достаточно полный и имеет схожие качества. В образе собраны коммуникативные возможности ребенка, операциональные или двигательные, волевые, когнитивные, а также ценностные, творческие. Так, образ содержит довольно реалистичные характеристики с учетом не только внешних признаков, но личностных качеств, связанных с непосредственностью, честностью ребенка.

Образ матери в представлениях девушек-сирот г.Москвы более разработан (имеет 16 значимых качеств), чем в представлениях девушек из г.Магадана (10 качеств). Мнения девушек совпали и по выбранным качествам и по их значимости в портрете матери. Группа имеет конкретные представления о матери, ее портрет содержательно социально благополучный. Это может быть связано с разным опытом проживания в семье (в группе девушек из г.Москвы он больше). Большинство девушек из интернатов г. Магадана с рождения находились в ситуации, когда мать пренебрегала нуждами ребенка, имела наркотическую зависимость или же девушки проживали в приютах с рождения.

Представления испытуемых о «себе как о матери» значимо менее разработаны у девушек-сирот из г.Москвы. Наиболее значимыми являются такие качества как «честолюбивый» и «активный», что указывает на желание девушки компенсировать нечестность собственной матери и самой быть честной с ребенком. При этом испытуемые подчеркнули необходимость и желание быть активной, действующей матерью (как внешнее проявление заинтересованности в ребенке и его жизни).

Образ «себя как матери» испытуемых частично соответствует их образу «матери»: «Я как мать» - тоже добрая и активная, но матери быть честной менее значимо, чем мне». Количество характеристик в представлении девушек о «себе как о матери» значительно меньше, чем их представления о матери вообще: «Я как мать» могу уметь меньше и иметь меньше характеристик, чем мать вообще; «Я как мать» несовершенна». С одной стороны, это реалистичное представление об ограничении своих материнских возможностей на данном возрастном этапе, с другой – преуменьшение своих материнских возможностей в будущем. У девушек из Магаданской области противоположная закономерность - портрет «Я как мать» больше разработан, чем представления о матери.

В представлениях девушек об отце доминируют качества, характеризующие его как «трудолюбивого», «умного» и «сильного», что соответствует поло-ролевой позиции мужчины в обществе. Кроме этого, отец должен быть социализированным, с активной

позицией и развитыми волевыми качествами. Учитывая, что представление об отце у девушек-сирот менее полное, чем образ матери, то эти представления более реалистичны.

По результатам анкеты, 90% девушек считают, что не готовы стать матерью «прямо сейчас», описывая объективные причины незрелости: отсутствие самостоятельности в жизни, законченного образования и проч. В описании своей будущей семьи наиболее часто встречаются такие характеристики как «хорошая», «добрая» и «веселая». Этими же качествами девушки описывают себя как будущую мать, 41% девушек используют слова «любовь» и «забота», «счастье», для 11% девушек важно быть «честной» и «правильно воспитывающей своего ребенка». Все описания девушек положительно эмоционально окрашены, что свидетельствует о положительном отношении к материнству и представлениях о своей будущей семье.

Интересно, что в результате методики «расстановки семьи» выявлены системные особенности в структуре своей кровной и будущей семьи: нарушение границ членов семьи; включение в структуру семьи дополнительных членов; большая дистанция между супругами; расположение всей семьи в горизонтали или вертикали, что свидетельствует об отсутствии преемственности поколений, понимания значимости старших и др. То есть, несмотря на знание о неблагоприятных отношениях в своей родительской семье, девушки-сироты неосознанно воспроизводят эти порочные семейные отношения в образе своей будущей семьи. Нарушения в семейной структуре родителей прочно усваиваются девушками и переносятся на будущую модель собственной семьи.

Для качественного анализа типа отношений в родительской и представлений о своей будущей семье мы включили тест цветового отношения Люшера: девушки выбирали цвет соответствующий, по их мнению, типу отношения между каждым членом семьи.

По результатам цветового теста выявлено, что опыт отношений между испытуемыми и матерью был схож и имел положительную форму: в большинстве выбран желтый цвет отношения матери к испытуемой и наоборот. В отношениях с отцом выявлено два доминирующих типа: положительный (желтый цвет) и отрицательный (черный цвет) – полное отрицание отца и его значимости в семье. Интересно, что весь тон эмоционального отношения в семьях симметричен, то есть, как взрослый относится к ребенку, так и ребенок относится к взрослому. В отношениях между супругами тоже есть закономерность жизненного опыта группы: основной эмоциональный тон конфликтный, агрессивный, динамичный (красный). Для цветового описания всей картины эмоциональных отношений в родительской семье девушки выбрали в основном красный цвет. Общий эмоциональный фон состоит не только из конкретных отношений в семье, но также из запечатленных негативных переживаний: обид, разочарований. Это важное обстоятельство, сильно влияющее на восприятие семейного благополучия и принятие своей родительской семьи.

Представления испытуемых об эмоциональном отношении в своей будущей семье имеет общий положительный фон (желтый цвет). Большинство отношений между членами семьи (жена, муж, ребенок) также имеют в представлении девушек в основном желтый цвет. Интересно, что в отношениях матери и ребенка в равной степени сохраняются напряженные, конфликтные отношения (красный цвет). При этом девушки заранее предполагают, что их ребенок по отношению к ним чаще будет относиться агрессивно, конфликтно и напряженно.

Таким образом, несмотря на желание построить свою будущую семью на положительных гармоничных отношениях, при выборе цвета отношений в системе «мать-ребенок» девушка выбирает модель отношений в родительской семье. Можно сказать, что сценарий отношений сильнее рационализации и желания улучшить негативный опыт родителей.

Итак, в исследовании психологической готовности к материнству у девушек-воспитанниц интернатных учреждений г. Москвы и Магаданской области гипотеза о

сформированности положительного образа матери, о нереалистичном специфичном (индивидуальный образ) отношении к матери и к себе как матери в эмоционально-потребностном блоке материнской сферы подтвердилась.

Психологическая готовность к материнству девушек-сирот имеет особенности формирования, связанные как с пережитым негативным опытом в родительской семье, так и с особой образовательной средой закрытых учреждений. Образовательная среда интернатов, имеющая специфику (чувства обиды и неприязни к своей матери), свои механизмы взаимодействия, традиции и культурное пространство, воздействует на восприятие материнства девушками-сиротами (Васягина Н.Н., 2009). В результате исследования было выявлено, что на жизненную перспективу девушек-сирот значительно влияют отношения в кровной родительской семье и пережитая психологическая травма потери, связанная с вынужденным уходом из семьи.

#### **Список литературы**

1. Алексеева И.А., Новосельский И.Г. Жестокое обращение с ребенком. Причины. Последствия. Помощь. – М.: Генезис, 2006 – 256с.
2. Брутман В.И. Влияние семейных факторов на формирование девиантного поведения матери / В.И. Брутман, А.Я. Варга, И.Ю. Хамитова // Психологический журнал. 2000. – №2. – С. 79-87.
3. Брутман В.И. Некоторые результаты обследования женщин, отказывающихся от своих новорожденных детей / В.И. Брутман, М.Г. Панкратова, С.Н. Ениколопов // Вопросы психологии. – 1994. - №5. - С.31-40.
4. Буянов М.И. Ребенок из неблагополучной семьи: записи детского психиатра. – М. : Просвещение, 1988. – 207 с.
5. Васягина Н.Н. Мать как субъект социокультурного воспитательного пространства // Мир науки культуры и образования. – 2009. – № 4.
6. Желнова С.И. Психологическая готовность к материнству у девушек в условиях интернатных учреждений // Молодые ученые – столичному образованию. Материалы IX научно-практической конференции молодых ученых и студентов учреждений высшего и среднего образования городского подчинения. – М.: МГППУ, 2010. С.33 – 35.
7. Кондрашев М.Ю. Социальная психология закрытых образовательных учреждений. – СПб. : Питер, 2005. – 304 с.
8. Прихожан А.М. Дети без семьи (Детский дом: заботы и тревоги общества) / А.М. Прихожан, Н.Н. Толстых. – М.: Педагогика, 1990. – 160 с.
9. Филиппова Г.Г. Психология материнства. – М.: Изд-во Института психотерапии, 2002. – 240 с.



**Н.А. Ермаченко**  
*Россия, г.Екатеринбург,  
ФГБОУ ВПО «Уральский  
государственный педагогический  
университет»*

#### **АНАЛИЗ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ КОНЦЕПЦИЙ ОТЦОВСТВА**

*В настоящее время много исследований посвящено психологии материнства, и встречаются единичные случаи исследований, проводимых в области психологии отцовства. И поэтому проблема отцовства порождает все новые и новые вопросы, на которые необходимы научно обоснованные ответы.*

Проблема взаимоотношений между детьми и их родителями является одной из наиболее сложных и вечно актуальных проблем психологии. Психологами практически всех направлений подчеркивается тот факт, что главным и необходимым условием развития ребенка как человеческого существа, формирования его внутренней жизни являются окружающие его близкие люди, прежде всего родители. С первых месяцев ребенок осознает себя через отношения с родителями, и этот процесс не только внешнего, но и внутреннего взаимодействия продолжается на протяжении всей его жизни.

Проблемы семьи и влияния семейного воспитания на развитие личности принадлежат к числу интенсивно разрабатываемых проблем современной психологии. В большинстве работ основное место уделяется психологии родительско-детских отношений вообще, а также психологии материнства, в частности. При этом психология отцовства, роль отца в семье, его влияние на формирование личности ребенка, значение отцовства для самого мужчины все еще не получило достаточного освещения; исследований по этим вопросам крайне мало.

Работы, появившиеся в последние годы, доказывают влияние отца на социальное, эмоциональное и познавательное развитие детей, свидетельствуют о том, что роль отца в развитии детей столь же велика, как и роль матери, а в некоторых аспектах даже более значима. Это позволило ряду исследователей сделать вывод о том, что отцовско-детские отношения - наиболее существенный фактор развития ребенка.

Анализ литературы показал, что наиболее полно и продуктивно проблема отцовства разработана в западной психологии. Проанализируем основные подходы к анализу отцовского отношения.

Огромный вклад в развитие представлений о специфике отношений между детьми и родителями внесла теория классического психоанализа. Как известно, психоанализ был первой теорией, в которой отношения между ребенком и родителем рассматривались в качестве главного фактора детского развития. З.Фрейд придавал значение отделению ребенка от родителей, утверждая, что отход ребенка от родителей должен быть неизбежным для его социального благополучия. Теория психоанализа дала начало многим основным современным концепциям детского развития, разработавшим новые подходы к проблеме детско-родительских отношений, к числу которых относятся концепции Э. Эриксона, Э. Фромма, Д. Боулби, К. Роджерса и других (Дж. Боулби, 2003).

Так, в эпигенетической концепции Э. Эриксона подчеркивается, что в отношениях между родителем и ребенком существует двойственная интенция, которая совмещает в себе чувственную заботу о нуждах ребенка с чувством полного личного доверия к нему. С одной стороны, родители должны оберегать ребенка от окружающих его опасностей, с другой - предоставлять ему определенную степень свободы, а ребенок устанавливает необходимый баланс между требованиями родителей и своей инициативой. В отличие от З.Фрейда, Э. Эриксон смещает центр анализа с инстинктивных влечений ребенка на его отношения с близкими взрослыми. Известно также, что он рассматривает развитие в более широком контексте социальных отношений и той исторической реальности, в которой развивается Я ребенка.

Э. Фромм, рассматривая родительские отношения как фундаментальную основу развития ребенка, провел качественное различие между особенностями материнского и отцовского отношения к ребенку. Это различие наиболее ярко прослеживается по следующим линиям: 1) условность - безусловность, 2) контролируемость - неконтролируемость. Материнская любовь безусловна - мать любит своего ребенка за то,

что он есть. Материнская любовь не подвластна контролю со стороны ребенка, ее нельзя заслужить (либо она есть, либо ее нет). Отцовская любовь обусловлена - отец любит за то, что ребенок оправдывает его ожидания. Отцовская любовь управляема, ее можно заслужить, но ее можно и лишиться. При этом Э. Фромм отмечает, что «речь здесь идет не о конкретном родителе, а о материнском и отцовском началах, которые в определенной степени представлены в личности матери или отца». Таким образом, Э. Фромм выделяет такие существенные характеристики родительского отношения, как его двойственность и противоречивость, а также вводит категорию «начало» в описание этой реальности (Э. Фромм, 1988).

Аналогичное противопоставление условной и безусловной любви рассматривается и в гуманистической психологии. К. Роджерс подчеркивает, что именно безусловное позитивное внимание родителя к ребенку, безотносительно к совершаемым им поступкам, обеспечивает полноценное развитие личности ребенка (Гурко Т. А., 2000).

В теории привязанности Д. Боулби и М. Эйнсворт привязанность ребенка к матери характеризуется двумя противоположными тенденциями: стремлением к риску, активному познанию мира, которое уводит ребенка от матери, и стремлением к защите и безопасности, которое возвращает его к ней; и чем надежнее привязанность, тем выше инициативность ребенка. С одной стороны, ребенок осознает себя через отношение к нему близкого взрослого, и это отношение становится его внутренним взаимоотношением, сквозь которое он воспринимает мир. С другой - отношение ребенка к себе и его представление о себе определяют его отношение к близким взрослым. Это положение представляется наиболее важным для понимания специфики взаимоотношений между ребенком и его родителями (Дж. Боулби, 2003).

Клиническими психологами была предложена динамическая двухфакторная модель родительского отношения, основанная на двух факторах - эмоциональном (любовь - ненависть) и поведенческом (автономия - контроль). Конкретная родительская позиция определяется выраженностью каждого из компонентов и их взаимосвязанностью. Здесь можно отметить, что большинство современных исследований за рубежом опираются на типологию родительского отношения, предложенную Д. Бомриндом, который выделил и описал три основных стиля родительского отношения: авторитетный, авторитарный и попустительский (Baumrind D., 1991). Несмотря на то, что данные теоретические модели были предложены более тридцати лет назад, они остаются практически единственными, дающими содержательное описание родительского отношения. Подавляющее большинство современных западных исследований по этой тематике сводится к установлению зависимости между родительским стилем и поведением ребенка.

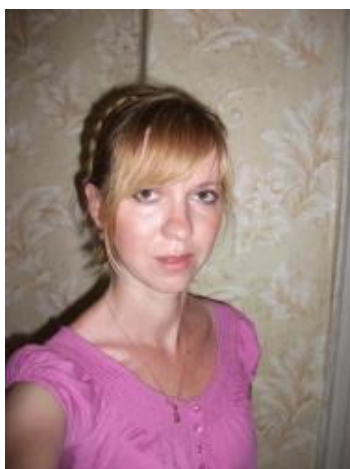
В нашей стране проблема отцовства рассматривается в работах Р.В. Овчаровой. Родительство представляет собой интегральное психологическое образование личности (отца или матери), включающее совокупность ценностных ориентаций родителя, установок и ожиданий, родительских чувств, отношений и позиций, родительской ответственности и стиля семейного воспитания. Каждый компонент содержит когнитивные, эмоциональные и поведенческие составляющие. Родительство проявляется как на субъективно-личностном, так и на надындивидуальном уровне. Как надындивидуальное целое, родительство включает обоих супругов и предполагает осознание духовного единства с брачным партнером по отношению к своим или приемным детям (Р. В. Овчарова, 2003).

Таким образом, практически во всех подходах можно усмотреть исходную дихотомию, которая задает двойственность или поляризацию родительского отношения. С одной стороны, главной характеристикой родительского отношения является любовь, которая определяет доверие к ребенку, радость и удовольствие от общения с ним, стремление к его защите и безопасности, безусловное принятие и внимание, целостное отношение к нему. С другой - родительское отношение характеризуется требовательностью и контролем. Именно родитель приводит ребенка к реальности,

является носителем общественных норм и правил, оценивает его действия, осуществляет необходимые санкции, которые обусловлены определенными родительскими установками.

#### **Список литературы**

1. Боулби, Дж. Привязанность [Текст] / Дж. Боулби. - М. : Гардарики, 2003. - 477с.
2. Гурко, Т. А. Вариативность представлений в сфере родительства [Текст] / Т. А. Гурко // Социс. - 2000. - № 10. - С. 18-22.
3. Овчарова, Р. В. Психологическое сопровождение родительства [Текст]: учеб. пособие / Р. В. Овчарова. - М.: Изд-во Института Психотерапии, 2003. - 362 с.
4. Фромм, Э. Искусство любви [Текст] / Э. Фромм. - М.: Академия, 1988. - 480 с.
5. Baumrind D. Parenting styles and adolescent development // Lerner R.M., Petersen A.C., Brooks-Gunn J. (eds). Encyclopedia of adolescence. V. 2. N.Y., 1991. P. 746-758.



**Оршина И.А.**  
Россия, г.Курск, Курский  
государственный университет,  
Приднестровская Молдавская  
Республика, г.Тирасполь, ПГУ им.  
Т.Г. Шевченко

### **СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ КОНФЛИКТ МАТЕРИНСТВА И АБОРТОВ**

*Зрелая личность осознает свою ответственность за будущего ребенка. Одной из ведущих психологических черт зрелой личности – духовно-нравственное самосовершенствование. «Свобода» женщины сделать аборт, определяемая общественной позицией и повседневной жизнью, приводит к формированию внутриличностного конфликта.*

Аборты остаются проблемой современности, решение которой лежит в глубоком изучении поведения человека, для раскрытия того, что приводит женщину к такому поступку, ведь многие соглашаются с тем, что это убийство ребенка. Анализ человеческого поведения предполагает раскрытие подтекста поведения того, что человек «имел в виду» своим поступком. Оценка каждого поступка осуществляется с точки зрения того, возвышают или унижают они человека, но не в смысле гордости, а в смысле достоинства морального уровня его жизни (Рубинштейн С.Л., 2009). Вряд ли какая-то женщина будет хвалиться тем, что она сделала аборт.

По мнению авторов, Копыл О.А., Баженова О.В., Баз Л.Л., нередко определяется низкая готовность к материнству среди молодых женщин, что возможно способствует принятию решения не сохранять беременность.

Цель: Рассмотреть социально-психологический конфликт, возникающий у женщин в случае нежелательной беременности. Оценить влияние духовно-нравственной зрелости личности на осознание ответственности за будущего ребенка. Влияние коллектива на духовно-нравственные аспекты материнства.

Методы и материалы: анонимное анкетирование 208 студентов (16 – 27 лет), определение уровня развития учебной группы по карте-схеме психолого-педагогической характеристики группы Л.И. Уманского, А.Н. Лутошкина, А.С. Чернышева; авторские опросники – свобода в половых отношениях, представления молодежи о семье.

Согласно параметрической теории группу школьников и студентов необходимо оценивать по критериям нравственной направленности, подготовленности, организационному единству и психологической коммуникативности – эти параметры являются необходимыми и достаточными для характеристики уровня развития группы как коллектива (Чернышев А.С., Сарычев С.В., 2009).

Крайняя нижняя точка развития группы – группа-конгломерат, т.е. группа ранее непосредственно не знакомых людей, оказавшихся на одном пространстве и во одно время. Группа-ассоциация – начинается единая жизнедеятельность группы, появляются ростки коллективообразования. Далее формируется более зрелая группа-кооперация – люди, объединенные во одно и то же время по отношению к одному объекту труда. Коллектив, как высший уровень развития группы, характеризуется высокоорганизованной деятельностью людей, объединенных одними целями. Подчеркивал значение целей деятельности для характеристики группы как коллектива еще А.С. Макаренко. Он писал: «Коллектив – это социальный живой организм... целеустремленный комплекс личностей...»

Согласно нашим исследованиям и результатам российских социологов семья и любовь по-прежнему являются значимыми ценностями среди молодежи. По мнению С.Л. Рубинштейна, «ценности не первичны». «К ценностям, прежде всего, относится идеал – идея, содержание которой выражает нечто значимое для человека». В течение жизни обнаруживается динамика ценностей: одни включаются, а другие низвержены (Рубинштейн С.Л., 2009). В нашем исследовании на вопрос: «Актуально ли создание семьи в современном обществе?» - респонденты в 92% случаев ответили: «Да».

Создание семьи предполагает рождение ребенка. По мнению, С.Л. Рубинштейна, «любовь матери к ребенку – это природная основа этического отношения человека к человеку, которая затем выступает как преломленная через сознание и обогащенная, проникнутая богатством всех человеческих отношений к миру, к задачам своей деятельности, труда». Женщина должна быть психологически готовой к проявлению любви, что определяется зрелостью личности. Одной из ведущих психологических черт зрелой личности – духовно-нравственное самосовершенствование. В.В. Знаков характеризует духовность как состояние, когда человек временно «не замечает» внешнего мира, не ощущает своих органических функций, своей телесности, а сосредоточивается на осмыслении духовных ценностей, т.е. познавательных, этических или эстетических аспектов человеческого бытия (Знаков В.В., 1999). Духовно-нравственная зрелость личности приводит к осознанию ответственности за свои поступки, что снижает вероятность включения индивидуума в рискованное половое поведение, следовательно, снижает риск возникновения нежелательной беременности.

По мнению О.А. Копыл и О.В. Баженовой в 1-м триместре формируется конфликт принятия решения о сохранении беременности или нет. Нами было предложено респондентам высказать свое мнение к свободе женщины сделать аборт при нежелательной беременности. В зрелых студенческих группах (коллективах) за аборт при нежелательной беременности высказались - 78,9%, в менее зрелых группах - ассоциациях и кооперациях – 53,5% и 58,8% соответственно. Столь противоречивые данные сразу было сложно оценить. Так как предполагалось, что более зрелые личности будут выступать против аборт, что при более подробном рассмотрении подтвердилось.

Молодые люди с высокой духовно-нравственной зрелостью личности в большинстве случаев посчитали, что женщина свободна сделать аборт, но при этом отмечали, что лично против аборт. Однако, свободу женщины в поступках не всегда



ограничивали. Приводили различные социальные факторы, которые могут оправдать такой поступок женщины, что отражало конфликт между материнством и абортами.

Например, некоторые считают, что если женщина сделала аборт, то тем самым она сделала благо для нерожденного ребенка, так как избавила его от несчастной жизни в будущем: «если эта беременность приведет к больному ребенку» (жен. 20 лет), «я считаю её вполне правой сделать аборт, т.к. любовь матери к ребёнку - это не только инстинкт» (муж. 21 год), «к нежелательному ребенку отношение совсем иное» (жен. 19 лет), «лучше сделать аборт, чем потом бросить ребенка в детском доме» (жен. 22 года), «если её партнер не может стать нормальным отцом, у него нет работы» (жен. 20 лет).

В незрелых студенческих группах этот конфликт проявлялся слабо, т.к. чувство ответственности за нежелательную беременность было менее выражено, также отсутствовало осознание нежелательности добрых половых отношений, которые могут привести к такой ситуации. Поэтому столь легко принималось решение против абортов или за них, без последующих пояснений такого решения.

Так, находясь в положении нежелательной беременности, женщина по-сути у же не свободна, она зависима от сложившейся ситуации и не может контролировать будущее, так как она его видела без ребенка. Поэтому нужно отличать внешнюю свободу «от...» каких-либо условных ограничений (финансы, работа, и др.), от внутренней свободы «для...» творчества, заботы о ребенке и т.п. Решение чаще видится в аборте, но в противоречие вступают материнские чувства, заложенные от природы. Поэтому возникают отрицательные эмоциональные переживания. Оправданием становится то, что все так делают. Аборты делают многие, они разрешаются законом, что также приводит к заблуждению, что в этом нет ничего предосудительного. Многие люди склонны поступать как все, так как отчасти снимается внутренняя мера ответственности за свои поступки.

Выводы:

1. Зрелая личность осознает свою ответственность за будущего ребенка, а условная свобода женщины сделать аборт, определяемая общественной позицией и повседневной жизнью, приводит к формированию внутриличностного конфликта.

2. Понимание «свободы для» приводит к осознанию ответственности обоих половых партнеров за жизнь будущего ребенка.

3. Человек должен достичь понимания, что он будет свободен от ряда нежелательных явлений в своей жизни по средствам проявления своей свободы в ответственных решениях и действиях, основанных на духовно-нравственных ценностях.

4. Повышение значимости духовно-нравственной направленности внутри студенческой группы (по мере её зрелости) приводит к повышению ответственности, а следовательно формирует осознанное восприятие материнства, что возможно будет препятствовать решению сделать аборт.

#### **Список литературы**

1. Антилогова Л.Н. Психологические факторы развития нравственного сознания личности. М.: ПРАН, 2008.

2. Бим-Бад Б.М., Гавров С.Н. Модернизация института семьи: социологический, экономический и антрополого-педагогический анализ / предисл. Л. С. Перепелкин. М.: Новый хронограф, 2010.

3. Брутман В.И., Варга А.Я., Хамитова И.Ю. Влияние семейных факторов на формирование девиантного материнства. //Психологический журнал, 2002, №2.

4. Воловикова М.И. Представление русских о нравственном идеале. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2005.

5. Еремина А.Н. Влияние социально-психологической зрелости группы на становление нравственного самоопределения старшеклассников. М., 2008.

6. Знаков В.В. Психология понимания правды. СПб.: Алетейя, 1999.

7. Журавлева Н.А. Динамика ценностных ориентаций молодежи в условиях социально-экономических изменений. //Психологический журнал, 2006, том 27.

9. Ильин Е.П. Психология воли. 2-изд. СПб.: Питер, 2009.
10. Копыл О.А., Баженова О.В., Баз Л.Л. Готовность к материнству. «Синапс», 1994, № 5.
11. Ларина Г.Н. социально-психологические детерминанты представлений о свободе личности и их актуализации в молодежных группах: дис. ...канд. психол. наук. – Курск, 2009.
12. Немов Р.С. Социальная психология. СПб.: Питер, 2008.
13. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. – СПб.: Питер, 2009.
14. Чернышев А.С. Мироощущение подростков и юношей в изменяющейся России (на рубеже XX-XXI вв.): динамика, условия актуализации и формирования // Психология и современное Российское образование. Материалы IV съезда психологов образования России. Москва, 8-12 декабря 2008 г. – С. 532-534.
15. Чернышев А.С., Сарычев С.В. Параметрическая теория коллектива: история создания и тенденции развития. Курск, 2009.
16. Шнейдер Л.Б. Семейная психология. М.: Деловая книга, 2006.



**Е.Н. Рыбакова**  
 Россия, г. Екатеринбург, ФГБОУ ВПО  
 «Уральский государственный  
 педагогический университет»

## **СТРУКТУРНО-СОДЕРЖАТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ Я-КОНЦЕПЦИИ МАТЕРЕЙ**

*Статья посвящена анализу специфики структурной организации и содержательной наполненности Я-концепции матерей.*

Изучение материнства и материнского поведения имеет давние традиции в зарубежной психологии. Многие ученые неоднократно подчеркивали важность таких исследований. Так, Б. Бернс (Birns В., 1988) в предисловии к книге «Разные лики материнства» пишет: «Если мы хотим понять детское развитие, и убеждены, что ранние годы важны в жизни ребенка, тогда, вероятно, важно исследовать наши представления о матери. Если мы хотим понять развитие человека, тогда материнство, конечно, - важная область исследований».

Практически каждая женщина становится матерью, но качество взаимодействия с ребенком и особенности его воспитания во многом зависят от осознания и принятия роли матери. Рождение первенца, как правило, связано с немалыми трудностями. Это обусловлено двумя основными моментами: во-первых, молодые матери, ухаживая за ребенком, ощущают неуверенность и беспомощность; во-вторых, они обнаруживают некоторую нерешительность, принимая на себя новые обязанности и воспринимая

перемены, связанные с исполнением роли матери. От того, каким образом феномен материнства найдет отражение в самосознании женщины, во многом зависит принятие или отчуждение роли матери.

Наиболее важной стороной самосознания матери является когнитивный компонент, Я-концепция. Я-концепция – это сложный, многоуровневый процесс, индивидуализировано развернутый во времени. В процессе взаимодействия со своими родителями, с младшими детьми, а, в последствии, и с собственным ребенком, женщина получает представления о себе, как о матери. Познание себя, на наш взгляд, может осуществляться лишь через тесное взаимодействие женщины-матери с другими людьми. Еще одним существенным источником накопления знаний о себе является деятельность, то есть выполнение материнских функций.

В процессе взаимодействия, на начальных этапах развития материнской Я-концепции, у женщины складываются единичные, пока еще разобщенные образы себя и своего поведения как матери, вероятнее всего привязанные к конкретной ситуации. Постепенно начинают формироваться некоторые относительно устойчивые стороны представления о своем «Я». На более поздних этапах онтогенеза материнской сферы, женщина начинает оперировать полученными, в разное время и в различных ситуациях, знаниями о себе, как о матери. Из каждого взаимодействия, в первую очередь со своим ребенком, женщина выносит образ своего «Я». Постепенно, в ходе самовосприятия, самонаблюдения, самоанализа, возникает обобщенный образ своего «Я». Этот обобщенный образ выражается в соответствующем понятии о себе, как о матери.

На наш взгляд, в обобщенном образе Я можно выделить следующие составляющие: Я-реальное – то, какой мать кажется себе в действительности в данный момент; Я-идеальное – это представление женщины о том, какой она должна была бы стать матерью, исходя из усвоенных моральных норм, идентификаций и образцов (расхождения между Я-реальным и Я-идеальным, на наш взгляд, существенно влияют на самоотношение женщины); Будущее Я – это представление женщины о том, какой матерью она может стать, сюда же мы относим представление женщины о том, какой матерью она не хотела бы быть никогда; выделяя прошлое «Я», мы исходим из того положения, что Я-концепция не статична, она претерпевает различные изменения и дополнения в течение всей жизни под влиянием различных факторов. Следовательно, женщина может иметь представление о себе как о матери в прошлом, какой она была раньше. В зависимости от той динамики, которую претерпела Я-концепция, этот образ может в большей или меньшей степени расходиться с реальным «Я», а произошедшие изменения вызывать позитивную или негативную реакцию.

Таким образом, структура Я-концепция включает в себя представление о себе как о матери, о выполнении материнских функций, о способах взаимодействия с ребенком, о доминирующем эмоциональном фоне взаимодействия сформировавшиеся в обобщенный Я-образ.

Содержательная наполненность Я-концепции матери исследовалась нами с помощью техники репертуарных решеток Д. Келли, позволяющая изучить индивидуально-личностные конструкты, опосредующие восприятие и самовосприятие при анализе личностного смысла понятий. В модифицированном нами варианте техники репертуарных решеток, в связи с задачами исследования и структурой Я-концепции матери, описанной выше, испытуемым были предложены следующие элементы (репертуарные роли) для сравнения: «я как мать», «моя мать», «счастливая мать», «несчастливая мать», «идеальная мать», «та мать, которой я была раньше», «та мать, которой я, возможно, буду», «та мать, какой я не буду никогда». Для выявления конструктов нами был использован метод триад элементов.

В проведенном нами исследовании приняли участие 116 матерей, проживающие в разных городах России, отобранные методом случайной выборки. Все респонденты состоят в браке, имеют собственных детей.

Перейдем к обсуждению полученных данных. Согласно логике исследования, при реализации первого этапа были выделены общие особенности Я-концепции матерей (%):

➤ Семантический анализ систем личностных конструктов, созданных испытуемыми, позволил нам выделить двенадцать *категорий конструктов*, через которые испытуемые интерпретируют и прогнозируют реальность.

В ответах испытуемых наиболее представлена категория «*отношение к ребенку и его воспитанию*» (34,8%), что вполне закономерно, так как женщина, становясь матерью, принимает на себя множество функций, связанных с уходом за ребенком и его воспитанием. Взаимодействие с ребенком занимает большую часть времени матери и является одной из важнейших сфер ее жизни. Постепенно матери формируют определенную точку зрения на воспитание и позицию, занимаемую ими во взаимодействии с ребенком. В процессе взаимодействия с ним накапливается определенная информация, касающаяся представлений о себе, как о матери, что нашло отражение в значительной представленности категории «*отношение к себе*» (19,7%). Следующая, по частоте встречаемости (10,6%), категория «*жизненная позиция*», отражает мировоззрение испытуемых. Категория «*свойства темперамента*» присутствует в 9,5% случаев, что показывает важность для интерпретации и прогнозирования взаимодействия испытуемыми таких характеристик как эмоциональность, скорость реакции, активность и т.д. Категория «*отношение к другим людям*» составила 4,9%, что обращает внимание на тот факт, что в обобщенный образ «Я – мать», помимо показателей, характеризующих взаимодействие с ребенком, входят показатели, отражающие особенности отношений с другими людьми. Так же в обобщенном образе «Я–мать» присутствует категория «*непсихологические конструкты*» (4,4%), включающая в себя такие характеристики, как возраст, красота, количество детей и т.д. В равной степени (3,6%) представлены категории «*житейская мудрость*», и «*отношения с супругом (отцом ребенка)*», что показывает важность для матерей таких характеристик как опыт и семейное положение. Отношение к себе, как к хозяйке дома (категория «*отношение к хозяйственно-бытовым обязанностям*» - 3,2%), так же является одной из составляющих образа «Я – мать». Категории «*здоровье - болезнь ребенка*» и «*отношение к материальной обеспеченности*», отражающие, наличие болезненных симптомов или их отсутствие у ребенка (больной ребенок – здоровый ребенок) и финансовое благополучие или его отсутствие, стремление его приобрести (благополучие – недостаток благополучия, стремятся заработать – нет средств, любовь к красивой жизни – малый доход) представлены в равной степени (2,1%), и в наименьшей степени представлена категория «*вредные привычки*», содержащая конструкты, связанные с употреблением спиртных напитков, курением, наркотиками (алкоголичка – не пьет, злоупотребляет алкоголем – не злоупотребляет, ответственная – любит выпить) - 1,6%.

➤ Анализ эмпирических данных позволил разделить матерей на ряд групп по следующим признакам: когнитивная дифференцированность, величина идентификации, амбивалентность по идентификации.

Когнитивная дифференцированность показывает, насколько сложным и многомерным является восприятие человеком данной области опыта. Когнитивная сложность выявлена у 57% матерей. Люди с когнитивной сложностью склонны кодировать все нюансы и тонкости личности другого человека, включая неизбежные противоречия; они имеют четкую конструктивную систему, содержащую четко дифференцированные конструкты; могут четко отличать себя от других; способны прогнозировать поведение других людей. Люди, характеризующиеся когнитивной простотой – 43% матерей – имеют конструктивную систему, в которой не ясны различия между конструктами. Они склонны игнорировать информацию, которая противоречит сложившемуся у них впечатлению о других людях; они чрезмерно просты и не разнообразны в межличностном общении, рассматривают других по небольшому числу категорий; им трудно увидеть разницу между собой и другими (они стремятся

предположить, что другие похожи на них); не способны прогнозировать поведение других людей.

Анализ величины идентификации матерей с другими людьми, позволяет описать следующие тенденции. Высокий коэффициент идентификации – 44,8% - свидетельствует о склонности испытуемых к симбиозу. Сниженный коэффициент идентификации – 55,2% - характерен для людей склонных к обособлению.

Для решения некоторых исследовательских задач, необходимым явилось сопоставление показателей идентификации испытуемых с разными категориями лиц, в частности, с приятными и неприятными людьми. Амбивалентность по идентификации представляет собой отношение величины идентификации себя с приятными людьми к величине идентификации себя с неприятными людьми. У 38% испытуемых показатель амбивалентности по идентификации высокий. Восприятие окружающих, у данной группы матерей, поляризовано: они видят сходство только с приятными людьми, а различия с неприятными. Средний показатель амбивалентности по идентификации у 36,2% испытуемых, свидетельствует об амбивалентности в восприятии, при которой человек может видеть сходство с другими людьми, независимо от отношения к ним. Низкий показатель амбивалентности по идентификации (парадоксальная амбивалентность), выявленный у 25,8% испытуемых, означает, что человек больше идентифицирует себя с теми, кто ему не нравится. У таких матерей наблюдается или серьезное рассогласование «Я – концепции», или они ведут себя демонстративно, что так же свидетельствует о внутреннем кризисе.

Данные показатели обращают на себя внимание достаточно большим процентом парадоксальной идентификации, что может свидетельствовать о неадекватности самооценки и серьезных внутриличностных конфликтах.

➤ Анализ системы элементов (ролей) позволяет рассмотреть представление испытуемых о степени сходства между людьми, представленными в списке элементов.

Вызывает интерес тот факт, что большинство испытуемых – 56,9% - не склонны идентифицировать себя со своей матерью, при этом 24,2% воспринимают свою мать как несчастную, а 69,6% считают, что никогда не будут такой, как она.

В большинстве случаев испытуемые видят свое сходство со счастливой матерью (23,2%). В 19,6% идентифицируют себя с идеальной матерью. Такое же количество матерей видят свое сходство с несчастной матерью. 14,2% испытуемых видят сходство с той матерью, которой возможно будут, а 11,6% с матерью, которой не будут никогда. В свою очередь, 12,5% испытуемых отмечают сходство с той матерью, которой были раньше.

Следующий этап исследования, предполагал проведение факторного анализа полученных данных. **Факторная структура Я-концепции** представлена восемью факторами, объясняющими 70,78% от общей дисперсии. Анализ обнаруженной факторной структуры позволяет обозначить следующие тенденции.

Во-первых, две сферы жизни, две составляющие успеха – семья и карьера – стали для женщины знаком конфликта. Об этом свидетельствует выделение первого, второго и седьмого факторов.

Первый фактор **«противопоставление профессиональной и семейной карьеры»** отражает противоречивые переживания и чувства женщины. С одной стороны, она стремится к достижению финансового благополучия, карьерному росту, независимости, социальному статусу. С другой стороны, женщина видит себя хорошей матерью своему ребенку. Но, образ идеальной матери с трудом соотносится с образом успешной деловой женщины.

Второй фактор, интерпретированный нами как **«переживание противоречий между социальными ролями»** является биполярным. На одном полюсе сосредоточены характеристики, описывающие специфику отношения матери к ребенку и к его воспитанию. Противоположный - включает особенности жизненной позиции и оценки

окружающих людей. Рождение ребенка, появление новых функций и обязанностей по уходу и воспитанию не повлияли на мировоззрение матери, ее общий настрой, взгляд на жизнь, на стремление прогнозировать и оценивать поведение других людей на основе различных непсихологических характеристик (возраст, внешность и т.д.). Позиция матери в отношении ребенка, ее взгляды на воспитание формируются в процессе взаимодействия с ребенком, а оценивание общения и самого ребенка происходит через систему категорий не связанных с жизненной позицией и непсихологическими характеристиками (возраст ребенка, его физические особенности и возможности). В данном факторе, как и в предыдущем, происходит разделение женщиной двух сфер ее жизни, двух образов «Я»: женщины – матери (Я как мать) и женщины – не матери: жены, профессионала (Я жена, Я сотрудник) и т.д.

Седьмой фактор **«переживание противоречий образов «Я-жена» и «Я-хозяйка дома»**, отражает тот факт, что опыт, мудрость, приобретаемая в течение жизни каждым человеком, связывается женщинами с отношениями с супругом, с ситуацией, сложившейся в семье. Жизненный опыт позволяет создавать благоприятную атмосферу в семье, строить с мужем «здоровые», позитивные отношения, снизить количество и частоту споров и ссор. Женщины разводят образ «Я-жена» и образ «Я-хозяйка дома». Качество отношений с мужем для них не связаны с выполнением функций хозяйки дома. Женщина может быть очень хорошей хозяйкой, при этом, отношения с мужем могут быть любимыми – как очень хорошими, так и очень плохими. Они так же считают, что для того, что бы вести хозяйство не нужно каких-то особых знаний или опыта.

Во-вторых, Я-концепция характеризуется высоким уровнем внутриличностных конфликтов, противоречивостью чувств и переживаний, желанием занять детскую, инфантильную позицию, уходом от ответственности, стремлением переложить свои обязанности по уходу и воспитанию ребенка на других, что говорит о работе механизмов психологической защиты. Парадоксальная идентификация является индикатором внутреннего кризиса, вызванного серьезным рассогласованием между «Я – реальным» и «Я – идеальным» или высоким уровнем демонстративности. Об этом свидетельствует выделение третьего, четвертого, пятого, шестого и восьмого фактора.

Третий фактор **«негативное переживание материнства»**, на наш взгляд, отражает особенности переживания женщиной материнства. Женщина чувствует себя несчастной матерью, ведет себя в отношениях с ребенком так, как, в ее представлении, может вести себя только плохая мать, которой она никогда не хотела бы быть. Такая парадоксальная идентификация, вероятно, связана с внутренним кризисом, вызванным серьезным рассогласованием между Я-реальным и Я-идеальным или демонстративностью: матери говорят о себе плохо в расчете на возникновение сочувствия и поддержки окружающих людей.

В четвертом факторе, обозначенном нами как **«изолированное самоотношение»**, отражено, что на отношение женщины к себе не влияет ни одна из важнейших сторон ее жизни (здоровье ребенка, взаимоотношения с мужем, финансовое благополучие). Отношение матери к себе оказывается изолированным от воздействия внешних факторов, что может свидетельствовать о неконформизме самооценки, о важности внутренних критериев и собственных поступков для формирования отношения к себе.

Пятый фактор **«категории восприятия и отношения к другим людям»** связывает особенности отношения к другим людям с такими характеристиками поведения как активность, скорость реакции, эмоциональность и подчеркивает важность свойств темперамента для прогнозирования и интерпретации поведения других людей.

Шестой фактор, мы обозначили как **«ценность здорового образа жизни»**. В самосознании матери курение, употребление алкоголя связаны с образом неприятных им людей, что указывает на стремление к отказу от вредных привычек.

Восьмой фактор, интерпретированный нами как **«уход от ответственности»**, подчеркивает, что женщины воспринимают своих матерей как мудрых, имеющих

большой жизненный опыт, помогающий им с успехом выполнять любую деятельность. При этом они не склонны идентифицировать себя со своими матерями. Женщины воспринимают себя как неопытную мать, совершающую ошибки и не всегда успешно выполняющую свои функции и обязанности по уходу и воспитанию ребенка. Подобное восприятие себя, вероятно, связано с работой защитных механизмов личности: желанием занять позицию ребенка, стремлением переложить ответственность на других людей и оправдать свои возможные промахи.

Таким образом, содержание Я-концепции и характеризуется высоким уровнем внутриличностных конфликтов, противоречивостью чувств и переживаний.

#### **Список литературы**

1. Birns V. Different faces of motherhood. Ed. by V. Berns and D. Nay. – NY.: Plenum Press, 1988.



**И.Г. Самохвалова**

*Россия, Екатеринбург, ФГБОУ ВПО  
«Уральский государственный  
педагогический университет»*

### **ПРОБЛЕМА СЕМЕЙНОГО РОЛЕВОГО КОНФЛИКТА МУЖЧИНЫ В СОВРЕМЕННОМ ОБЩЕСТВЕ**

Современная российская семья находится в ситуации неопределенности. С одной стороны, в нашем обществе происходит «ломка» старых стереотипов поведения, касающихся семейной системы, они уже не являются строго регламентированными, с другой стороны, еще не созданы те модели поведения, на которые надо ориентироваться человеку в семейных отношениях. Г.М. Андреева и Д. Майерс указывают, что это может приводить к замешательству, смешению мужских и женских ролей, выполнению одним человеком множества противоречивых функций, то есть ролевому конфликту [3].

Относительно распределения ролей в семье было введено понятие «полоролевая дифференциация» (Ю.Е. Алешина, И.Ю. Борисов), под которой понимается степень жесткости в распределении семейных ролей. Традиционное распределение подразумевает распределение семейных ролей в патриархальном их значении: закрепление за женщиной роли хранительницы домашнего очага, матери, а за мужчиной – роли кормильца, добытчика. Богатые мужчины, появившиеся в современном обществе, могут содержать безбедно свою семью, а их жены становятся лишь хозяйками дома. Но в большинстве современных семей отношения между мужем и женой строятся по принципу взаимозаменяемости, где отсутствует жесткое закрепление обязанностей [3].

Психологи начали изучать женскую роль после того, как внимание общества было привлечено феминистским движением к низкому социальному статусу женщин. В последнее десятилетие мужская роль тоже пользуется все возрастающим вниманием исследователей.

Американский психолог Шон Берн считает, что для многих мужчин половая принадлежность – это источник очень важной части их идентичности, части, которая включает роль «добытчика» в семье и четко отделяет то, что относится к мужчинам, от того, что относится к женщинам. Из-за подобных мыслей многие мужчины сопротивляются переменам в половых ролях и рационализируют существование неравенства. Но мужчины, подчеркивает Шон Берн, постоянно сталкиваются с трудностями, созданными и поддерживаемыми традиционной мужской ролью. С ее слов, американский психолог Айзлер (1981) отмечает, что вместо того, чтобы быть источником идентичности, мужская гендерная роль часто оказывается причиной тревоги и напряжения. В ситуациях, когда мужчине сложно поддерживать стандарт мужской роли или когда обстоятельства требуют от него проявления женских моделей поведения (например, заботы и сопереживания), которых просто нет в его репертуаре или они есть, но запрещены мужской ролью, возникает стресс. Этот стресс Айзлер называет *мужским гендерно-ролевым стрессом* (МГРС). Обнаружилось, что МГРС положительно коррелирует со злостью и повышенным уровнем тревоги у мужчин. Подобную идею, только более общую, выдвинул О. Нил (1990), который говорил о *гендерно-ролевом конфликте* – психологическом состоянии, появляющемся в ситуациях, когда ограничивающие гендерные роли имеют негативные последствия или оказывают негативное влияние на человека и тех, кто с ним контактирует. Гендерно-ролевой конфликт отражается как во внутриличностной, так и в межличностной сфере. У людей появляется тревожность, депрессия, снижение самооценки и стресс [1].

По мнению ряда отечественных авторов (Ю.В. Алешина, И.С.Кон, Р.В. Манеров), традиционно роли мужа и отца были неизменными для многих поколений. На ранних этапах развития человеческого общества родительские функции распределялись между широким кругом родственников. Отец выполнял функцию защиты и имел неограниченную власть над жизнью детей. В начале XIX века появляется концепция материнской любви, о любви отца речи не идет. Кроме того, провозглашается незаменимость матери в воспитании детей, возникает теория «материнского инстинкта». Однако фигура отца по-прежнему остается ключевой в семье. Традиционный подход, ограничиваясь рассмотрением биологической роли отца, отмечал обособленность его от ребенка, поскольку контакты с ребенком были временными и отстраненными по сравнению с материнскими. Традиционно отец заботился о семье как об экономической единице. С середины XX века в связи с эмансипацией женщины в обществе наметился поворот к «новому отцовству». Женщину перестала удовлетворять замкнутая жизнь, ограниченная определенным кругом семейных интересов. Экономический интерес заставил ее заниматься производственной деятельностью. В свою очередь, оплачиваемая работа предоставила женщине некоторую свободу, автономию. Эта ситуация явилась причиной осознания мужчинами своей новой роли, необходимости увеличения их включенности в семейные дела и воспитание детей, оставаясь при этом основным кормильцем в семье. Мужчина попадает в ситуацию ролевого стресса, так как не может качественно выполнять требования новой ситуации, вследствие чего происходит ослабление власти в семье, появление субъективного ощущения отцовской некомпетентности, следствием которого является появление у мужчины-отца субъективных ощущений негативного характера: неудовлетворенности, тревоги, раздражительности, обидчивости. Действительно, на вопрос: «Кто для тебя является наибольшим авторитетом?» – лишь 5 – 9% школьников VIII–X классов ответили, что отец, и 17 – 19% назвали мать [4].

Итак, «новая роль» мужчины выражается в изменении содержания его роли, добавлении к традиционным мужским ролям «кормильца» и «защитника» не менее значимых ролей «мужа» и «отца». Как считает Р.В. Овчарова, переход к нормальной модели семьи в России произойдет только тогда, когда наряду с равенством прав



ответственность за воспитание и содержание детей ляжет на отца при сохранении за матерью и детьми других семейных обязанностей [2].

Такой же точки зрения придерживаются и другие отечественные авторы (Г.М. Андреева, Р.В. Манеров). По их мнению, ролевой конфликт мужчины выражается в том, что требования, предъявляемые к мужской роли, в последние полтора – два десятилетия стали противоречивыми. От современного мужчины требуется, чтобы он был сильным и мягким одновременно. Он должен много работать, но при этом ещё и мириться с работой жены. Помимо всего того, что традиционно должен уметь и делать мужчина, предполагается его активная включенность в дела семьи. Многим мужчинам не совсем понятно, в чем же заключается их роль мужа и отца, и им непросто играть прежнюю роль кормильца семьи, выполняя при этом еще и домашние и материнские обязанности [4].

Таким образом, к современному мужчине - мужу и отцу предъявляются новые требования, выполнение которых необходимо для нормального функционирования семьи.

Современный российский мужчина не готов занять активную позицию в семье вследствие своей особой социализации, основанной на стереотипных представлениях о роли мужчины и не подготовившей мальчика к активному участию в семейных делах. Р.В. Овчарова приводит следующие данные социологических исследований: отцы в 1,5 раза реже, чем матери, контролируют учебу детей в школе, в 1,5 – 4 раза реже, чем матери, обсуждают с детьми учебные дела, книги, взаимоотношения с товарищами, моду, телепередачи, планы на будущее, выбор профессии, особенности характера детей и пр. [2].

Представление о традиционном распределении ролей и обязанностей, сложившееся в обществе и социальная ситуация в целом, где работа (и, прежде всего, работа мужчин) больше ценится, приводит к тому, что поступиться своей «социальной позицией», переориентироваться на семью мужчине оказывается сложно. В результате он оказывается в ситуации ролевого конфликта и переживает стресс. Сущность ролевого конфликта заключается в выполнении мужчиной одновременно нескольких ролей: «муж», «отец» (внутри семьи) и «кормилец» - человек, обеспечивающий семью (внесемейный аспект деятельности). Как правило, мужчина оказывается не в состоянии отвечать всем требованиям этих ролей. Можно выделить некоторые причины сложившейся ситуации: во-первых, мужчины просто не знают, как нужно выполнять домашнюю работу. Ранний опыт социализации мог не позволить мужчинам овладеть навыками, необходимыми для выполнения домашних работ. Во-вторых, в семьях чаще всего нет четкого понимания, какой именно объем работ должен выполнять конкретный мужчина. Ситуация «ролевого стресса» провоцирует изменение жизненной позиции мужчины, в результате которого мужчина погружается в состояние пассивности – стремлении ничего не делать и замкнуться в себе. Жена же становится все более требовательной и директивной. В итоге, в семье рядом оказываются активная жена и пассивный муж, что, в ситуации ориентации большинства женщин и мужчин на традиционные образцы поведения не способствует росту семейного благополучия [4]. Таким образом, обобщая вышеизложенное, можно сделать следующие выводы:

1. К современному мужчине – мужу и отцу предъявляются новые требования. В отличие от традиционного распределения семейных ролей, где четко проведена грань между мужскими и женскими обязанностями: муж выполняет роль кормильца, а жена – роль хозяйки, в современном обществе в силу эмансипации женщины произошло смешение семейных ролей и обязанностей. От мужчины требуется большая включенность в домашние дела и воспитание детей.

2. Современный российский мужчина не готов занять активную позицию в семье вследствие своей особой социализации, основанной на стереотипных представлениях о мужской роли. Мужчина не имеет ясного представления о том, в чем заключается роль мужа и отца, и ему непросто играть прежнюю роль кормильца семьи, выполняя при этом еще и домашние и материнские обязанности.

3. Мужчина оказывается не в состоянии отвечать всем требованиям «новой роли», включающей в себя выполнение роли мужа, отца и кормильца, вследствие чего попадает в ситуацию ролевого конфликта, влекущего за собой состояние ролевого стресса.

4. Ролевой конфликт отражается как во внутриличностной, так и в межличностной сфере. У мужчины появляются ощущения негативного характера: неудовлетворенность, тревожность, раздражительность, депрессия, снижение самооценки и стресс.

#### **Список литературы**

1. Берн, Ш. Гендерная психология [Текст] / Ш. Берн. – СПб.: прайм-ЕВРОЗНАК, 2002. – 320 с.

2. Овчарова Р.В. Психология родительства [Текст]: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Р.В. Овчарова. – М.: Издательский центр «Академия», 2005. – 368 с.

3. Крюкова Т.Л. Психология семьи: жизненные трудности и совладание с ними [Текст]: Т.Л. Крюкова, Е.В. Куфяк, М.В. Сапоровская. – СПб.: Речь, 2005. – 240 с.

4. Психология семейных отношений [Текст]: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / А.Д. Кошелева [и др.] ; под ред. О.А. Шаграевой, А.М. Сергеева. – М.: Издательский центр «Академия», 2008. – 368 с.

**У.Ю. Севастьянова**

*Россия, г. Кострома, Костромской  
государственный университет  
им. Н.А. Некрасова*

### **ОСОБЕННОСТИ ОТЦОВСКОГО ОТНОШЕНИЯ С РАЗНЫМ РОДИТЕЛЬСКИМ СТАЖЕМ**

*В статье обсуждаются детерминанты развития отцовства; роль опыта воспитания, внутриличностный и внутрисемейный факторы влияющие на развитие личности мужчины в детско-родительских отношениях. Дается определение понятия отцовство, теоретическое обоснование структуры отцовства с раскрытием различных сфер его проявления. Представлены результаты исследования возрастных особенностей отцовства. Исследование поддержано РГНФ, проект № 11-06-00812а*

В последние десятилетия отношение российских психологов, педагогов, социологов к феномену отцовства изменилось, что связано с переменами в жизни общества, увеличением требований к мужчине как к отцу (высокие ожидания относительно вклада отца в жизнь ребенка, эмоционально-психологического участия в его проблемах). В психологии появился термин «Новый отец», характеризующий влияние отцовства на развитие личности мужчины. «Новый отец» - это тот отец, который принимает активное участие в воспитании ребенка, эмоционально взаимодействует с ним, общается, выполняет все родительские функции наравне с матерью. Став отцом, мужчина не просто меняет свой образ жизни, но и изменяется личностно, а именно развивается. Этот опыт дает человеку возможность быть терпеливым, ответственным, стрессоустойчивым. Все это крайне важно для того, чтобы быть психологически готовым к отцовству, чтобы справиться с воспитанием ребенка, преодолеть свои нежелания и в полной мере насладиться отцовством (Г. С. Абрамова, 2001). Изучение сущности отцовства как личностного образования, личностных изменений мужчин в период формирования и становления отцовства продиктовано необходимостью определения причин их различной адаптированности к отцовской роли. Определение периодов отцовства наибольшей активности, эффективности, продуктивности, и его периодов, когда оно является нестабильным, неконструктивным, нахождения путей решения, помощи мужчинам в период трудностей является актуальной проблемой.

Большинство авторов рассматривает отцовство как взаимодействие мужчины и ребенка (И. С. Кона, М. Мид, Т. В. Архиреевой, S.Barth). Ряд исследователей подчеркивают, что отцовство является важным условием развития ребенка и личности самого отца (З. Фрейд, Н. Левальд, Ш. Барт). Кроме того, переход к отцовству предполагает преодоление личностного кризиса мужчиной, связанного с проблемой осознания себя отцом, принятия своих чувств и их самоконтроля (Э. Эриксон, Э. Фромм, Д.С. Акивис, Р.В. Манеров). В нашем понимании отцовство выступает системой взаимоотношений между мужчиной и ребенком, способствующей развитию личности и эмоциональному благополучию обоих.

В настоящее время намечаются пути исследования детерминации отцовства. Как полагает И.В.Павлов, на сегодняшний день у большинства исследователей данной проблемы почти не оставляет сомнения тот факт, что отцовство, равно как и материнство имеет социально и культурно обусловленный характер. Автор выделяет следующие факторы, влияющие на становление отцовства: тип семьи, характерный для данной определенной культуры или этапа развития определенного общества; верования народа, его мифология и религия; экономические условия: уровень дохода, экономическая стабильность в обществе, условия разделения труда; социальные стереотипы маскулинности и феминности, отцовства и материнства, характерные для данного общества; отношения мужчины с собственной семьей – своими родителями, супругой, ребенком; личность ребенка: его пол, возраст, особенности развития и поведения.

Борисенко Ю.В. все многообразие факторов, влияющих на становление отцовской роли, классифицирует на четыре большие группы. К первой группе автор относит факторы, связанные с взаимоотношениями в супружеской диаде. Ко второй группе относятся факторы, связанные с влиянием матери ребенка (супруги мужчины) на становление мужчины в роли отца. Третья группа включает в себя средовые факторы. К четвертой группе относятся факторы, связанные с личностью самого ребенка, – полом, возрастом, индивидуально-психологическими особенностями.

Д. Росс, изучающий детерминацию отцовства, выделил факторы, определяющие участие отца в воспитании ребенка. Это: индивидуальные факторы (отношения, убеждения и мотивация отца; взаимоотношения с семьей, в которой вырос; возраст, когда принял родительскую роль; пол ребенка), фактор семьи (взаимоотношения матери и ребенка и взаимоотношения отца и ребенка; взаимоотношения мужа и жены; взаимоотношения отец–мать–ребенок), внесемейные факторы (взаимоотношения с родственниками; взаимоотношения с соседями; взаимоотношения с друзьями), общественные или формальные факторы (взаимоотношения с коллегами по работе; система здравоохранения, роддома), культурные факторы (культура детства мальчиков; отношение к отцовской роли; убеждения и ценности семьи, связанные с национальными особенностями).

Проанализировав имеющиеся исследования по данной проблематике, мы выделили четыре фактора, влияющие на развитие отцовского отношения:

1. внутриличностный фактор (качества личности мужчины),
2. внутрисемейный фактор (взаимоотношения с супругой, тип семьи, стратегии совладающего поведения),
3. родительский стаж, то есть опыт воспитания ребенка, период нахождения мужчины в роли отца;
4. культурно-исторический фактор.

Согласно проведенного нами теоретического анализа структурной модели отцовского отношения, оно включает две подсистемы:

- отношение к себе.
- отношение к ребенку.

Данные подсистемы проявляются в когнитивном (представление о себе и о ребенке, оценка себя и ребенка, образ себя и ребенка), эмоциональном (ощущение себя

как отца, отношение к ребенку) и поведенческом компонентах (умения, навыки и деятельность отца при взаимодействии с ребенком).

Все вышеперечисленные обстоятельства и противоречия обусловили выбор **проблемы** исследования: какие изменения происходят в системе отцовского отношения с учетом родительского стажа.

**Цель исследования:** выявить особенности отцовского отношения мужчин с учетом родительского стажа.

В исследовании приняли участие 240 мужчин. Возраст испытуемых колеблется в диапазоне от 20 до 45 лет. В соответствии с задачами исследования были выделены четыре группы мужчин: мужчины, не имеющие родительского стажа, не состоявшие в браке и без детей; мужчины с родительским стажем 1 – 2 года (отцы детей раннего возраста); мужчины с родительским стажем 4 – 6 лет (отцы детей дошкольного возраста); мужчины с родительским стажем 12 – 16 лет (отцы подростков).

Ввиду данных положений нами использовались следующие методики: «Опросник ценностей» (Schwarz, 1997, адаптация В. Н. Карандашева, 2004), Многофакторная личностная методика Р. Кеттелла, «Супружеский копинг» (М. L. Bowman, 1990, адаптация Е. В. Куфтык, 2007); методика «Опросник способов совладания» (Р. Лазарус, С. Фолкман, 1988; адаптация Т. Л. Крюковой, 2004); опросник Роджерса и Даймонда в адаптации Осницкого на определение социально-психологической адаптации; Опросник «Шкала семейной адаптации и сплоченности» (FACES - 3), «Опросник родительско-детских отношений» (W. Furman, 1995, адаптация Н. О. Белоруковой, 2005).

Для достижения поставленной цели, мы провели сравнительный анализ особенностей отцовского отношения (отношение к себе, отношение к ребенку) с разным стажем родительства.

Для сравнения выборок использовался однофакторный дисперсионный анализ (ANOVA). Результаты исследования показали, что существуют значимые различия по всем компонентам отцовства.

У мужчин без детей, (основой выборки группы мужчин без детей составляли студенты старших курсов), мотивационная цель состоит в стремлении к новым ощущениям, восприятиям, переживаниям, познать мир в разнообразии чувств. Они представляют родительско-детские отношения как сотрудничество и товарищеские отношения между отцом и ребенком, которые проявляются как раз в помощи друг другу, полезности. Молодые мужчины указывают на возможность наказания ребенка, отказа в удовлетворении его потребностей, запрете выполнения им любимых дел, то есть проявляют по отношению к детям неограниченную власть. Мужчины без детей, с одной стороны, идеализируют свои отношения с ребенком и с супругой, с другой, выбирают жесткие методы детско-родительского взаимодействия, так как опыта в воспитании ребенка пока еще не имеют.

У отцов детей раннего возраста, преобладает мотивационная цель доминирования над людьми, склонности к авторитету, социальной власти, общественного признания, приобретению богатства. Отцы, детей раннего возраста недостаточно прилагают усилий для развития семейных отношений и ценностей. Они самоутверждаются в профессиональной деятельности, значимость профессиональной направленности выше, чем семейной, где необходимо сотрудничать со всеми членами семьи. Молодой мужчина еще «вживается» в роль отца и супруга, воспитание ребенка создает серьезный кризис в семейной системе, все члены семьи сталкиваются с воздействием различных стрессов. У мужчин изменяется ролевая структура как в самой семье (перераспределение функций в семье), так и за ее пределами (изменение ролевых отношений в сферах профессиональной, дружеских отношений и увлечений). Поэтому в этот период жизнедеятельности семьи для мужчины процесс адаптации не закончен. Они склонны испытывать чувства раздражения, гнева, враждебности по отношению к сложившимся условиям жизни.

У мужчин детей раннего возраста по сравнению с другими группами наблюдается наиболее низкий уровень семейной адаптации. Семейная структура в данный период становится более ригидной в своей организации, не способной приспособливаться, изменяться при воздействии на нее стрессоров. Мужчины детей раннего возраста меньше сотрудничают с детьми, проявляют психо-эмоциональную близость, меньше поощряют их, так как считают, что дети слишком малы для этого. Предпочитают доминировать в детско-родительских отношениях, что так же подтверждает неумелость отцов сотрудничать с детьми на ранних стадиях воспитания. Мужчины детей раннего возраста относятся к детям и супруге недостаточно ответственно, чем все остальные группы.

Отцы детей дошкольного возраста основной мотивационной целью видят сохранение, укрепление, повышение детско-родительских отношений (быть полезным ребенку, проявлять лояльность, снисходительность, честность, ответственность, дружбу и любовь). Они не ищут новых ощущений и переживаний, не склонны к новизне. Отцы детей дошкольного возраста в меньшей степени контролируют и доминируют над людьми, они уже достигли определенного социального статуса. Для отцов с большим стажем родительства характерны дипломатичность, более высокий самоконтроль, удовлетворенность результатом в настоящий момент. Однако такие мужчины менее склонны к риску, более жестоки, менее подозрительны, более практичны и консервативны.

У мужчины, воспитывающего детей подростков усиливается склонность к соблюдению социальных норм и правил поведения, они более сдержаны в выражении своих чувств, более ответственны. Для них не характерны товарищеские отношения и проявления близости. Это свидетельствует о некой отстраненности подростков от отцов, отцы предоставляют большую свободу детям, что очень важно в подростковом возрасте. Они в полной мере ощутили роль отца на себе, у них появилась устойчивая ответственность за судьбу ребенка, выработалась стратегия, тактика и методы воспитания и, наконец, у них имеется большой опыт в воспитании детей, а именно альтернативные способы разрешения проблем. Отцы с большим стажем родительства предпочитают сотрудничать с детьми, быть им другом, формируют у ребенка практические навыки, проявляют заботу, тепло, поддержку, уважение к своим детям. Для отцов детей подростков характерна большая стрессоустойчивость, большая подверженность социальным нормам, дипломатичность, высокий самоконтроль, большая осмысленность целей и удовлетворенность жизни.

Таким образом, можно констатировать, что по мере увеличения стажа родительства, мужчины более удовлетворены жизнью, более склонны к соблюдению правил поведения, менее склонны к риску, более терпимы и ответственны, более практичны. Мужчины без детей в настоящий момент вполне представляют себя в роли отцов и считают, что рождение ребенка изменит их жизнь. Но их представления об отцовстве несколько идеальны. Мужчины с большим стажем отцовства (отцы детей дошкольников и отцы подростков) более удовлетворены жизнью, им свойственен большой самоконтроль, они более склонны к соблюдению социальных норм и правил поведения, чем отцы с малым отцовским стажем (отцы детей раннего возраста).

На любом рассматриваемом нами периоде отцовства выявлены изменения, происходящие с мужчинами. В целом можно говорить о том, что рождение и воспитание ребенка связано с личностным развитием мужчин, так как нами было обнаружено конструктивное поведение, возрастание самоконтроля, адекватное отцовское отношение к ребенку у мужчин с разным стажем родительства.

В свете проведенного исследования представляется целесообразным дальнейшая разработка вопросов и проблем, связанных с феноменом отцовства, определением его детерминантов, как теоретического, так и прикладного характера.



**Ю.А. Токарева**  
Россия, Екатеринбург,  
Уральский гуманитарный  
институт

## **К ВОПРОСУ О СОЗДАНИИ НОРМАТИВНОЙ МОДЕЛИ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ОТЦА**

*Рассматривается возможность создания нормативной модели воспитательной деятельности отца, учитывающей психологическую специфику воспитательной деятельности отца в реальных семьях (модель реальной семьи). На основе проведенного теоретического и эмпирического исследования выделены основные компоненты модели и их характеристики.*

Каждая культура (и её субкультуры) порождают определенную нормативную модель семьи (или группу моделей). По мнению В.Н. Дружинина, нормативная модель носит всегда скрытый характер и формы её экспликации весьма разнообразны (В.Н. Дружинин, 2007).

Последние исследования в области педагогической психологии убеждают в необходимости дифференцированного подхода к моделированию, а именно отдельному представлению нормативных моделей отцовства и материнства. Исходя из основной функции родителей, заключающейся в воспитании ребенка, имеет смысл в разработке нормативных моделей воспитательной деятельности отца и матери. В настоящей работе, сделана попытка создания нормативной модели воспитательной деятельности отца, на основе проведенного теоретического и эмпирического анализа.

Радикальные изменения, которые произошли в российском образовании за два последних десятилетия, связанных с повышением требований к воспитанию подрастающего поколения в семье, и все возрастающим пониманием значимости роли отца в развитии ребенка, актуализировали проблему реализации отцовства в психолого-педагогическом аспекте.

Фигура отца в семье, специфика воспитания ребенка и вклад в его развитие, посредством контролирующего взаимодействия, в истории, всегда занимала особое место (Аристотель, Сократ, Платон, Демокрит, Квинтилиан, Мономах, Гельвеций, 1940; М.В. Ломоносов, 1940; А.Н Радищев (1990); И.Г. Песталоцци, Ж.-Ж. Руссо, 1987; Дж. Локк, Я.А. Коменский, 1987; К. Д. Ушинский, 1990; Н.А. Добролюбов, 1949; В.Г. Белинский, 1971; П.Ф. Лесгафт, 1988; Г. Спенсер, 2002; В.А. Сухомлинский, 1997; А.С. Макаренко, 1967), представляя собой сложный полифункциональный феномен.

В результате анализа научных трудов установлено, что воспитательные действия отца, в отличие от матери, более регламентированы и обусловлены необходимостью подготовки детей к самостоятельной жизни. Их дисциплинарный: наказующий и поощряющий характер, позволяют организовать ребенка и создать необходимые условия для его развития и социализации. Благодаря отцу, по мере взросления, ребенок получает

представления о полоролевых и социальных отношениях, знакомится со способами самозащиты и жизнеобеспечения. Заручаясь его поддержкой и помощью, ребенок более уверенно позиционирует себя в обществе, самостоятельно преодолевает проблемы, достигает поставленных целей. Отец, занимающийся воспитанием, является деятелем различной активности влияния на процесс становления ребенка: от достаточно жесткой детерминации при формировании и социализации – через гибкость и «мягкость» поддержки и сопровождения – к автономии самовоспитания и самообразования.

Воспитательная деятельность семьи, на сегодняшний день в значительной степени утратила, прежние (традиционные) черты, процесс выработки и уточнения новых воспитательных задач, связанных с подготовкой подрастающего поколения к жизни в обществе, идет медленно. Следствием сложившейся неопределенности явилось формирование двух воспитательных тенденций. Первая – ситуативная, детерминированная растерянностью семьи, педагогической неграмотностью, социальной неустроенностью. Её результатом является рост числа неполных семей, уменьшение активности отца связанной с воспитанием детей, бедность и ограниченность контактов с детьми, педагогическая некомпетентность и неумелость отцов, неспособность адекватно выполнять воспитательные функции (М. Арутюнян, Д. Видра, 1998; В.В. Гагай, 2010; Т.В. Гурко, 1999; Б.И. Кочубей, 1999; З. Марова, З. Матейчик, 1992; С. Радванова, Г.Г. Россош). Вторая – активно-развивающаяся, детерминированная социальными установками (в основном западными) на развитие семьи, ребенка. Её результатом является увеличение количества отцов принимающих участие в рождении ребенка, уходе за ребенком в ранние периоды его жизни, оформление декретного отпуска, посещение отцами курсов повышающих родительскую эффективность, получение высшего образования в области педагогики и психологии (Т.В. Андреева, 2005; Л.К. Лютова, Р.В. Овчарова, 2005; Г.Г. Филиппова, 2002; Л.Б. Шнейдер, 2005).

Анализ проблематики обращений в психологические службы и центры помощи семье и детям, свидетельствует о том, что реальная воспитательная деятельность отцов далека от конструктивной и успешной, её сложно назвать эффективной. Воспитательный процесс происходит без представления о его цели, в результате формируется ни объективное знание или представление ребенка о себе и окружающем мире, а негативное отношение к родителю, воспитательные действия отца имеют спонтанный, противоречивый, часто травмирующий личность ребенка характер.

Важность разработки нормативной модели воспитательной деятельности отца определяется как прикладными, так и практическими задачами, связанными с организацией процесса психолого-педагогической поддержки отцовства, повышением уровня психологической культуры родителя, разработкой программ формирования эффективного детско-родительского взаимодействия.

Психологической и педагогической науками установлено, что отец и мать выполняют в семье различные роли и функции, что обуславливает различия в воспитательных стратегиях и характере их деятельности по воспитанию ребенка (А. Адлер, 1998; Дж. Котр, К. Кенфилд, 1999; В. Сатир, 2000; Дж. Снаррей, Э. Эриксон, 1996; А. Фрейд, 1991; З. Фрейд, 2000; Н.А. Демчук, 2006; М.О. Ермихина, 2004; А.С. Макаренко, 1967; Р. В. Манеров, 2003; Е.В.Милюкова, 2004; В.С. Мухина, 2000; Е.А. Нестерова, 2005; И.Г. Овчинникова, 1990; А.С. Спиваковская, 1981; И.К. Фридман, 1989; В.М. Целуйко, 2003; Л.Б. Шнейдер, 2005; Э.Г. Эйдемиллер, 1996, 2000 и др.).

Исследования И.С. Кона (2000), Р.В. Овчаровой (2007) интегрируют все структурные составляющие родительства, разграничивают вклад отца и матери в развитие личности ребенка, обращая внимание на специфичность используемых воспитательных стилей и отношения к ребенку.

В отличие от психолого-педагогической разработанности проблемы материнства, психология отцовства представляет собой фрагментарно изученную сферу научных интересов специалистов различных областей знания. Так, в трудах известных философов

Аристотеля, Сократа, Платона, Демокрита, Квинтилиана, Мономаха, Гельвеция, 1940; М.В. Ломоносова, 1940; А.Н. Радищева (1990) дается понимание сути отцовства, выполняемых им функций не только внутри семьи, но и в обществе. Роль отцовского воспитания и его вклад в приобщение ребенка к социальным нормам и ценностям, раскрывается в трудах педагогов (И.Г. Песталоцци, Ж.-Ж. Руссо, 1987; Дж. Локк, Я.А. Коменский, 1987; К. Д. Ушинский, 1990; Н.А. Добролюбов, 1949; В.Г. Белинский, 1971; П.Ф. Лесгафт, 1988; Г. Спенсер, 2002; В.А. Сухомлинский, 1997; А.С. Макаренко, 1967 и др.). Влияние отца на развитие личности ребенка, на его полоролевое становление, а также связь родительского отношения и отцовской любви с эмоциональным благополучием ребенка, подчеркивается в работах отечественных и зарубежных психологов (З. Фрейд, 2000; А. Адлер, 1998; Э. Клер, Э. Фромм, 2001; Ю.В. Евсеенкова, 2003; С.В. Липпо, 2006 и др.). Исследованию отцовства как обусловленному и изменяющему свое содержание в зависимости от социально-политической, экономической и культурной ситуаций в обществе посвящены работы отечественных и западных исследователей Дж. Кэрнея, Р. Ларосса, Л. Маркса, С. Менсона, Дж. Плека, И. Остроуха, Р. Палковитца, Л. Плантина, Н. Радиной, В. Рамих, А. Ротундо. Общая линия описания и трактовки отцовства была тесным образом связана с исторической эпохой, сложившейся в ней системой семейного воспитания и представлениями о родительской роли и функциях семьи.

Исходя из установленного факта сниженной воспитательной активности отца и большей привязанности ребенка к матери, на протяжении всего периода жизни, семейные психотерапевты (К. Витакер, 1999; В. Сатир; А.С. Спиваковская, 1981; Э.Г. Эйдемиллер, В.В. Юстицкий, 2000) видят в этом серьезную проблему для гармоничного развития личности ребенка.

В научных источниках, представляющих практическую ценность, связанную с описанием необходимых методов и форм эффективного взаимодействия родителей с детьми (А. Адлер, 1998; Ю.Б. Гиппенрейтер, 2001, 2008; Е.К. Лютова, 2007; Г.Б. Моница, Р.В. Овчарова, 2005) в большей степени уделяется внимание работе психолога с матерями, проблемными, неполными семьями и детьми.

Как показал анализ основных концепций воспитания отечественных (Е. В. Бондаревская, З. И. Васильева, О. С. Газман, И. П. Иванов, И. А. Колесникова, С. В. Кульневич, Г. И. Легенький, Б. Т. Лихачев, Л. И. Новикова, В. В. Сериков, Н. М. Таланчук, И. С. Якиманская и др.) и зарубежных научных школ (А. Адлер, О. Ф. Больнов, М. Бубер, В. Дильтей, А.-Г. Маслоу, В. Франкл, Э. Фромм, Э. Эриксон и др.), концепция воспитательной деятельности отца не разрабатывалась, в целом же констатируется кризис воспитания и поиск эффективных технологий семейного воспитания.

Имеющиеся исследования, значительно обогатили отечественную науку и практику знаниями о психологии воспитания ребенка в семье, о роли отца в развитии ребенка, однако отсутствие целостного представления о специфике воспитания ребенка отцом делает процесс взаимодействия специалиста с семьей малоэффективным.

Общенаучную методологию исследования составляют фундаментальные принципы психологии (принцип развития, принцип единства сознания и деятельности); основополагающие исследования отечественных и зарубежных философов и психологов, психологической теории деятельности (А.Н.Леонтьев, Б.Ф.Ломов, С.Л.Рубинштейн, В.Д.Шадриков и др.), структурных компонентах деятельности (А.Н. Леонтьев, М.Я. Басов), психологические теории развития личности в семье (А. Адлер, Дж. Котр, К. Кенфилд, В. Сатир, Э. Эриксон, А. Фрейд, З. Фрейд, А.С. Макаренко, В.С. Мухина, Л.Б. Шнейдер, Э.Г. Эйдемиллер и др.), теории воспитания как социального явления в социализации подрастающего поколения, (И. С. Кон, Ю. С. Майнулов, А. В. Мудрик, Л. И. Новикова, В. Д. Семенов, И. Д. Фрумин и др.), концепции психологии родительства (Р.В. Овчарова, Г.Г. Филиппова).



Исследование проводилось в ДОУ № 45, 361 г. Екатеринбурга, Центре развития детей «Созвездие», «Кристаллик», ЦСПС и Д «Отрада» г. Екатеринбурга, МОУ НОШ №29 г. Серова, МОУ гимназии № 176, а также в Уральском гуманитарном институте, Институте социально-экономического развития г. Серова. В исследовании приняли участие 1441 человек.

В результате проведенного исследования, были сделаны следующие выводы и заключения:

1. *Воспитательная деятельность отца является сложным полифункциональным психолого-педагогическим процессом*, качество которого связано с осознанностью реализации всех её компонентов: мотивов, целей, программ деятельности, информационных основ деятельности, принятия решения, являющихся составляющими следующих блоков воспитательной деятельности: мотивационно-потребностный, исполнительный и контрольно-оценочный.

2. *Механизмами порождения воспитательной деятельности* являются мотивы и потребности отца в получении социального одобрения, самореализации, самоутверждения, достижения высоких результатов в развитии ребенка, а также умения, связанные с воспитательными воздействиями на ребенка, складывающиеся в определенные стили воспитания со свойственными им гармоничными или дисгармоничными чертами.

3. *Реализация воспитательной деятельности* базируется на авторитетности и влиятельности отца в общей системе внутрисемейных отношений, обнаруживающаяся в результате рефлексии, запускающаяся реальными ситуациями, требующими от отца использования эффективных воспитательных действий, связанных с получением соответствующих цели деятельности результатов, имеющих внешнюю (выражающуюся в стиле воспитания) и внутреннюю (результат рефлексии и анализа целесообразности поведения субъекта и объекта воспитательной деятельности) стороны оценки.

4. *Содержание воспитательной деятельности* предполагает её соотнесенность с духовным бытием отца, смыслом его жизни, индивидуальными жизненными ориентирами относительно себя и ребенка определенного пола и возраста, выражающееся в «процессуальном» или «результативном» взаимодействии, задающим следующую типологию: подчиняющий, самоутверждающийся (более характерен для отцов сыновей), социально-ориентированный, развивающий, саморазвивающийся (преимущественно у отцов дочерей). Увлеченность воспитательным процессом, нахождение разнообразных форм взаимодействия с ребенком, контролируемость контакта, характерны для отца «процессуального» плана действий. Четкое представление о получаемых в процессе воспитания результатах, нацеленность на быстрое решение воспитательных задач, характерно для отца «результативного» плана действий.

5. *Качество воспитательной деятельности* отца напрямую соотносится с целью на создание условий для становления ребенка, как субъекта самосознания, общения и деятельности и мотивациями на достижение ребенком высоких результатов и получение социального одобрения, где уровень социально-личностного развития ребенка, выступает индикатором эффективного родительства.

6. *Принципы воспитательной деятельности* задающие характер поведения отца, стратегию и способ реагирования на ситуацию, включают в себя: принцип рефлексивности – осмысление имеющегося опыта воспитания, обнаружение личных смыслов воспитания ребенка; принцип интерактивности- соотношение личностных качеств со спецификой осуществления воспитательной деятельностью и её задачами; принцип проективности – стремление к развитию самосознания, формирование собственной родительской позиции. Воспитательная деятельность отца содержит общие (использование определенных стилей воспитания и родительского отношения) и специфические закономерности (воспитание ребенка определенного пола и возраста).

7. Модель нормативной воспитательной деятельности отца включает являются: в мотивационно-потребностном блоке - стремление к достижению высоких результатов в развитии ребенка, в отношениях с ним, мотивация к получению социального одобрения; в исполнительном блоке - адекватный контроль и умение воздействовать на поведение, состояние ребенка и проявление эмпатии по отношению к нему, как оценка своей родительской компетентности, последовательность в своих требованиях, эмоциональное принятие ребенка, наличие позитивных чувств и реакций, стремление к контакту, доверие ребенку, его силам и возможностям, удовлетворенность отношениями; в контрольно-оценочном блоке – высокий уровень социального развития ребенка, развитие ребенка как субъекта самосознания, субъекта общения и субъекта деятельности.

#### **Список литературы**

1. Дружинин, В.Н. Психология семьи: 3-е изд.-СПб.: Питер, 2007.-176 с.



**Н.А. Устинова**  
Россия, Екатеринбург, ФГБОУ ВПО  
«Уральский государственный  
педагогический университет»

### **СОДЕРЖАТЕЛЬНАЯ НАПОЛНЕННОСТЬ КОМПОНЕНТОВ САМОСОЗНАНИЯ МАТЕРИ**

Изучение феномена материнства и его отражения в самосознании женщины XXI века – актуальная социальная и психологическая проблема. В настоящее время в России происходит трансформация традиционных стереотипов репродуктивного поведения, меняются паттерны семейных отношений. Ценность материнства отесняется иными ценностями (профессиональными, материальными, саморазвития, самореализации и пр.), поэтому дилемма «ребенок или карьера» все чаще решается женщиной в пользу карьеры, создание семьи откладывается на поздний срок, уменьшается количество детей в семье, возрастает девиантное материнство. В то же время, демографические тенденции в России приобретают тревожный характер: смертность превышает рождаемость, происходит естественная убыль и «старение» населения»[2;6;8].

Изучение материнства и роли матери в психическом развитии ребенка имеет давние традиции, как в зарубежной, так и в отечественной психологии. В последнее десятилетие стали появляться работы, в которых материнство представлено как самостоятельный феномен: предпринимаются попытки создания фундаментальной психологической теории материнства (Г.Г. Филиппова); изучаются «базовые качества матери», имеющие решающее значение для выполнения материнских функций (А.И. Захаров, С.Ю. Мещерякова А.С. Спиваковская и др.); исследуется влияние социальной ситуации, включающей как внешние (социальное окружение), так и внутренние (личностные характеристики женщины) факторы на развития базовых качеств матери (Е.И. Есенина, В.С. Мухина и др.); значительное развитие получают концепции,

рассматривающие материнство как особую стадию идентификации, адаптации женщины и развития самосознания матери (Н.Н. Васягина, Е.Н. Рыбакова, О.Е. Смирнова, Т.Н. Счастливая) [1;3;9].

Цель исследования – выявить общие тенденции функционирования самосознания матери. Объект исследования: женщины с разным стажем материнства. Предмет исследования: самосознание матери. Гипотеза: общие тенденции функционирования самосознания матери и его структурных компонентов обнаруживают себя не зависимо от стажа материнства;

В исследовании приняло участие 180 матерей, отобранные методом рандомизации, проживающие в разных городах России. Выборка в зависимости от стажа материнства, была разделена на три экспериментальные группы по 60 человек в каждой: женщины со стажем материнства от 3-6 лет; женщины со стажем материнства от 7-10 лет; женщины со стажем материнства от 11-16 лет. Все испытуемые состоят в браке и имеют одного ребенка.

Содержательная наполненность компонентов самосознания матери исследовалась нами с помощью следующих методик: самопостижение – методика «Особенности самосознания матери» и сочинения «Я мама»; самоотношение - методика исследования самоотношения С.Р. Панталева; самореализация - опросник «Взаимодействие родитель – ребенок» И.М. Марковской, методика PARI Е. Шеффера и Р. Белла, опросник исследования эмоциональной стороны детско-родительского взаимодействия Е.И.Захаровой, Методика исследования ролевых паттернов отношения к Другому взрослого человека (МИРП) Ю. В. Александровой.

Анализ полученных данных, позволил зафиксировать общие тенденции, характеризующие особенности самосознания матерей: низкий рефлексивный опыт материнства, слабая дифференциация образа «Я – мать», конфликтный, противоречивый характер осознания себя как матери (расхождение образов «Я – мать» - «Идеальная мать»), сопротивление (срабатывание защитных механизмов) при осознании проблем и трудностей материнства, незрелость материнской позиции, которая проявляется в эмоциональной значимости ребенка для матери с одной стороны, и неумении открыто выражать свои переживания по поводу взаимодействия с ним, с другой стороны, амбивалентность в отношениях с ребенком, тенденция к снижению безусловного принятия ребенка по мере увеличения стажа материнства, отсутствие потребности и готовности исследования и анализа материнской позиции, работы над собой.

Интерпретируя полученные результаты, характеризующие содержательную наполненность структурных компонентов самосознания женщин с разным стажем материнства, выделили особенности каждого из компонентов самосознания матери. Так, компонент *«самопостижение»* представлен непрерывным процессом накопления женщиной представлений о себе как матери, их углублению, уточнению, расширению. У женщин со стажем материнства 3-6 лет этот компонент представлен единичными образами себя и своего поведения, связанного с выполнением функций матери. Для респондентов со стажем материнства 7-10 и 11-16 лет характерно оперирование уже готовыми знаниями о себе, как матери, полученными в разное время в разных ситуациях. Постепенно возникает обобщенный образ Я – мать. Исследование компонента *«самоотношения»* респондентов позволяет констатировать доминирование ситуативного избирательного отношения матерей к себе независимо от стажа материнства.

Анализ наполненности структурного компонента *«самореализация»* позволил зафиксировать следующие закономерности: респонденты склонны считать, что обладают гибкой воспитательной позицией в отношении санкционирования ребенка, стремятся к эмоциональному и телесному контакту с ним, чувствительны к состоянию ребенка, при выраженной ситуативности его эмоционального принятия независимо от стажа; наличие ролевого конфликта; увеличивается эмоциональная дистанция между матерью и ребенком, повышается уровень тревожности за него, что приводит к шепетильности в

отношениях, побуждению вербальных проявлений в отношениях и желанию максимально контролировать поведение ребенка, с другой стороны, отмечается выраженность партнерских отношений и стремление оказывать эмоциональную поддержку ребенку. Таким образом, гипотеза о существовании общих тенденций функционирования самосознания матери и его структурных компонентов не зависимо от стажа материнства нашла свое эмпирическое подтверждение.

#### **Список литературы**

1. Ермихина М.Ю. Формирование осознанного родительства на основе субъективно-психологических факторов: Дисс. ...канд.психол.наук / Казанский государственный технический университет им. А.Н. Туполева. - Казань, 2004. – 168с.
2. Мещерякова С.Ю. Психологическая готовность к материнству. // Вопросы психологии. – 2000. - №5. – с. 18 – 27.
3. Рамих В.А. Материнство как социокультурный феномен.: Дис... докт. филос. наук. Ростов-на-Дону. – 1997. – 236с.
4. Радионова М.С. Динамика переживания женщиной кризиса отказа от ребенка.: Дис.... канд. психол. наук. / МГУ им. В.М. Ломоносова. – М., 1997. – 157с.
5. Савина Е.А. Родительские представления и установки: понятие, виды, структура // Семейная психология и психотерапия, 2001. - №3. – с. 85 – 95.
6. Самоукина Н.В. Психология материнства // Прикладная психология. – 1998. - №6. – с.79 – 95.
7. Смирнова Е.О., Быкова М.В. Опыт исследования структуры и динамики родительского отношения // Вопросы психологии. – 2000. – № 3. – С. 3-13.
8. Тетерлева Е.А. Смысловое переживание материнства как новообразование самосознания женщины.: Дис.... канд. психол. наук. / Институт психологии РАО. – М., 2006. – 214с.
9. Филиппова Г.Г. Психология материнства: Учебное пособие. – М.: Изд-во ин-та Психотерапии, 2002. – 240с.

## **РАЗДЕЛ 6 СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ВОСПИТАНИЯ И РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ РЕБЕНКА В СЕМЬЕ**



**К.В.Адушкина,**  
*Россия, Екатеринбург, ФГБОУ ВПО  
«Уральский государственный  
педагогический университет»*

### **ТРЕНИНГ РАЗВИТИЯ СЕМЕЙНОГО САМОСОЗНАНИЯ ДЛЯ ПОДРОСТКОВ**

*В статье обосновывается необходимость развития семейного самосознания у девочек-подростков, предлагается программа тренинга, направленного на осознание себя субъектом семейных отношений в настоящее время и в будущем, построение гармоничных отношений с членами своей семьи, формирование ценности семьи.*

На протяжении всей человеческой истории семья и брак были важнейшими институтами воспроизводства населения. Однако в настоящее время традиционная семья в странах Европы, Северной Америки, России переживает кризис, а новой формы семейно-брачных отношений пока не возникло. В результате идет старение общества и уменьшается его потенциал, необходимый для демографического воспроизводства. Так, по данным ВЦИОМ 2009-2011 годов в России рождаемость снижается в среднем на 1% каждый год, каждая 5 благополучная и здоровая россиянка от 18 до 35 не готова связывать себя узами брака и рожать ребенка. По данным переписи 2002 года, 48% семей в России были бездетны. Чуть больше 50% женятся по любви, остальные - из боязни одиночества, потому что пришел возраст для создания семьи, из желания иметь стабильную старость или в корыстных интересах. Количество разводов (как и количество браков) в 2009-2010 годах снизилось, при этом основными причинами разводов являются алкоголизм или наркомании (51%), отсутствие собственного жилья (41%) и вмешательство родственников в дела семьи (18%).

Но, несмотря на всю глубину и масштабность наблюдаемых социокультурных изменений, меняющих человека, общество, гендерные роли и отношения, семья остается в «ядре сознания» россиян. Среди взрослых респондентов 50,6%, а среди молодых – 50,4% согласны, что семейная жизнь предпочтительнее одинокой во всех отношениях [4].

Эти данные делают обращение к семейной проблематике особенно актуальным, на государственном уровне это проявилось в том, что 2008 год был объявлен президентом РФ Д.А.Медведевым годом семьи, а Патриарх Московский и всея Руси Кирилл призвал россиян заниматься исследованием истории своей семьи в целях духовного возрастания личности, укрепления семьи и самосознания нации в целом.

Таким образом, одна из важнейших психолого-педагогических задач на сегодня – это формирование адекватного семейного самосознания. Опираясь на опыт, накопленный в отечественной и зарубежной психологии, мы определяем семейное самосознание как частный случай самосознания личности, т.е. элемент самосознания личности, направленный на осознание себя членом семьи, субъектом семейных отношений. Структура семейного самосознания представлена тремя компонентами, каждый из которых несет свою смысловую нагрузку. Когнитивный - представлен совокупностью представлений о себе как о члене семьи, эмоциональный – отношением к себе как члену семьи, поведенческий – стилями отношения в семье, выполняемыми ролями и функциями. Носителем семейного самосознания является каждый член семьи [1;88].

При этом особое внимание необходимо обращать на подрастающее поколение. Поскольку периодом возникновения сознательного «Я», как бы постепенно ни формировались отдельные его компоненты, считается подростковый и ранний юношеский возраст (И.С.Кон). Психологи указывают на раннюю юность, как на критический период формирования самосознания, и рассматривают развитие самосознания, как центральный психический процесс переходного возраста (Кон И.С., Фельдштейн Д.И., Мудрик А.В., Божович Л.И., Бернс Р., Райс Ф., К. Левин, Ш. Бюлер, Э. Шпрангер, и др.).

Общепринятым фактом является то, что период ранней юности – это время интенсивного формирования устойчивой Я-концепции, ценностных ориентаций, жизненных ценностей, общей личностной направленности (Л.И. Анцыферова, А.Г. Асмолов, А.А. Бодалев, И.С. Кон, В.С. Мерлин, В.С. Мухина, А.Б. Орлов, А.В. Петровский, Т.Г. Скрипкина, В.И. Слободчиков, Д.И. Фельдштейн, А. Адлер, Р. Бернс, А. Маслоу, К.Г. Юнг).

Одним из наиболее эффективных способов формирования и развития самосознания в психолого-педагогической практике является психологический тренинг, в частности тренинг сензитивности. Группы сензитивного тренинга акцентированы на общем развитии личности. В рамках этой ориентации первичным является выявление жизненных ценностей, усиление чувства самоидентичности [3;47]. Тренинг направлен на развитие сензитивной способности, без актуализации которой затруднено правильное понимание

личностных качеств и состояний партнеров, отношений, складывающихся между ними, что особенно важно при формировании семейного самосознания.

Наука, делая прогнозы относительно развития и трансформации семьи в ближайшем будущем, в первую очередь обращает внимание на феминизацию современной семьи, возрастание в ней роли женщины. Американский писатель и историк Г. Уилс писал, что за последние 40 лет статус женщины изменился так, как он не изменялся за последние четыре столетия. Изменились отношения жены к мужу, матери и ребенка, женщины к женщинам [2;115]. Л.Гудков, руководитель Левада-центра, пишет о том, что изменения в обществе происходят тогда, когда они усваиваются женщинами, входят в женское сознание.

В данном контексте наиболее эффективной нам представляется работа с девочками-подростками, направленная на формирование адекватного семейного самосознания: осознание различных семейных ролей, приоритетов и возможных конфликтов между ними, получение опыта рефлексии, формирование ценности семейной жизни. О необходимости такой работы говорит как приведенная выше российская статистика, так и опыт зарубежных стран, например, одной из наиболее существенных причин разводов в США является то, что, ни школа, ни церковь, ни скаутские организации не учат тому, что значит состоять в браке.

Для достижения цели работы была разработана и апробирована программа психологического тренинга, направленного на решение следующих задач:

- формирование ценности семьи;
- содействие процессу личностного роста, прояснение целей перспектив и ресурсов развития семейного самосознания;
- осознание внутренних проблем и конфликтов, препятствующих построению гармоничных отношений с членами своей семьи;
- расширение поведенческого репертуара;
- принятие ответственности за свои решения и поступки;
- повышение коммуникативной компетентности и обучение навыкам эффективного общения, решения семейных конфликтов.

Таблица

Тематический план тренинга

	Тема занятия	Цели	Кол-во часов
1.	Для чего мы здесь собрались	Знакомство участников друг с другом и с тренингом как методом работы, формирование интереса и мотивации к дальнейшей работе	2
2.	Я и моя семья	Осознание неявных, имплицитных установок участников относительно своей семьи, развитие эмпатии, креативности, умения координировать совместные действия	2
3.	Семейные отношения	Осознание себя субъектом различных семейных отношений, поиск ресурсов развития себя как члена семьи	2
4.	Семейные конфликты	Получение информации о конфликтах, моделирование конфликтных ситуаций в семье, отработка навыков эффективного поведения	2
5.	Манипуляции в семье	Изучение способов манипулирования, актуализация полученных знаний в ходе ролевой игры, отработка умения отстаивать свои интересы	2
6.	Осознанное родительство	Знакомство с концепцией осознанного родительства (Р.В.Овчарова), определение личностной позиции в отношении материнства	2
7.	Супружеские стереотипы	Осознание и проработка супружеских стереотипов, знакомство с теорией Э.Берна	2

8.	Я - дочь	Рефлексия родительских воздействий, стереотипов в отношении к себе	2
9.	Трудный случай	Повышение компетентности в решении трудных ситуаций семейного взаимодействия	2
10.	Подведение итогов	Закрепление знаний, полученных в ходе тренинга, получение обратной связи от группы, заполнение анкет	2

На первом этапе апробации программы была проведена работа с группой девочек-подростков 14-15 лет (12 человек), добровольно согласившихся принять участие в тренинге. На данном этапе апробации основной целью было выяснить, интересна ли данная программа участникам, скорректировать содержание в соответствии с запросом. Эффективность работы определялась на основании анализа анкет обратной связи участников, которым предлагалось ответить на 10 вопросов, например: насколько важной и интересной была для вас тема тренинга, узнали ли вы что-то новое для себя, сможете ли вы применить полученные знания на практике и т.п.

Анализ анкет участниц тренинговой группы показал, что девочки высоко оценили значимость заявленной темы, заметили большую эффективность тренинга по сравнению с «нравоучениями», отметили, что пытались использовать полученные знания на практике уже в процессе работы, в частности при разрешении конфликтных ситуаций. Некоторые участницы считают, что данный тренинг показал им необходимость работы над своим «эгоизмом».

Таким образом, проведенное исследование показало, что, опираясь на категорию «семейное самосознание», можно создать эффективную программу работы с подростками, направленную на осознание своей семейной позиции, формирование ценности семьи, что является очень актуальным в современных социо-культурных условиях. Полученные результаты говорят о необходимости продолжения работы. На следующем этапе планируется проведение тренинга со значительно большим количеством участников и проверка эффективности программы при помощи статистических методов. После подтверждения эффективности программа будет предложена для внедрения в образовательных учреждениях.

#### **Список литературы:**

1. Адушкина К.В. Представление современной российской женщины о себе как о члене семьи // Научные проблемы гуманитарных исследований. Научно-теоретический журнал.- Пятигорск № 6, 2010, С.87-93.
2. Бим-Бад Б.М., Гавров С.Н. Модернизация института семьи: макросоциологический, экономический и антрополого-педагогический анализ.- М.: Интеллектуальная книга – Новый хронограф, 2010.- 352с.
3. Петровская Л.А. Компетентность в общении. Социально-психологический тренинг. – М.: Изд-во МГУ, 1989. – 216с.
4. Официальный сайт Всероссийского центра исследования общественного мнения: [www.wciom.ru](http://www.wciom.ru)



**Амелькина А. И., Шалагинова К. С.**  
Россия, Тула, Тульский  
государственный педагогический  
университет им. Л. Н. Толстого

## **ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ РОДИТЕЛЕЙ АГРЕССИВНЫХ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ**

*В статье обсуждается проблема организации работы с родителями агрессивных младших школьников как одно из условий эффективной профилактики и коррекции агрессивного поведения детей. В качестве наиболее перспективной и целесообразной формы организации подобной деятельности рассматривается концепция сопровождения родителей агрессивных детей, предполагающая помимо консультативной и просветительской деятельности, работу тренинговых групп для родителей, их совместные занятия с детьми.*

В современном обществе трудно представить себе газету, журнал или программу радио - или теленовостей, где не было бы ни одного сообщения об акте агрессии или насилия. Статистика «красноречиво» свидетельствует о том, с какой частотой люди ранят и убивают друг друга, причиняют боль и страдания своим ближним.

Проблема насилия и жестокости, произрастания зла в человеке занимала лучшие умы человечества на протяжении многих веков и рассматривалась с позиции философии, поэзии и религии. Однако только в нашем столетии данная проблема стала предметом систематического научного исследования,

Особенно остро проблема агрессии и агрессивного поведения звучит когда речь идет о подрастающем поколении, о детях. Сегодня практически доказано, что агрессивные дети вырастают в семьях, где дистанция между детьми и родителями огромна, где мало интересуются развитием детей, где не хватает тепла и ласки, отношение к проявлениям детской агрессии безразличное или снисходительное, где в качестве дисциплинарных воздействий вместо заботы и терпеливого объяснения предпочитают силовые методы, особенно физические наказания.

Сразу хочется отметить, что при достаточно высоком научном интересе к развитию детей в семье самим родителям уделяется намного меньше внимания. Между тем, для того чтобы наиболее полно владеть объективной информацией о развитии семьи и иметь возможность эффективно вести ее психологическое сопровождение, необходимо изучать институт семьи не только со стороны ребенка, но и со стороны родителей. Формирование родительства начинается в родительской семье и задолго до появления собственных детей. Проявления родительства зависят от индивидуально-типологических и личностных особенностей родителей, а также от социально-психологических характеристик родительской и формирующейся собственной семьи. Поэтому вполне правомерна постановка проблемы воспитания родителей.

*Воспитание родителей* — международный термин, под которым понимается помощь родителям в выполнении ими функций воспитателей собственных детей, родительских функций. Исследования проблем семьи и семейного воспитания показывают, что родители все больше нуждаются в помощи специалистов. Консультации и рекомендации нужны не только родителям детей группы риска или проблемным семьям. Они необходимы каждой семье на определенном этапе ее развития в силу ее внутренних потребностей и растущих требований общества к семье как социальному институту.



*Целью воспитания родителей* является создание таких перспектив, в которых они нуждаются как воспитатели. Воспитание родителей должно, прежде всего, помочь им обрести уверенность и решительность, увидеть свои возможности и почувствовать ответственность за своих детей.

В настоящее время принято выделять несколько моделей помощи семье, которые может использовать психолог в работе с семьей.

1. *Педагогическая модель* базируется на гипотезе недостатка педагогической компетентности родителей. Субъектом жалобы в таком случае обычно является ребенок. Консультант вместе с родителями анализирует ситуацию, намечает программу мер. Хотя причиной неблагополучия может быть сам родитель, эта возможность открыто не рассматривается. Психолог ориентируется не столько на индивидуальные возможности родителя, сколько на универсальные с точки зрения педагогики и психологии способы воспитания. Данная модель исходит из предположения о дефиците у родителей знаний и умений, связанных с воспитанием детей. Эта модель носит профилактический характер. В ней особенно нуждаются так называемые проблемные, дисфункциональные семьи. Она направлена на повышение психолого-педагогической культуры родителей, расширение и восстановление воспитательного потенциала семьи, активное включение родителей в процесс социального воспитания детей. Для этого используются различные формы работы.

Сочетание теоретических знаний, их закрепление в опыте семейного воспитания, дискуссии и практикумы, обращенные к реальным трудностям семейного воспитания, создают хорошую основу родительской компетентности.

2. *Социальная модель* используется в тех случаях, когда семейные трудности являются результатом неблагоприятных внешних обстоятельств. В этих случаях помимо анализа жизненной ситуации и рекомендаций требуется вмешательство внешних сил.

3. *Психологическая (психотерапевтическая) модель* используется тогда, когда причины трудностей ребенка лежат в области общения, личностных особенностях членов семьи. Она предполагает анализ семейной ситуации, психодиагностику личности, диагностику семьи. Практическая помощь заключается в преодолении барьеров общения и выявлении причин его нарушений.

4. *Диагностическая модель* основывается на предположении дефицита у родителей специальных знаний о ребенке или своей семье. Объект диагностики - семья, а также дети и подростки с нарушениями и отклонениями в поведении. Диагностическое заключение может служить основанием для принятия организационного решения.

5. *Медицинская модель* предполагает, что в основе семейных трудностей лежат болезни. Задача психотерапии — диагноз, лечение больных и адаптация здоровых членов семьи к больным.

Психолог может использовать различные модели помощи семье в зависимости от характера причин, вызывающих проблему детско-родительских и супружеских отношений.

Формирование и функционирование родительства нуждается в психологическом сопровождении, содержание которого имеет свою специфику.

Сопоставляя две основные модели психологической работы с семьей, сложившиеся в российской практике (*модель поддержки и модель сопровождения*), необходимо отметить следующее.

*Во-первых*, их противопоставление в реальной деятельности практического психолога приводит к гипертрофированию то каузального, то симптоматического подхода в работе с семьей.

*Во-вторых*, по сути, они являются двумя сторонами одной и той же медали. Их нужно рассматривать как закономерно взаимосвязанные модели психологической службы, потому что их приоритеты определяются едиными законами развития психики человека.

*В-третьих*, сходство состоит в том, что предполагаемым конечным результатом работы в рамках обеих моделей является полноценное психическое развитие и успешность воспитательно-образовательного процесса в учреждении и в семье. Они обе могут работать по заказам и проектировать свою деятельность по собственной инициативе; основными субъектами взаимодействия в обеих моделях являются дети, педагоги, родители, администрация.

*В-четвертых*, их принципиальное различие концентрируется в области средств, путей, приоритетов, доминирования, пропорции одних и тех же составляющих профессиональной деятельности психолога. И та, и другая модель нацелены на успешность и полноценность развития и педагогического процесса. Но одна за счет помощи, за счет работы со свершившимся неблагополучием, а другая — за счет создания условий, предотвращающих неблагополучие.

В итоге следует подчеркнуть, что *модель сопровождения, ее методология представляет собой этап перспективного развития психологической службы образования. Модель поддержки — это актуальное решение злободневных проблем сегодняшнего состояния системы образования* (выделение актуального и перспективного направления психологической службы предложено И. В. Дубровиной).

В современной практической психологии еще не сложился единый методологический подход к определению сущности психологического сопровождения. Оно трактуется как *вся система* профессиональной деятельности психолога (Р. М. Битянова); *общий метод* работы психолога (Н. С. Глуханюк); *одно из направлений и технология* профессиональной деятельности психолога (Р. В. Овчарова).

Как система профессиональной деятельности психолога психологическое сопровождение направлено на *создание социально-психологических условий* для эмоционального благополучия, успешного развития, воспитания и обучения *ситуациях социально-педагогических взаимодействий*, организуемых в рамках *образовательного учреждения*.

Собственный опыт осуществления психологического сопровождения родителей агрессивных детей позволяет утверждать, что родители агрессивного ребенка достаточно часто отказываются идти на контакт, признавать наличие повышенной агрессии в поведении собственных детей, что достаточно часто сопровождается стремлением обвинить других, снять, переложить с себя ответственность.

В подобных ситуациях достаточно хорошо зарекомендовало себя использование наглядной информации, которую можно разместить в уголке для родителей. Главная цель подобной информации показать родителям, что одной из причин проявления агрессии у детей может быть агрессивное поведение самих родителей. Если в доме постоянные споры и крики, трудно ожидать, что ребенок вдруг будет покладистым и спокойным. Кроме того, родители должны осознавать, какие последствия тех или иных дисциплинарных воздействий на ребенка ожидают их в ближайшем будущем и тогда, когда ребенок вступит в подростковый возраст.

В целом достаточно хорошо зарекомендовали себя родительские тренинговые группы «Школа родительства», а также совместные занятия агрессивных родителей и их детей. Акцент в работе с родителями делается нами на возможности коррекции собственной агрессивности, отрефлексирования негативных эмоций, а также приобретение так называемых родительских компетенций, необходимых для конструктивного взаимодействия с агрессивными детьми.

Первым шагом родителей при работе с агрессивностью ребенка должна стать попытка сдерживать порывы ребенка непосредственно перед их проявлением. В отношении физической агрессии это сделать легче, чем в отношении вербальной. Можно остановить ребенка окриком, отвлечь его игрушкой или каким-то занятием, создать физическое препятствие агрессивному акту (отвести руку, удерживать за плечи). Если этот порыв предотвратить не удалось, надо обязательно дать понять ребенку, что такое

поведение абсолютно неприемлемо. Провинившийся подвергается суровому осуждению, в то время как его «жертва» окружается повышенным вниманием и заботой взрослого. Таким образом, ребенок видит, что он только проигрывает от своих поступков.

В случае разрушительной агрессии взрослый обязательно должен кратко, но однозначно выразить свое недовольство подобным поведением. Очень полезно каждый раз предлагать ребенку устранить учиненный им разгром. Чаще всего ребенок отвечает отказом, но рано или поздно он может откликнуться на слова: «Ты уже достаточно большой и сильный, чтобы все поручить, поэтому я уверена, что ты сможешь мне убрать». Уборка как наказание за содеянное неэффективна; мотивом доводов взрослого должна быть уверенность в том, что «большой» мальчик должен нести ответственность за свои дела. Если ребенок все же поможет убратся, он обязательно должен услышать искреннее «спасибо».

Вербальную агрессию предотвратить трудно, поэтому почти всегда приходится действовать после того, как обидные слова ребенком уже сказаны. Если эти слова он адресовал взрослому, то целесообразно вообще проигнорировать их, но при этом попытаться понять, какие чувства и переживания ребенка за ними стоят. Может быть, он хочет испытать приятное чувство превосходства над взрослым, а может быть, в гневе не знает более мягкого способа выражения своих чувств. Иногда взрослые могут превратить оскорбления ребенка в комическую перепалку, что позволит снять напряжение и сделать саму ситуацию ссоры смешной. Если же ребенок оскорбляет других детей, то взрослые должны посоветовать тем, как правильно и достойно ответить.

Конечная цель преодоления агрессивности ребенка состоит в том, чтобы дать ему понять: есть иные способы проявления силы и привлечения внимания, гораздо более приятные с точки зрения ответной реакции окружающих. Таким детям очень важно пережить удовольствие от демонстрации нового навыка поведения перед благожелательной аудиторией.

Один из способов снижения агрессии – установить с ребенком обратную связь, используя при этом определенные приемы. Например, выразить собственные чувства по отношению к данному поступку («Мне не нравится, когда на меня кричат» или «Мне неприятно, когда со мной так разговаривают»). Вскрыть мотивы агрессии («Ты хочешь меня обидеть?»). Напомнить о правилах («Мы же с тобой договорились...»). Дать определение происходящему («Ты ведешь себя грубо»). Пытаясь установить обратную связь, следует проявить заинтересованность, доброжелательность и твердость, которые касаются именно конкретного поступка, а не личности в целом. Обсуждая поступок, лучше воздержаться от эмоциональных критических замечаний, которые вызовут у ребенка протест и раздражение и будут способствовать уходу от решения проблемы. Вместо неэффективного чтения морали важно показать все возможные негативные последствия агрессивного поступка и обсудить конструктивные способы разрешения ситуации.

В момент проявления агрессии не стоит анализировать ее причины. Об этом следует задуматься, когда все успокоится, однако и откладывать надолго решение вопроса – не следует. Подросток очень тяжело переживает публичное осуждение и всячески старается его избежать. Плохая репутация и полученная негативная оценка в коллективе могут быть стимулом к проявлению дальнейшей агрессии. Чтобы не испортить ребенку репутацию в коллективе, можно "на людях" свести к минимуму вину подростка, но в личной беседе дать объективную оценку случившегося.

С помощью некоторых приемов можно показать ребенку пример конструктивного поведения. А именно – внимательно выслушивать ребенка, предоставить ему возможности высказаться. Обеспечить спокойную обстановку невербальными способами (спокойная мимика и жестикация взрослого), признанием чувств ребенка («я понимаю, тебе обидно...»). Поможет пауза, позволяющая ребенку успокоиться, и, конечно, чувство юмора.

### Список литературы

1. Бэрн Р., Ричардсон Д. Агрессия. — СПб: Питер, 2001.
2. Овчарова Р. В. Психологическое сопровождение родительства. - М.: Изд-во Института Психотерапии, 2003.
3. Долгова А. Г. Агрессия в младшем школьном возрасте. Диагностика и коррекция. – М.: Генезис, 2009.



*М.М. Басимов,  
Е.А. Падурина  
Россия, Курган, Курганский  
государственный университет*

### НЕЛИНЕЙНЫЕ ЗАВИСИМОСТИ В ИЗУЧЕНИИ ПОЗИТИВНЫХ РОДИТЕЛЬСКИХ ЧУВСТВ

*В статье представлены результаты исследования, посвященного проблеме позитивных родительских чувств и их влияния на самооценку ребенка – дошкольника в аспекте нелинейной психологии. Приведены результаты анализа данных эксперимента, для расчетов использовался метод изучения связей Басимова М.М.*

Современное изучение психологических явлений (материнства, отцовства, родительства и пр.) тяготеет к использованию линейных зависимостей. В тоже время необходимо понимать, что если при изучении таких сложных, многомерных и динамичных образований, оставаться в рамках линейных представлений, то это значит заведомо упрощать задачи исследования и терять содержательную информацию.

Первоначально исследование особенностей позитивных родительских чувств и их влияния на самооценку ребенка дошкольника осуществлялось с использованием традиционных методов в рамках линейных представлений (Падурина Е.А., 2008). Затем для изучения феномена позитивных родительских чувств был использован авторский метод изучения связей (Басимов М.М., 2008), который реализуется через множественное сравнение (Басимов М.М., 2005) квантильных разбиений (триады, кварты, квинты) данных (объектов) по каждому измеряемому параметру. В итоге определяется сила связи и форма зависимости, а линейные зависимости определяются как частный случай.

При реализации данного метода изучения связей вычисляются сравнительные весомости параметров  $Y$  для кварт по шкалам  $X$  (зависимость  $Y$  от  $X$ ) и сравнительные весомости параметров  $X$  для кварт по шкалам  $Y$  (зависимость  $X$  от  $Y$ ).

*Позитивные родительские чувства* – это система чувств родителя характеризующихся сочетанием позитивного содержания и позитивной социальной значимости, имеющих направленность на родителя, на ребенка, на супруга(у) как родителя, и на родительство в целом (Падурина Е.А., 2008).

В рамках исследования связей различной формы с использованием метода Басимова М.М., одной из важных причин влияющих на позитивные родительские чувства, был выбран параметр «Понимание причин состояния ребенка» ( $X$ ). От него сходным образом (зависимости с максимумом) зависят семь параметров. Причем для четырех из них («Нетребовательность – требовательность», «Оценка ребенка родителем», «Оказание

эмоциональной поддержки», «Общая самооценка ребенка») максимум симметричный (по критериям классификации зависимостей), а для остальных («Отсутствие сотрудничества – сотрудничество», «Умение воздействовать на состояние ребенка», «Позитивные чувства к ребенку, обусловленные его достоинствами и достижениями») обрезан справа, т.е. при сравнении крайних кварт можно отметить общее возрастание.

*Зависимости с симметричным максимумом:*

1. Зависимость параметра «Нетребовательность – требовательность» (Y) от параметра (X) в виде сравнительных весомостей параметра Y для кварт по шкале (X):

X-1 (Y=-1865); X-2 (Y=+6719); X-3 (Y= +471); X-4 (Y=-2148)

Коэффициент силы связи = 0,87 (0,12)

Коэффициент корреляции = -0,03

Полученные данные свидетельствуют о том, что низкий уровень понимания причин состояния ребенка, как и высокий уровень, являются причинами достаточно сильно проявляющейся нетребовательности по отношению к ребенку (сравнительные весомости равны -1865 и -2148). В тоже время экстремальная требовательность (+6719) наблюдается во второй кварте (первый средний уровень) независимого параметра «Понимание причин состояния ребенка», после чего начинается резкое убывание требовательности. Таким образом, максимальная требовательность проявляется, когда понимание причин состояния ребенка уже выражено, но не сильно, а достаточно умеренно. А дальнейший рост параметра (X) уменьшает требовательность до первоначальных значений. При этом зависимость явно односторонняя: обратная к ней зависимость по силе связи крайне слабая (коэффициент силы связи равен 0,12). Это говорит о том, что понимание причин состояния ребенка никак не зависит от требовательности. Мера линейной связи близка к нулю (-0,03).

2. Зависимость параметра «Оценка ребенка родителем» (Y) от параметра (X) в виде сравнительных весомостей параметра Y для кварт по шкале (X):

X-1 (Y=-2645); X-2 (Y=+830); X-3 (Y= +3994); X-4 (Y=-202)

Коэффициент силы связи = 0,54 (0,33)

Коэффициент корреляции = 0,18

«Оценка ребенка родителем» – это параметр, демонстрирующий частный вариант самооценки ребенка – оценивание себя с точки зрения родителей. Исходя, из полученных данных следует, что средний уровень понимания причин состояния ребенка приводит к прогнозированию ребенком высокой оценки себя родителями (это является нормой для детей дошкольного возраста). Хотя нельзя не отметить, что 1 и 4 кварталы независимого параметра достаточно сильно отличаются по параметру «Оценка ребенка родителем» (-2645 и -202). Но такая положительная динамика достигается не просто монотонным ростом, а в два этапа: вначале резким увеличением на 3 кварте (+3994), а потом резким падением. Интересно, что низкий и высокий уровни понимания причин состояния ребенка приводят к низкой прогнозируемой ребенком оценке себя родителями. Если для низкого уровня понимания причин состояния ребенка такой результат предсказуем, то для высокого – вызывает удивление. Возможно, такой результат обусловлен тем, что при высоком уровне понимания причин состояния ребенка родитель предугадывает мысли, чувства, действия ребенка. Как следствие, помогает ребенку, дает ему советы раньше, чем тот попросил о помощи, т.е. выступает в роли «всезнающего», «всемогущего». В результате у ребенка может сформироваться чувство неполноценности, уверенности в том, что родитель его оценивает невысоко.

3. Аналогично выглядит зависимость параметра «Общая самооценка ребенка» (Y) от параметра (X) в виде сравнительных весомостей параметра Y для кварт по шкале (X):

X-1 (Y=-2968); X-2 (Y=+3959); X-3 (Y= +2683); X-4 (Y=-227)

Коэффициент силы связи = 0,56 (0,07)

Коэффициент корреляции = 0,18

Как и в предыдущем случае, имеем (хотя по критериям классификации зависимостей – это еще симметричный максимум) общую положительную динамику (по сравнительной весомости с -2968 до -227). Но при этом скачки одинаково сильные как в сторону увеличения, так и в сторону уменьшения зависимого параметра, т.к. обе кварталы среднего уровня (2 и 3) мало отличаются друг от друга. То есть, средний уровень понимания причин состояния ребенка приводит к формированию у ребенка высокой общей самооценки (это норма для детей дошкольного возраста). Низкий и высокий уровни понимания причин состояния ребенка приводят к формированию заниженной или реалистичной общей самооценки ребенка (для дошкольного возраста – это считается отклонением от нормы).

4. Зависимость параметра «Оказание эмоциональной поддержки» (Y) от параметра (X) в виде сравнительных весомостей параметра Y для кварт по шкале (X):

X-1 (Y=-1976); X-2 (Y=+290); X-3 (Y= +4854); X-4 (Y=-490)

Коэффициент силы связи = 0,61 (0,16)

Коэффициент корреляции = 0,23

Для первых трех квартал параметра «Понимание причин состояния ребенка» наблюдается увеличение до максимальных значений параметра «Оказание эмоциональной поддержки» (точка максимума на 3 кварте). Но потом, когда независимый параметр принимает высокие значения (4 кварта) происходит резкий спад параметра «Оказание эмоциональной поддержки», что приводит к отсутствию поведенческих проявлений эмоционального взаимодействия, а именно отсутствию эмоциональной поддержки родителем ребенка. В случае с высоким уровнем понимания причин состояния ребенка, мы наблюдаем расхождение когнитивной и эмоциональной составляющих с поведенческой составляющей эмоциональной сферы родителя. Возможно такое резкое понижение параметра «Оказание эмоциональной поддержки» на 4 кварте можно объяснить через явление доминанты, когда доминирование когнитивной и эмоциональной составляющих (понимание причин состояния ребенка) приводит к торможению поведенческой составляющей (оказание эмоциональной поддержки ребенку).

*Зависимости с максимумом, обрезанные справа (общее возрастание):*

5. Зависимость параметра «Отсутствие сотрудничества – сотрудничество» (Y) от параметра (X) в виде сравнительных весомостей параметра Y для кварт по шкале (X):

X-1 (Y=-3319); X-2 (Y=+387); X-3 (Y= +3864); X-4 (Y=-561)

Коэффициент силы связи = 0,58 (0,24)

Коэффициент корреляции = 0,16

Полученные данные свидетельствуют о том, что низкий уровень понимания причин состояния ребенка связан с крайним вариантом – отсутствием сотрудничества (-3319), далее наблюдается быстрый рост в сторону сотрудничества (до +3864 на 3 кварте) до максимального сотрудничества родителей с ребенком. 4 кварта понимания причин состояния ребенка (чрезмерное понимание) приводит к обратному результату – резкому уменьшению сотрудничества (-561). Хотя нельзя не отметить при этом общей положительной динамики по показателю сотрудничества родителя с ребенком (с -3319 до -561).

6. Зависимость параметра «Умение воздействовать на состояние ребенка» (Y) от параметра (X) в виде сравнительных весомостей параметра Y для кварт по шкале (X):

X-1 (Y=-4125); X-2 (Y=-456); X-3 (Y= +4926); X-4 (Y=+447)

Коэффициент силы связи = 0,68 (0,43)

Коэффициент корреляции = 0,28

Картина зависимости аналогична предыдущей: очень сильный рост параметра «Умение воздействовать на состояние ребенка» (с -4125 до +4926) сменяется после максимума на 3 кварте резким спадом на 4 кварте (до +447) при чрезмерном понимании причин состояния ребенка. Хотя при этом общая положительная динамика явно выражена (с -4125 до +447). Таким образом, понимание причин состояния ребенка, если оно не

чрезмерно завышено, приводит к формированию у родителей высокого уровня умения воздействовать на состояние ребенка. Низкий уровень понимания причин состояния ребенка связан с отсутствием или недостаточным умением родителя влиять на состояние ребенка.

7. Зависимость параметра «Позитивные чувства к ребенку, обусловленные его достоинствами и достижениями» (Y) от параметра (X) в виде сравнительных весомостей параметра Y для кварт по шкале X:

X-1 (Y=-2306); X-2 (Y=-643); X-3 (Y=+4736); X-4 (Y=+148)

Коэффициент силы связи = 0,54 (0,17)

Коэффициент корреляции = 0,24

Полученная зависимость также относится к зависимостям с максимумом (обрезанные справа) и свидетельствует о том, что первые 3 кварты понимания причин состояния ребенка способствуют положительной динамике развития у родителя позитивных чувств к ребенку, обусловленных его достоинствами и достижениями (с -2306 до +4736). После чего наблюдается резкий спад позитивных чувств к ребенку (до +148) на 4 кварте параметра (X).

Позитивные чувства к ребенку, обусловленные его достоинствами и достижениями, важны и для родителя, и для ребенка. Данные родительские чувства являются для ребенка индикатором успешности его деятельности, поведения. К позитивным родительским чувствам, обусловленным достоинствами и недостатками ребенка, относятся чувство родительской гордости и чувство благодарности. Чувство родительской гордости проявляется в эмоциональном отношении, характеризующемся удовлетворением ребенком, и, как следствие, собой как родителем, за предпринятые им усилия и достигнутые успехи. Чувство благодарности (признательности) ребенку за его старания – это моральное чувство, характеризующееся чувством обязанности, одобрения, уважения и любви к ребенку (в частности, выраженные в соответствующих действиях) за оказанное им «благоденствие».

Итак, на основе полученных результатов можно говорить о влиянии параметра «понимание причин состояния ребенка» на особенности проявления позитивных родительских чувств не столько на основе линейных связей, но в значительно большей степени на основе нелинейных зависимостей. При этом в основном зависимости (кроме 1-й) отмечаются общей положительной динамикой, и максимумом на 3 кварте, после чего монотонный рост сменяется резким спадом зависимой переменной при чрезмерном понимании причин состояния ребенка (4 кварта). Для первых трех квартал наблюдается положительная роль параметра «понимание причин состояния ребенка», но при крайних его проявлениях мы наблюдаем обратную динамику.

Рассмотренные зависимости не вписываются в линейные модели и дают повод синергетического взгляда на сложные процессы в отношениях детей и родителей.

#### **Список литературы**

1. Басимов М.М. Методы множественного сравнения в психологических исследованиях // Методы исследования психологических структур и их динамики. Выпуск 3. / Под ред. Т.Н.Савченко и Г.М.Головиной. – М.: Изд-во ИП РАН, 2005. – С. 128-157.

2. Басимов М.М. Изучение статистических связей в психологических исследованиях: Монография. – М: Изд-во Московского психолого-социального института, 2008. – 432 с. – (Серия «Библиотека психолога»).

3. Падурина Елена Александровна. Развитие позитивных родительских чувств как фактор коррекции самооценки дошкольников: диссертация ... кандидата психологических наук – Екатеринбург, 2008.–231с.

**И.С. Гусева**

*Россия, г. Екатеринбург,  
ФГБОУ ВПО «Уральский государственный*

## СЕМЬЯ КАК ФАКТОР ФОРМИРОВАНИЯ ОТЧУЖДЕНИЯ ЛИЧНОСТИ

*В статье описываются причины, факторы и условия возникновения феномена отчуждения личности, его проявления и возможные последствия, социальные и личностные детерминанты.*

Проблеме отчуждения в настоящее время посвящается много внимания. В СМИ политики обозначают такую главную проблему нашего общества как отчуждение личности от общества и государства, но так же наблюдается и обратный процесс отчуждение общества и государства от личности. Итак, в целом интерес к проблеме отчуждения обусловлен социальными, экономическими и политическими процессами, которые обострили социальное и психологическое неблагополучие не только отдельной семьи, но и конкретной личности, приводимые к трудностям социализации. (Силаева А.А., 2007) К психологическим причинам этих трудностей относится дезадаптация, отчужденные отношения внутри семьи между ее членами, а как следствие — депрессия, отчуждение от других людей, от общества в целом, аномия, т.е. непринятие общепринятых законов общества, уход в свой внутренний мир, озлобленность по отношению к внешнему миру, ощущение беспомощности перед лицом потенциально опасного мира и одиночество.

В самом общем виде *отчуждение* – это процесс постепенного ухода в себя, изоляции от других людей и отказа от участия в делах социума. Под отчуждением мы понимаем процесс и результат изменения деятельности и жизнедеятельности личности, приводящий ее к одиночеству и обособленности, отвержению другими людьми и обществом, трансформации своего Я и личностного смысла.

*Отчужденность* рассматривалась нами как состояние, возникающее в результате отчуждения личности, характеризующееся замкнутостью, конформностью, отчаянием, озлобленностью, асоциальностью, самопротивопоставлением окружающему миру.

Мы склонны считать, что основными факторами, влияющими на формирование отчуждения личности и условием их проявления, выступают семья и общество. Семья и общество играют важную роль в формировании отдельной личности. Так же как и семья важна для общества и отдельной личности.

*Семья* – малая социальная группа общества, важнейшая форма организации личного быта, основанная на супружеском союзе и родительских связях, т.е. отношениях между мужем и женой, родителями и детьми, братьями и сестрами и другими родственниками, живущими вместе и ведущими общее хозяйство. (Эйдемиллер, Э.Г., Юстицкис, В., 2002)

В. В. Столин писал, что семья – это открытая система, подверженная внешним воздействиям, и она должна учитывать в своем строении всю совокупность различных влияний и добиваться некоторого внутреннего равновесия (Бодалев, А.А., Столин, В. В., 1989).

Исходя из определения, так как семья, открытая система, которая подвержена влиянию различных факторов, то можно предположить, что семья представляет собой отражение любого общества и тех процессов, которые происходят в нем. Семья выступает «ключевым звеном» между личностью и обществом. Семья – это модель общества, модель общей системы посредством которой происходит влияние общества на конкретную личность.

В общем смысле, общество – это обособленная от природы, но тесно связанная с ней часть материального мира, состоящая из людей, объединенных исторически сложившимися формами взаимодействия (Лысикова, С.В., 2009).



Как известно общество оказывает влияние на отдельную личность теми изменениями и процессами, происходящими в нем, т.е. в процессе взаимодействия формирует отчужденную личность. Влияние общества на личность описано у Э. Фромма (Фромма Э., 2005), поэтому мы будем делать упор на изучение влияние семьи на формирование отчуждения личности.

Семья и общество представляют собой внешние факторы, воздействующие на личность. Итак, на функционирование и взаимоотношения внутри семьи влияют как внешние, так и внутренние факторы.

К внешним факторам относятся социальные, политические и экономические изменения, материальные и духовные условия, происходящие в обществе, отражаются на жизнедеятельности конкретной семье. А именно данная ситуация оказывает влияние на характер и взаимоотношения в семье, а они, в свою очередь, как положительно, так и отрицательно сказываются на развитии личности ее членов, формируя определенные ее качества, отражающиеся в поведении. Итак, семья оказывает влияние на отдельную личность.

К внутренним факторам относятся индивидуально-психологические особенности членов семьи. Итак, действия внутренних факторов наблюдаются на уровне межличностных отношений через реализацию взаимных ожиданий, их внутренней удовлетворенности процессом взаимоотношений. (Болотова Н.П.,)

Далее мы подробнее остановимся на том, какое влияние оказывает семья на формирование отчуждения личности. Семья выступает, прежде всего, как известно условием для формирования личности.

На основе проанализированной литературы (Эйдемиллер, Э.Г., Юстицкис, В., 2002; Бодалев, А.А., Столин, В.В.,1989; Болотова Н.П.) все условия мы можем подразделить на две большие группы, которые в свою очередь, включают в себя другие:

1. Супружеские отношения;
2. Детско-родительские отношения.

Как для тех и других отношений характерны следующие проявления:

1. *Стиль взаимоотношений в семье (отчужденный стиль взаимоотношений)* – данный стиль отношений подразумевает глубокое безразличие взрослых к личности ребенка. В такой семье родители или «не видят» своего ребенка, или активно избегают общения с ним, предпочитают держать его на расстоянии (психологическая дистанция). Родители не интересуются развитием и внутренней жизнью ребенка, что делает его одиноким, несчастным. Такие родители думают только о себе, о собственной карьере, демонстрируя по отношению к детям сарказм, недоверие, неуважение, невыполнение обещаний, порицание перед посторонними. Все это в конечном итоге порождает базальную тревогу (К. Хорни, 2007; 2008), базальное недоверие (Э.Эриксон, 2002) разочарование, недоверие к другим людям, порождаются внутренние и внешние конфликты. Впоследствии у него возникает отчужденное отношение к людям или агрессивность. Ребенок из подобной семьи неуверен в себе, невротизирован, он испытывает затруднения во взаимоотношениях со сверстниками. Следовательно, отчужденное отношение родителей, близкого окружения может привести к отчуждению людей от самих себя, от других людей и окружающей среды. Отчуждение может выражаться в разных формах: агрессии направленной против себя или других (самоубийство, убийство, криминальные формы поведения, наркомания, алкоголизм и т.д.). Данный стиль взаимоотношений может демонстрироваться и в отношении членов семьи (супругов, бабушек и дедушек). (К. Хорни, 2007; 2008, Э. Эриксон, 2002; Э. Фромм, 2005, 2007)

2. *Неблагополучная семья* – Психологические проблемы возникают из-за неудовлетворения потребностей одного или нескольких членов семьи под воздействием сверхсильных внутрисемейных и общесоциальных жизненных факторов. Главной проблемой, как правило, является положение ребенка в семье и отношение к нему

родителей. В неблагополучных семьях у родителей зачастую проявляются различные психогенные отклонения: проекция на ребенка собственных нежелательных качеств, жестокость и эмоциональное отчуждение, безразличие, неразвитость родительских чувств и т.д. (Эйдемиллер, Э.Г., Юстицкис, В., 2002)

Формирование отчуждения личности происходит не только в неблагополучных семьях, но и в благополучных семьях.

3. *Благополучная семья* – тоже испытывают трудности. Причины отчуждения, прежде всего, вызваны внутренними переживаниями и конфликтами, которые связаны с изменяющимися условиями жизнедеятельности в социуме:

1. С чрезмерным стремлением защитить друг друга, помочь другим членам семьи («чрезмерная опека»);

2. Трудности восприятия противоречий современного социума (несоответствие собственных представлений о семье с современными социальными требованиями на данном этапе развития общества)

3. *Состав семьи (неполная семья)* – это такая семья, где один из родителей отсутствует, что порождает разнообразные особенности семейных отношений и, прежде всего размытые границы между матерью и ребенком. (Эйдемиллер, Э.Г., Юстицкис, В., 2002)

Неполная семья - это семья, где нет одного из родителей, чаще отца. Дети из неполной семьи, как правило, более ранимы, закомплексованы, чем дети из полной семьи. В неполной семье женщины часто невротизированы своим социальным положением. Такие женщины неуравновешенны. Они склонны то ласкать своего ребенка, то срывать на нем свою досаду за неустроенную жизнь. Такая материнская нестабильность создает у ребенка уверенность в нежелательности появления его на свет. В таком случае для правильной половой идентификации ребенка нужен мужчина в качестве друга и мальчику, и девочке — для возможности сравнения роль мужчины и женщины.

4. *Стили воспитания (или родительский стиль)* – это различные способы взаимодействия родителей со своими детьми. Существует множество стилей воспитания детей, каждый из которых задает определенную систему восприятия окружающего мира детьми. (В.Сатир, 1992) Например, *Агрессивный стиль воспитания* – это такой стиль взаимоотношений, который определяет агрессивный стиль воспитания ребенка. При таком стиле взаимоотношений агрессия направлена на всех членов семьи. Причин жестокости много: психическая неуравновешенность взрослых; их общая неудовлетворенность жизнью, семейными отношениями, служебным статусом; отсутствие взаимной любви между супругами, их алкоголизация и наркотизация; просто бескультурье; измены. Взаимные драки, избиение матери, избиение ребенка. Итак, данный стиль взаимоотношений формирует агрессивный тип личности ребенка. Ребенок становится свидетелем проявления со стороны родителей нецензурной брани, агрессивных нападений, садистских выходок, которые тоже становятся для него «нормами поведения». Такой ребенок не умеет приспособиться к нормативным требованиям, он не желает подчиняться правилам поведения в общественных местах и в школе. А, будучи взрослым, не принимает общепринятые законы и нормы общества, демонстрирует агрессивное поведение по отношению к другим людям и озлобленность. (Бодалев, А.А., Столин, В.В., 1989; Кордуэлл М., 2000)

Таким образом, родители, демонстрируя тот или иной стиль воспитания, выстраивают детям определенную картину миру, задавая тем самым определенную систему его восприятия. В результате чего может выстроиться иллюзорное, искаженное представление о внешнем мире.

Необходимо отметить, что не только стиль семейного взаимодействия определяет стиль воспитания, но и тип семьи, где демонстрируется отчуждение во взаимоотношениях между его членами.

В результате анализа перечисленных условий можно сделать следующие выводы:

1. Внешние и внутренние факторы проявляются в соответствующих условиях;

2. Отчуждение проявляется непосредственно в межличностных отношениях;

3. Формирование отчуждения личности происходит в результате влияния внешних факторов (детско-родительских отношений). Внешние отчужденные отношения родителей к детям приводят к формированию в будущем отчужденной личности, которая будет демонстрировать свое отчуждение отношение к другим людям, к самому себе и обществу в целом в виде отстраненного отношения к другим людям, в проявлении закрытости по отношению к другим, проявлением ухода и погруженности в свой внутренний мир, озлобленности по отношению к внешнему миру и проявлением аномии, т.е. непринятием общепринятых законов общества.

#### Список литературы

1. Алмазов, Б.Н. Социальное отчуждение. (Психолого-педагогический аспект.) [Текст] / Б.Н. Алмазов – М.: Дата Сквер, 2010. - 168 с.
2. Болотова, Н.П. Понятие семьи и ее характеристики / [Текст]/ [http://www.psychology-corner.ru/view\\_article.php?id=14](http://www.psychology-corner.ru/view_article.php?id=14)
3. Кордуэлл, М. Психология. А - Я: Словарь-справочник [Текст] / М. Кордуэлл / Пер. с англ. К. С. Ткаченко. — М.: ФАИР-ПРЕСС, 2000. — 448 с: ил.
4. Лысикова, С.В. Личность и общество // <http://www.masters.donntu.edu.ua/2009/eltf/lysikova/library/ritorika.htm>
5. Сатир, В. Как строить себя и свою семью [Текст] / В. Сатир / Пер. с англ.: улучш. Изд.- М.: Педагогика – Пресс, 1992.-192 с.
6. Силяева, А.А. Структурно-функциональная модель отчуждения подростков. [Текст] / А.А. Силяева / Вестник МГОУ. Серия «Психологические науки». – № 3. – 2007. – М.: Изд-во МГОУ. – 400 с.
7. Семья в психологической консультации: Опыт и проблемы психологического консультирования [Текст] / Под ред. А.А. Бодалев, В.В. Столина; Научно-исслед. инст-т общей и педагогической психологии Акад. пед. наук СССР.- М.; Педагогика, 1989.-208 с.
8. Фромм, Э. Искусство любить [Текст] / Э. Фромм / Пер с англ.; Под ред. Д.А. Леонтьева.- 2-е изд. – СПб.: Издательский Дом «Азбука-классика», 2007.-224 с.
9. Фромм, Э. Здоровое общество. Догмат о Христе. [Текст] / Э. Фромм. М.: АСТ: Транзиткнига, 2005.- 571 с.
10. Хорни, К. Невроз и рост личности. Борьба за самореализацию. [Текст] / К. Хорни / Пер. с англ. Е.И. Замфир. - М.: Академический проект, 2008.-400 с.
11. Хорни, К. Наши внутренние конфликты. Конструктивная теория невроза. [Текст]/ К. Хорни; пер. с англ. В. Светлова.- М.: Академический Проект, 2007.- 224 с.
12. Эриксон, Э. Детство и общество. [Текст]/ Э. Эриксон; - Изд. 2-е, перераб. и дополн. / Пер. с англ.- СПб.: ООО «Речь», 2002.- 416 с.
13. Эйдемиллер, Э.Г., Юстицкис, В. Психология и психотерапия семьи. [Текст]/ Э.Г. Эйдемиллер, В. Юстицкис. - 3-е изд.- СПб.: Питер, 2002.- 656 с.



**Ю.А. Дружинина**  
Россия, Омск, Омский  
государственный  
университет имени Ф.М.  
Достоевского

### **COPING BEHAVIOR IN A SITUATION OF DIFFICULTIES AT UPBRINGING OF CHILDREN OF DIFFERENT AGE**

*This article describes complex situations with which parents face at upbringing of the children. Children are divided into groups depending on their age. Difficult situations in bringing up of children are listed. Further we plan to study coping behavior of parents and their child.*

The aim of our research work is the studying of difficulties that parents face to when upbringing the children of different ages. For detection of these difficulties the survey “The scale of parental concerns” was used. Actually 120 people took part in this research at the age of 31 to 59 (the average age is 39,5 years old). Every representative of our selection brought up their children at the age of 10-17 years old. Herewith our selection was divided into four main groups according to their children age features. The first group included parents upbringing their children at the age of 10-11 years old (the average age of parents 35,5 years old). In general there were fourteen people: eleven women and three men. The second group included parents upbringing their children at the age of 12-14 years old (the average age of parents 40 years old). In general there were sixteen people: fourteen women and two men. The third group included parents upbringing their children at the age of 15 years old (the average age of parents more than 40,7 years old). This subgroup is the most numerous. It has got 23 persons: among them 20 women and 3 men. The fourth group included parents upbringing their children at the age of 16-17 years old (the average age of parents 41,7 years old). We assigned twelve people among them 11 women and 1 man.

Parents of 11-year old children most concerned that their children do not clean up after themselves in public places and do not take care of personal belongings, leaving them unattended (15 per cent of the interviewed), do not care about animals, contain a room in a mess, do not work at home (8,9 per cent of the interviewed), lie on the couch all day, listen to music and watch TV being at home in the same clothes as at school, lying and cheating (5,9 per cent of the interviewed). Some parents additionally noted that their children are hot-tempered, secretive and deceptive in order to avoid punishment. Herewith the only parents, having noted that once a child steals something from his or her parents or other members of the family, or sometimes walks late at night, or stays on, or threatens to commit suicide, belong to this group. Besides the only group, in which none of the parents designated the fact that their child doesn't do his or her homework, has difficulties at school and says the others that he is badly treated in the family.

At first this can be explained by the fact that the later arrivals of their children have a low significance for the parents of the other groups of our selection and by more serious attitude to suicidal statements of the child. Secondly this can be explained by the fact that the learning activities and achievements have a high significance for both parents and children at this age. Besides this can be explained by the fact that the parents are frank, they have a desire to make

contact not only with the child but also with his or her teachers, psychologist and other people, who are near the child's environment.

Parents of teenagers most worry that their 13 year old children do not clean up after themselves in the kitchen and in the bathroom, do not do housework, do not clean his or her room, do not care about personal things (more than 10 percent), do not want to change after school, lie on the couch all day long, listen to music, watch TV (7 percent of the interviewed) , lie about his or her behavior and actions, have difficulties at school, do not do his or her homework; they are constantly sullen and closed, often want to be alone (4,5 percent of the interviewed). Additionally most parents bringing up the children of this age note that there is a difficulty in drawing the child's attention away from the computer. Herewith this is the only group of our selection in which none of the parents marked that their children take things without asking parents or interfere in the personal lives of parents. This can be explained by the period of separation of the children from the parents when they do not want to spend more time with their parents and share with them. The children at the age of 12-14 years old have intention to be independent and this fact confirms our research.

Parents of teenagers most worry that their 15 year old children do not clean up after themselves in public places (12,9 percent of the interviewed), do not do housework, do not clean their room, talk on the phone for hours, hold Internet and computer (more than 8 percent of the interviewed), do not care about their personal belongings and domestic animals, lie on the couch all day long, listen to music, watch TV (5,4 percent of the interviewed), do not want to change after school (4.8 percent of the interviewed), lie and cheat, often want to be alone (4,3 percent of the interviewed). Besides most parents highlighted the fact the children disobey them, often argue back, show independence and pay a little time to school. That's why there is mutual resentment and misunderstanding. Herewith the only parents having noted that their children give their personal things to their friends, run away from the house or say that they do not love their parents fall into this group.

Parents of 16 year old children most worry that their children lie and cheat, do not clean up after themselves in public places, do nothing, lie on the couch all day long, listen to music, watch TV (10 percent of the interviewed), do not want to change after school, do not do housework, do not clean their room (7,5 percent of the interviewed), do not care about their personal belongings and domestic animals, hold Internet and computer (more than 5 percent of the interviewed). Herewith the only parent who having noted that the children can smash or break something when they are angry, fall into this group. But at the same time this is the only group, in which none of the parents marked that their children go in for dramatics, threaten when they are argued back, swear, name-call parents and demand money for their needs. This can be explained by the fact that the children have still got inadequate but formed methods of self-regulation and removal aggression; some children have got small, but their own earnings or parents just reconcile with the need to support materially their child and refer to this fact as usual.

From this research we can make a conclusion that there are difficulties which parents face to despite the children age. It is the absence of children desire to clean up after themselves in the bathroom, in the kitchen and other public places, change after school, care about domestic animals. The problem occurs at the age of 12-14 years old at the time when parents consider the children to be adults enough to afford to have a domestic animal. This problem slightly reduced to the children adulthood and we consider that the children take responsibility for their domestic animal at this age or their parents do it for them. The problem of responsibility of the children reveals the attitude to personal belongings. The difficulties related to the lack of children care of personal belongings especially disturbing the parents of the 10-14 year old children offset as the children grow due to an increase in their responsibilities for their property.

We can make a conclusion that parents show the greatest demands to the 12-15 year old children especially for house and cleaning work in a nursery. At a younger age, this problem is less acute due to the fact that most parents help children cope with these responsibilities or

partially overlooked considering that they are yet learning to direct the cleanliness and order in the house. At an older age parents do not interfere in the children private life considering that they are adult enough or the children really learn to keep their the room clean and tidy. However, revealed law does not apply to children passion for computer that worries parents a lot. Since such a problem as spending a lot of time at the computer, in the Internet, talking on the phone for hours does not worry the parents bringing up 11-14 year old children and particularly acute in the high teens (15 years old), then (17 years old ) most parents or resign themselves to such a fad or children find a compromise solution of this problem.

The children problem of deceit and lies is the difficulty which most parents face to but most of them bring up 16-17 year old children. The difficulty is that the children watch TV for hours and listen to music. Also the parents bringing up the teenagers most care that their children are sullen and closed. They have difficulties at school, worry parents bringing up 12-14 year old children.

Conducting scientific research on the possible difficulties in a child-parent relationship we set that all the parents somehow face to the complex situations in upbringing the child. In most these situations are the same however, there are age differences. Because depending on the age of the children, their needs, behavior, methods of the interaction with adults including the parents are changing. Therefore, in further studies we plan to deepen learning difficulties in a child-parent relationship. We plan to confirm that the emergence of complex situations when bringing up the children is connected with their age features and also to explore which personality traits of the parent , their behavior or relation to children determines the occurrence of any difficulties when bringing up children and also contributes to its leveling.



*Еликова Д.В. Токарева Ю.А.,*  
Россия, г. Екатеринбург, Уральский  
Гуманитарный институт

### **ДЕТСКО-РОДИТЕЛЬСКИЙ ТРЕНИНГ В ФОРМИРОВАНИИ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СЕМЬИ**

*Воспитательная деятельность нормативной семьи, ребенка дошкольного возраста, характеризуется негармоничным стилем воспитания, занижением реальных способностей ребенка, а так же непоследовательными действиями, связанными с передачей ребенку социальных норм и требований общества. Разработанный детско-родительский тренинг, позволил увеличить количество семей с гармоничным стилем воспитания ребенка и безусловным его принятием.*

Актуальность изучения и развития психологии детско-родительского взаимодействия продиктована противоречием между остротой проблем, возникающих в процессе воспитания ребенка в семье и отсутствием четкой информации о правильности, нормативности построения воспитательных стратегий в семье.

Современные научные исследования и общественное мнение констатируют ситуацию кризиса семьи и родительства, обусловленных ростом неполных семей, уменьшением общего вклада семьи в воспитание детей, бедностью родительских контактов с детьми, педагогической некомпетентностью и неумелостью родителей, незаинтересованностью и неспособностью выполнять воспитательные функции (М. Арутюнян, Д. Видра, В.В. Гагай, Т.В. Гурко, И.С. Кон, Б.И. Кочубей, З. Марова, З. Матейчик, С. Радванова, Г.Г. Россош, Р.В. Овчарова, Л.Б. Шнейдер) [1].

В контексте радикальных изменений, которые произошли в российском обществе за два последних десятилетия, связанных с делегированием семье воспитательной функции и все возрастающим пониманием значимости роли семьи в развитии ребенка, актуализировалась необходимость в разработке детско-родительского тренинга формирования эффективной воспитательной деятельности родителей дошкольника. Именно дошкольный период развития ребенка, является наиболее чувствительным к неблагоприятным межличностным отношениям и восприимчивым к поведению родителей. Имеющиеся программы и тренинги детско-родительского взаимодействия направлены на коррекцию отношений и ориентированы на работу психолога с неблагополучными семьями.

Под воспитательной деятельностью семьи нами понимается процесс взаимодействия родителей с ребенком с целью стимулирования саморазвития личности и оказания помощи в жизненном самоопределении. Воспитательная деятельность семьи подразумевает согласованность воспитательных действий всех участников процесса в достижении ими единой цели воспитания ребенка [2].

В исследовании принимали участие родители, имеющие детей от 4 до 6 лет, и дети посещающие детские сады г. Озерска №10, 55, 16 в количестве 150 человек. С целью изучения воспитательной деятельности родителей использовались следующие методики: Методика «PARI», предназначена для изучения отношения родителей к разным сторонам семейной жизни (семейной роли), авторы Е. С. Шеффер и Р. К. Белл, адаптирована Т.В. Нещерет; Тест - опросник родительского отношения к детям (ОРО), разработан А. Я. Варга и В. В. Столиным, представляет собой психодиагностический инструмент, ориентированный на выявление родительского отношения у лиц, обращающихся за психологической помощью по вопросам воспитания детей и общения с ними. Родительское отношение понимается как система разнообразных чувств по отношению к ребенку, поведенческих стереотипов, практикуемых в общении с ним особенностей восприятия и понимания характера и личности ребенка, его поступков. Методика Э. Г. Эйдемиллера и В. В. Юстицкиса «Анализ семейных взаимоотношений» (АСВ) позволяет определить, каким образом родители воспитывают ребенка [3].

Анализируя результаты констатирующего эксперимента, по методике PARI выяснили, что оптимальный эмоциональный контакт родителей с ребенком составляет 28%, излишняя эмоциональная дистанция с ребенком (холодность отношений) наблюдается у 3% и 10% семей, которые проявляют излишнюю концентрацию на ребенке.

Таким образом, можно сделать вывод, о том, что большинство семей (49%) не испытывают потребности в эмоциональных связях с ребенком. Родители не интересуются успехами и достижениями ребенка, не умеют строить с ним доверительные и партнерские отношения. Далее, для более глубокого анализа подробно рассмотрим каждую группу отношений по основным признакам и параметрам методики. Так, побуждение словесных проявлений, «шкала вербализация» составляет 42%, т.е. у родителей с ребенком установлены доверительные отношения, любые высказывания своего мнения, личные проблемы ребенок может доверить и быть уверенным в том, что его выслушают. Однако, высокий процент выраженности данного параметра свидетельствует об определенном рода неадекватности во взаимодействии, попустительстве и не контролируемости социального развития. Родители мало корректирует представления ребенка в случае их ошибочности или асоциальности. Партнерские отношения родителей с ребенком

составляют 7%. Семьи, воспитывающие детей дошкольного возраста в большинстве, не считают детей равноправными по отношению к себе во всех вопросах жизни. 33% семей развивают активность ребенка, считают, что ребенок должен научиться в жизни многим нужным вещам и пробовать свои силы для достижения успехов. Такие родители учат детей находить полезные занятия, выполнять наложенные на них обязанности. Уравнительные отношения между родителем и ребенком установлены в 31% семей. Преобладающими признаками оптимального эмоционального контакта являются вербализация (42%), развитие активности ребенка (33%) и уравнительные отношения между родителем и ребенком (31%). Все перечисленные признаки благоприятно влияют не только на развитие отношений, но и на воспитательную деятельность семьи в целом. Только, в 7% семей родители испытывают раздражение к детям и в 2% применяют к детям излишнюю строгость. Оба признака относятся к типу воспитания «жесткое обращение». Для семей характерны приверженность к применению строгих наказаний и чрезмерное реагирование даже на незначительные нарушения поведения. Обычно такое отношение проявляется при эмоциональном отвержении ребенка, а оно, формирует и усиливает в дальнейшем черты акцентуации личности, ведет к декомпенсации и формированию невротических расстройств. Излишняя концентрация родителей на ребенке характеризующаяся, прежде всего, созданием безопасности, опасением обидеть, выявлена в 18% семей, т. е. для них главной заботой является благополучие и безопасность ребенка. Чрезвычайную заботу к детям проявляют в 13% семей. Изучаемые нами семьи, стараются оградить ребенка от всех трудностей, обид, разочарований. 13% родителей стремятся ускорить развитие своего ребенка, прилагают много своих сил к развитию самостоятельности ребенка, не учитывая его возрастные особенности. 11% семей считают, что ребенок вне семьи может научиться тому, что противоречит их взглядам. 9% родителей подавляют волю у ребенка, тем самым лишают их самостоятельности, а 7% подавляют агрессивность ребенка, приучают избегать конфликтов любыми способами, строго осуждают тех, кто может сдать сдачи обидчик.

Результаты теста – опросника родительского отношения к детям (ОРО) показали, что 49% семей, воспитывающих ребенка дошкольного возраста, воспринимают своих детей неприспособленными, не верят, что ребенок может добиться в жизни успехов из-за низких способностей. Такие родители испытывают к ребенку злость, досаду, раздражение и не уважают его. 29% семей, заинтересованы в делах и планах ребенка, стараются во всем им помочь. Высоко оценивают интеллектуальные и творческие способности ребенка, гордятся им. Поощряют инициативу и самостоятельность ребенка, стараются быть на равных. 76% стремятся удовлетворять все потребности ребенка, ограждают их от любых трудностей и неприятностей жизни. Ребенок кажется им маленьким и беззащитным, поэтому такие родители по своей воле не предоставляют ребенку самостоятельности никогда. В 51% выявлен авторитаризм родителей. В семье от ребенка требуют безоговорочного послушания и дисциплины. Навязывают ребенку свою волю, т. к. не в состоянии встать на его точку зрения и часто наказывают за своеволие. 62% имеют стремление инфантилизировать ребенка, приписывают ему личную и социальную несамостоятельность. Ребенок представляется им неприспособленным, неуспешным, открытым для дурных влияний. Они видят ребенка младшим по сравнению с реальным возрастом, поэтому стараются оградить его от трудностей жизни и строго контролируют все действия ребенка.

Таким образом, анализ результатов родительского отношения семей, воспитывающих детей дошкольного возраста показал, что в большинстве отцы воспринимают своих детей беспомощными, неприспособленными, беззащитными. Стараются оградить детей от трудностей и неприятностей жизни, навязывают им свою волю, досадают за их неумелость, не доверяют им. Такие установки в отношении детей ведут в дальнейшем к таким последствиям, как несамостоятельность, безволие, несостоятельность, как личности.



Анализ стиля воспитания (методика АСВ) показал, что больше половины (55%) семей демонстрируют гармоничное воспитание детей. Воспитательные воздействия соответствуют возрастным особенностям ребенка.

Самым распространенным типом негармоничного воспитания является доминирующая гиперпротекция (18%). Семьи, которые реализуют данный тип воспитания, уделяют много сил и времени ребенку и в то же время лишают его самостоятельности, ставя многочисленные ограничения и запреты. У 11% семей наблюдается такой тип воспитания, как потворствующая гиперпротекция. Родители склонны потакать желаниям ребенка, чрезмерно покровительствуют и обожают ребенка. Определено, что у 6 % присутствует повышенная моральная ответственность по отношению к ребенку. Родители требуют от ребенка честности, порядочности, ответственности, однако, чувство долга не соответствует его возрасту. Интересы и возможности ребенка игнорируются. Эмоциональное отвержение проявляют 10%. Эмоциональное отвержение проявляется наказаниями в форме избиений и истязаний, лишением удовольствий, неудовлетворением потребностей ребенка.

Таким образом, воспитывая ребенка дошкольника, родители лишают ребенка самостоятельности, ставя перед ним многочисленные ограничения и запреты. Ребенка не приучают к самостоятельности и ответственности. При этом может проявляться скрываемое отцами эмоциональное отвержение, проявляющееся в глобальном недовольстве ребенком, постоянным ощущении родителей, что он не «тот», не «такой», например, «недостаточно мужественный для своего возраста, все и всем прощает, по нему ходить можно». У некоторых повышенная моральная ответственность маскируется преувеличенной заботой и вниманием, но выдает себя раздражением, недостатком искренности в общении, бессознательным стремлением избежать тесных контактов, а при случае освободиться от «обузы».

Подводя итоги изучению воспитательной деятельности семьи ребенка дошкольного возраста можно сделать вывод, что есть необходимость создавать специальные обучающие программы по формированию у них эффективной воспитательной деятельности. С данной целью был разработан детско-родительский тренинг «Формирование эффективной воспитательной деятельности».

Концептуальной основой программы является идея сотрудничества, поэтому основная задача программы — способствовать установлению и развитию отношений партнерства и сотрудничества родителя с ребенком.

Задачи детско-родительского тренинга: создание условий для формирования позитивного отношения к ребенку; формирование эффективных родительских установок, позволяющих принять и понять своего ребенка; развитие умения договариваться с ребенком, организовывать его время; формирование навыка контроля за поведением ребенка в обществе, побуждение к социально поощряемым формам поведения; умение увидеть причину нарушенного поведения ребенка и эффективно отреагировать на него; умение эффективно использовать различные методы поощрения и наказания.

Основные блоки программы: диагностический, информационный, развивающий. Содержание каждого занятия выстраивается по следующей схеме: Ритуал приветствия – Разминка (Проведение психогимнастических упражнений и игр для снятия напряжения, смены деятельности, создание ситуации объединения отца и ребенка) - Совместная деятельность родителей и детей - Ритуал обсуждения (Проводится в форме групповой дискуссии в большом кругу и включается всегда после совместной деятельности, вопросы подготавливаются ведущим (тренером) заранее по теме занятия) - Информационная часть. Работа с отцами. Ведущий (тренер) готовит сообщения на темы, которые помогают достичь выполнения цели и задач данного тренинга - Обсуждение домашнего задания - Ритуал прощания.

В результате проведения детско-родительского тренинга с 12 семьями, и их детьми дошкольного возраста, были получены позитивные результаты. Оценка статистической

достоверности эффективности программы проводилась с помощью критерия знаков – G. С математической точки зрения критерий знаков является частным случаем биномиального критерия для двух равновероятных альтернатив. При вероятности каждой из альтернатив  $P=Q=0,50$  критерий знаков является зеркальным отражением биномиального критерия (сопоставление частоты встречаемости какого-либо эффекта с теоретической или заданной частотой его встречаемости). В некоторых руководствах критерий знаков называют критерием Мак-Немара (Р. Маккол, Р. Рунион).

После проведения детско-родительского тренинга, увеличилось количество семей эмоционально принимающих ребенка без излишней концентрации или дистанции. В результате тренинга родители научились оптимальным образом организовывать контакт с ребенком. Сближение или отдаление от ребенка детерминировано потребностями самого ребенка, желанием получить поддержку или самостоятельность со стороны родителей. Изучая стили воспитания, после проведения детско-родительского тренинга, также были выявлены значимые различия, связанные с позитивным изменением в стиле воспитания, а значит и в построение воспитательной деятельности в целом. Заметно увеличилось количество семей с гармоничным стилем воспитанием ребенка. В процессе тренинга родители научились вести себя, полагаясь на особенности своего ребенка, опираясь на ведущие мотивы его поведения, родители выбирают воспитательные мероприятия исходя из ситуации, а не из собственных когда-то сложившихся представлений. Пересмотр воспитательных позиций свидетельствует об осознанности всего процесса взаимодействия и наличии устойчивых представлений о результате воспитания.

Исходя из изложенных выше результатов, можно утверждать, что эффективность тренинга доказана, как на количественном, так и качественном уровне.

#### **Список литературы:**

1. Кон, И.С. Этнография родительства. - М, 2000.
2. Липпо, С.В., Посохова, С.Т. Роль отца в самоактуализации подростков // Материалы VII Ежегодной Всероссийской научно-практической конференции «Психология в школе: зоны ближайшего развития». – СПб., 2002. – С.49-51.
3. Шнейдер, Л.Б. Основы семейной психологии. - М., 2003.



**А.Ф. Минуллина**  
Россия, г. Казань, Казанский  
(Приволжский)Федеральный  
Университет

### ***РОЛЬ СЕМЬИ И СЕМЕЙНОГО ВОСПИТАНИЯ В ФОРМИРОВАНИИ ЛИЧНОСТИ РЕБЕНКА***

*В статье приведен теоретический обзор классификаций, типологий дисфункциональных семей, стилей семейного воспитания, детско-родительских отношений, неблагоприятно влияющих на формирование личности ребенка.*

Одним из элементов социальной сферы, в которой формируется личность, является семья. По мнению Е.В.Штейнберга, семья – это первая социальная группа, а именно первичная социализация определяет направленность процесса развития личности. Семья дает «образ мира», в котором предстает жить ребенку. Дальнейшая социализация будет происходить с учетом результатов первичной социализации (Левкович В.П., 1987).

Но, до сих пор в современной науке о семье одним из трудных продолжает оставаться вопрос о том, что в семье является нормой, а что нарушением. По мнению Э.Г.Эйдемиллера, нормально функционирующая семья «ответственно и дифференцировано выполняет свои функции, вследствие чего удовлетворяется потребность в росте и изменениях как семьи в целом, так и каждого ее члена» (Эйдемиллер Э.Г., Юстицкий В.В., 1989).

В.Сатир для определения нормально функционирующей семьи использует термин «зрелая» или «открытая система», для которой характерны: высокая самооценка ее членов; открытые, современные правила, меняющиеся в случае необходимости; полная свобода любых обсуждений; прямое, адекватное, способствующее внутреннему росту личности, общение (Сатир В., 1992).

Дисфункциональные же семьи, по мнению Э.Г.Эйдемиллера, оказываются неспособными удовлетворять потребности друг друга в личностном, духовном росте (Эйдемиллер Э.Г., Юстицкий В.В., 1989). В.Сатир называет подобные семьи «проблемными» или «закрытыми системами» с низкой самооценкой их членов, с открытыми, устаревшими, неизменными правилами; с неадекватным общением, с запретами на обсуждение отдельных тем (Сатир В., 1992). Именно дисфункциональные, проблемные или неблагополучные семьи являются объектом диагностики, изучения и оказания помощи в современной семейной психологии и психотерапии.

На сегодняшний день существует целый ряд классификаций таких неблагополучных семей, где указанные нарушения интерпретируются в зависимости от методологических концепций автора.

Так, например, С.В.Березин описывает следующие типы проблемных семей: деструктивная семья, распадающаяся, неполная, ригидная. В.М.Воловик и его сотрудники выделяют: эмоционально отчужденные семьи, которым свойственны холодность и сдержанность между их членами; напряженно-диссоциированные семьи с доминированием одного из родителей и оппозицией к нему других; симбиотические семьи. Л.Вюрсмер выделяет и рассматривает четыре разновидности семьи, где имеют место нарушения общения детей и родителей: семьи с «травматизацией детей», «навязчивые» семьи; «лживые» семьи; непоследовательные, ненадежные семьи. Г.П.Бочкарева, исходя из содержания переживаний ребенка, приводит следующую типологию неблагополучных семей: семьи с неблагополучной эмоциональной атмосферой; семьи, где нет эмоционального контакта между родителями и детьми; семьи с нездоровой нравственной атмосферой. Б.Н.Алмазов выделяет четыре группы семей, взяв за основу переживания несовершеннолетних: семьи с дефицитом воспитательных ресурсов; конфликтные семьи; нравственно-неблагополучные семьи; педагогически некомпетентные семьи (Березин С.В., Лисецкий К.С., 1997).

Приведенный обзор классификаций и типологий неблагополучных семей демонстрирует характерный признак таких семей - нарушения основных сфер жизнедеятельности, функций семьи, ее структуры (как родительско-детских отношений, так и супружеских взаимоотношений).

Психологическая наука располагает богатым опытом исследования родительско-детских отношений. Наиболее полно и продуктивно проблема родительского отношения разработана в западной психологии. При этом в каждой психологической школе родительское отношение описывается различными понятиями и терминами в зависимости от теоретических позиций авторов.

В настоящее время большинство современных исследований за рубежом опираются на типологию родительских отношений, предложенную Д.Б.Бомриндом, который выделил и описал три основных стиля родительского отношения: авторитарный, авторитетный, попустительский. Данная типология представлена в работах Е.О.Смирновой, М.В.Быковой (Смирнова Е.О., Быкова М.В., 2000). Однако и отечественная психология располагает исследованиями родительского поведения, воспитания ребенка.

Проблемой влияния родительского отношения к ребенку занимались такие исследователи, как И.М.Балинский, А.И.Захаров, Р.А.Зацепицкий, В.Н.Мясищев, А.В.Петровский и др. По мнению А.Я.Варга и В.В.Столина, «родительские отношения» - это система разнообразных чувств к ребенку, поведенческих стереотипов, практикуемых в общении с ним, особенностей восприятия и понимание характера и личности ребенка, его поступков. Выделены и описаны основные типы родительско-детских отношений: внимательное, боязливое, тщеславное, сердитое, раздражительное, приспособляющееся, общительное, сенсационное, настойчивое, постоянное, уверенное, обнадеживающее отношения; игнорирование ребенка, восхищение своим ребенком, гармоничные отношения, недовольство и критическое отношение к ребенку, чрезмерная опека ребенка; антагонизм, конкуренция, соревнование, паритет, сотрудничество. А.Я.Варга и В.В.Столин также выделяют критерии родительских отношений: 1) «принятие – отвержение»; 2) «кооперация»; 3) «симбиоз»; 4) «авторитарная гиперсоциализация»; 5) «маленький неудачник» (Варга А.Я., 1996).

Специфика и содержательный характер воспитательной практики родителей с точки зрения подростков раскрываются в исследованиях Б.Н.Алмазова, Л.И.Вассермана, И.А.Горьковской, А.И.Захарова, Н.С.Курек, А.Е.Личко. В.В.Гульдман, А.М.Корсун, О.Л.Романова, М.В.Шведова указывают на существование патогенного родительского поведения и выделяют следующие его типы: угрозы разлюбить ребенка или покинуть семью, используемые в качестве дисциплинарных мер; полное отвержение ребенка или недостаточное удовлетворение его потребности в любви; внушение ребенку, что он своим поведением повинен в разводе, болезни или смерти одного из родителей; отсутствие в окружении ребенка человека, способного понять его переживания (Гульдман В.В., Романова О.Л., Корсун А.М., Шведова М.В., 1989).

А.А.Бодалев и В.В.Столин также выделяют в качестве неадекватного отношения к ребенку воспитательный контроль посредством лишения ребенка любви, актуализации у него чувства вины, гиперопеку и симбиоз, отношение матери к сыну как замещающему мужа (Бодалев А.А., Столин В.В., 1989). А.Е.Личко указывает на такие типы патогенного родительского отношения, как гиперпротекция, эмоциональное отвержение (Личко А.Е., 1977).

Таким образом, анализ литературы показывает, что, несмотря на разнообразие терминов, понятий, описывающих родительско-детские отношения, практически во всех подходах родительское отношение рассматривается как амбивалентное, противоречивое по своей природе, включающее два компонента: безусловный (принятие, любовь, сопереживание) и условный (объективная оценка, контроль). В подавляющем большинстве как западных, так и отечественных исследований подчеркивается влияние типа родительских отношений на формирование личности ребенка, указывается на существование зависимости между стилем воспитания и поведением ребенка.

Так, исследования становления личности в онто - и дизонтогенезе Л.И. Божович, Л.С.Выготского, А.В.Запорожца, А.И.Захарова, А.Н.Леонтьева, М.И.Лисиной, А.Р.Лурия, В.С.Мухиной, Д.Б.Эльконина и др. показали, что формирование личности ребенка, специфика его взаимоотношения с другими людьми определяются эмоциональным контактом и особенностями сотрудничества с родителями. Е.С.Меньшикова ссылается на К.Монпард, который считает, что жестокое воспитание приводит к характерологическому развитию тормозного типа с пугливостью, робостью и одновременным избирательным

доминированием; маятникообразное воспитание – к выраженным аффективным состояниям у детей, неврастении; опекающее воспитание приводит к чувству зависимости и созданию низкого волевого потенциала; недостаточное воспитание – к трудностям в социальной адаптации (Меньшикова Е.С., 1993).

В ряде работ подчеркивается связь между насилием к ребенку и выраженностью в последующем в структуре его личности черт агрессивности. У таких детей описана стойкая делинквентность, а также установлен жестокий характер преступлений, совершаемых лицами, которыми в детстве пренебрегали или с которыми обращались жестоко (Меньшикова Е.С., 1993).

По мнению исследователей, недостаточное и жестокое отношение к ребенку дает «злостно-забитый» тип детей, с погруженностью в себя, с неустойчивостью поведения и нарушениями в коммуникационной сфере; избыточно-зalasкивающее - «мягко-забитый» тип с зависимым поведением, холодностью и равнодушием; воспитание по типу «кумир семьи» - честолюбие, сверхстарательность, стремление быть первым и распоряжаться другими (Бодалев А.А., Столин В.В., 1989).

Е.С.Меньшикова пишет, что И.М.Балинский считал строгое несправедливое отношение к детям в семье причиной развития у них болезненного душевного состояния; чрезмерно-снисходительное отношение – причиной, переходящей через край эмоциональности у детей; чрезмерная требовательность – причиной душевной слабости ребенка. Она отмечает, что и В.Н.Мясищев, Е.К.Яковлева, Р.А.Зачепецкий, С.Г.Файберг говорили о том, что воспитание в условиях строгих, но противоречивых требований и запретов ведет к возникновению предрасполагающего фактора для невроза, навязчивых состояний и психоастении; воспитание по типу чрезмерного внимания и удовлетворения всех потребностей и желаний ребенка – к развитию истерических черт характера с эгоцентризмом, повышенной эмоциональностью и отсутствием самоконтроля; предъявление к детям непосильных требований – как этиологический фактор неврастении (Меньшикова Е.С., 1993).

В работах Л.И.Вассермана, И.А.Горьковской экспериментально доказано влияние воспитательного воздействия родителей на формирование социальной дезадаптации подростков; различия в воздействии отцов и матерей (единая воспитательная тактика родителей наблюдается в семьях социально-адаптированных подростков, а противоречивая и неустойчивая – в семьях социально-дезадаптированных подростков) (Горьковская И.А., 1994).

Н.Е.Конончук отмечает роль конкретных форм неправильного воспитания в формировании неадекватных способов разрешения трудностей; выделяет стили разрешения трудностей у лиц с суицидальными реакциями, у больных неврозами, у больных гипертонией. Автор указывает, что воспитание суицидентов отличалось полной или частичной безнадзорностью, отвержением, холодностью родителей, отсутствием контакта с родителями, реакцией эмансипации. (Конончук Н.Е., 1985).

Таким образом, в большом количестве исследований раскрыты корреляции между типом неправильного семейного воспитания и качественными особенностями патохарактерологических радикалов. Выявлена связь между полной и частичной безнадзорностью и неустойчивой акцентуацией характера. Подтверждена устойчивая корреляция между гиперсоциализированным воспитанием и фиксацией в характере черт тормозимости; воспитанием по типу потворствующей гиперпротекции и культивированием эгоцентрической демонстративности (Рыбакова Т.Г., 1980).

И.Н.Пятницкая указывает на исследования Ц.П.Короленко, согласно которым, семья оказывает первичное групповое влияние на ребенка. При этом групповая динамика влияет на особенности воспитания в детском возрасте как конструктивно, так и деструктивно. По мнению автора, конструктивная динамика поддерживает развитие, формирование позитивной идентичности, способности к продуктивному общению. Деструктивное развитие замедляет, фиксирует личность на страхе, воспитывает чувство

стыда, комплекс вины и неполноценности, и как следствие – агрессия, склонность к насилию и злоупотреблению «удовольствиями» (Пятницкая И.Н., 1994).

Таким образом, большинство ученых сходятся во мнении, что семья является первичной референтной группой, в которой формируется личность ребенка. Семья оказывает первичное групповое (как конструктивное, так и деструктивное) влияние на ребенка, определяя его психическое развитие и детерминируя последующие успехи и затруднения.

### Список литературы

1. Березин С.В., Лисецкий К.С. Психология ранней наркомании / С.В.Березин, К.С.Лисецкий. – Самара: Самарский университет, 1997. – 64с.
2. Варга А.Я. Системная семейная психотерапия / А.Я.Варга. – Самара, 1996. – 168с.
3. Горьковская И.А. Влияние семьи на формирование делинквентности у подростков / И.А.Горьковская // Психол.журн. – 1994. – №2. – С.57-65.
4. Гульдман В.В., Романова О.Л., Корсун А.М., Шведова М.В. Эмоционально-когнитивный диссонанс в структуре представлений школьников о наркомании и токсикомании / В.В.Гульдман, О.Л.Романова, А.М.Корсун, М.В.Шведова // Психологические исследования в психологии и наркологии. – Л.: Изд-во Ленингр.психоневрологического ин-та, 1989. – С.68-74.
5. Конончук Н.Е. Формирование стиля разрешения жизненных трудностей в условиях неправильного воспитания / Н.Е.Конончук // Психол.журн. – 1985. – Т.6. – №3. – С.117-121.
6. Левкович В.П. Взаимоотношения в семье как фактор формирования личности ребенка / В.П.Левкович // Психология личности и образ жизни. М., 1987. – С.68-71.
7. Личко А.Е. Наркотизм (употребление наркотиков) и подростковая наркомания. Психопатии и акцентуации характера у подростков / А.Е.Личко. Л.: Медицина, 1977. – С.61-70.
8. Меньшикова Е.С. Жестокое обращение с детьми и его возможные отдаленные последствия / Е.С.Меньшикова // Психол.журн. – 1993. – том 14. – №6. – С.110-118.
9. Пятницкая И.Н. Наркомании. / И.Н.Пятницкая. – М.: Медицина, 1994 – 544с.
10. Рыбакова Т.Г. Семейные отношения и семейная психотерапия больных алкоголизмом: автореф. дис. канд. мед. наук / Т.Г.Рыбакова. – Л., 1980.
11. Сатир В. Как строить себя и свою семью / В.Сатир. – М., 1992. – С.11-48).
12. Семья в психологической консультации / ред.: А.А.Бодалев, В.В.Столин. – М., 1989. – С.27-65.
13. Смирнова Е.О., Быкова М.В. Опыт исследования структуры и динамики родительского отношения / Е.О.Смирнова, М.В.Быков // Вопр.психол. – 2000. – №3. – С.3-14.
14. Эйдемиллер Э.Г., Юстицкий В.В. Семейная психотерапия / Э.Г.Эйдемиллер, В.В.Юстицкий. – Л.: Медицина, 1989. – 192с.



Р. Б. Нальчикова  
Россия, г. Нальчик ФГБОУ ВПО  
«Кабардино-Балкарский государственный  
университет им. Х.М. Бербекова»,

## ОСОБЕННОСТИ ВЛИЯНИЯ РОЛЕВЫХ УСТАНОВОК РОДИТЕЛЕЙ НА СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКУЮ АДАПТАЦИЮ ДЕТЕЙ ПРИ ПОСТУПЛЕНИИ В ШКОЛУ

*В статье анализируются эмпирические результаты, показывающие взаимосвязь между ролевыми установками родителей и социально-психологической адаптацией младших школьников. Показано, что при творческой реализации матери и отца своих семейных и внесемейных ролей, степень адаптированности детей выше.*

В условиях постоянных изменений, происходящих в современном обществе, вопросы социально-психологической адаптации детей при поступлении в школу занимает весомое место. Младший школьный возраст, как показывают исследования М. Басова, М. Боришевской, Л. Божович, А. Залкинд, А. Киричука, В. Полищука, И. Ревасевич и других, является сенситивным периодом личностного развития ребенка [1]. Особенно важно изучение вопросов, связанных с особенностями влияния семьи на социально-психологическую адаптацию младшего школьника, так как первой социальной средой для ребенка является его семья.

Предлагаемая работа посвящена изучению особенностей влияния установок родителей на себя на социально-психологическую адаптацию младших школьников. При проведении нашего исследования мы опирались на работы Б.Б. Нагоева [3], в которых изучены особенности установок супругов на себя как исполнителя семейных ролей, в частности, их реализация себя в роли матери и отца.

В нашем исследовании для определения социальной приспособленности детей, особенностей их взаимоотношений с окружающими и их восприятия внутрисемейных отношений и методику Рене Жилия и социометрию. Для изучения ролевых установок родителей мы использовали стандартный вариант теста «Кто Я» М. Куна и Т. Макпартленда, а так же модифицированный вариант теста «Кто Я как мать (отец)?» (модификация Б.Б. Нагоева). Общий объем выборки составил 75 человек, из них 28 учеников в возрасте 6-7 лет и 47 родителей.

При обработке результатов работы с детьми по методике Рене Жилия мы разделили ответы детей, имеющих разные статусы в классе, и осуществили сравнительный анализ. Количественные показатели детей по шкалам методики Рене Жилия в соотношении с их социометрическими статусами представлены в таблицах 1 и 2.

Таблица 1

Количественные показатели социально-психологической адаптации детей (%)

Соц. статус	Шкалы по методике Рене Жилия		
	Отношение к матери	Отношение к отцу	Отношение к матери и отцу как родительской чете
Высокий	75	80	70

Средний	70	55	50
Низкий	50	40	25

Таблица 2

Количественные показатели социально-психологической адаптации детей (%)

Соц. статус	Шкалы по методике Рене Жиля						
	Отношени е к другу	Отнш-е к авторит. взрослому	Любозна - тельность	Домин-ть	Общит	Закр-ть, отгор.	Соц. адекв. повед.
Высоки й	60	70	80	70	80	20	75
Средний	50	65	60	55	60	45	60
Низкий	45	50	40	40	40	50	40

Полученные результаты свидетельствуют о том, что дети с высокой степенью адаптации привязаны и к матери к отцу, но степень привязанности к отцу выражена в большей степени. У среднеадаптированных детей более близкие отношения с матерью, чем с отцом, а дети с низким уровнем социально-психологической адаптации не имеют близких взаимоотношений ни с матерью, ни с отцом.

Родители, дети которых занимают в классе статус «звезд», отвечая на вопрос «Кто я?», писали о своих ролях, которые они исполняют, и большинство этих характеристик были субъективные. Матери указывали больше характеристик, связанных с их семьей и функциями, которые они в ней выполняют. При этом в их ответах отмечалось, что главным в их жизни для них является семья. Отцы писали о своей семье, о своей профессии и о различных сторонах своей жизни. Перечисляя свои характеристики, они писали о своей семье в первую очередь. Другие характеристики относились к тому, что они любят. Они так же писали о целях, которых хотят достичь в жизни. Отвечая на вопрос «Кто я как мать (отец)?», матери писали о любви к детям, о функциях матери, которые они выполняют, о том, что им нравится проводить время с детьми. Отцы, давая свои характеристики, писали о любви к своим детям. Примерами ответов матерей являются: «не представляю себя без детей», «счастливая мама», «хорошая жена», «человек, любящий свою семью», «человек, который хочет дать достойное образование своим детям», «люблю свою семью», «авторитет для своих детей», «гора, за которой можно укрыться», «люблю порядок», «помогу добиться успехов в жизни», «поддерживаю все начинания детей», «у них нет всего, но у них есть любовь».

Как матери, так и отцы средне адаптированных детей в ответах на вопрос «Кто я?», писали о своих ролях, которые исполняют, о том, что они целеустремленные и многого хотят добиться в жизни, при этом отцы мало писали о своей семье. При ответе на вопрос «Кто я как мать (отец)?», матери писали о любви к детям. Отцы больше писали о функциях, которые они должны выполнять, как отец. Родители детей с низким уровнем адаптации в своих ответах указывали только свои обязанности и функции, которые они выполняют, при этом они стереотипизированы.

Для выявления связи между ролевыми установками родителей и социально-психологической адаптацией детей мы провели корреляционный анализ. Соответствующие коэффициенты корреляции представлены в таблицах 3 и 4.

Таблица 3

Показатели корреляционной связи между социально-психологической адаптацией детей и установками матерей на себя

Компоненты СПА детей	Количество ответов
----------------------	--------------------



		Стандартная методика «Кто Я?»		Модифицированная методика «Кто Я как мать?»	
		Об.	С.	Об.	С.
	Отношение к другу	-0,56	0,56	-0,60	0,53
	Отношение к авторитетному взрослому	-0,31	0,31	-0,56	0,62
	Любознательность	-0,14	0,14	-0,67	0,64
	Доминантность	-0,09	0,09	-0,58	0,49
	Общительность	0,06	-0,06	-0,55	0,49
	Закрытость, отгороженность	-0,36	0,36	0,30	-0,27
	Социальная адекватность поведения	-0,01	0,01	-0,61	0,58
	Социометрический статус	0,03	-0,03	-0,55	0,56

Таблица 4

Показатели корреляционной связи между социально-психологической адаптацией детей и установками отцов на себя

Компоненты СПА детей	Количество ответов			
	Стандартная методика «Кто Я?»		Модифицированная методика «Кто Я как отец?»	
	Об.	С.	Об.	С.
Отношение к другу	-0,60	0,60	-0,51	0,41
Отношение к авторитетному взрослому	-0,31	0,31	-0,44	0,37
Любознательность	-0,62	0,62	-0,69	0,76
Доминантность	-0,78	0,78	-0,70	0,65
Общительность	-0,61	0,61	-0,67	0,70
Закрытость, отгороженность	0,63	-0,63	0,67	0,75
Социальная адекватность поведения	-0,65	0,65	-0,68	0,74
Социометрический статус	-0,88	0,88	-0,86	0,83

При анализе таблиц в первую очередь обращает на себя внимание то, что у отцов по обеим вариантам методики «Кто Я?» и компонентами социально-психологической адаптации детей есть корреляционная связь, тогда, как в ответах матерей почти отсутствует связь по стандартному варианту методики, а по модифицированному варианту связь менее выражена, чем в ответах отцов. Из таблиц так же видно, что чем меньше у родителей объективных характеристик и чем больше субъективных, тем выше социально-психологическая адаптация детей.

Наше исследование показало, что когда мать в большей степени включена в исполнение своей роли матери, а отец в одинаковой степени включен и в исполнение роли отца, и в исполнение других ролей, ребенок легче адаптируется к новым социальным условиям. Первый опыт сотрудничества, который он получает в семье, помогает ему приспособиться к изменившейся среде, обеспечивает его естественную самореализацию. Когда родители выполняют свои обязанности по определенным образцам поведения, при отсутствии творческой самореализации в своей семье, у детей возникает эмоциональная

отчужденность от них. Это приводит к формированию защитных механизмов, которые мешают им интегрироваться в социуме, и приводит к конфликтам при взаимодействии со сверстниками.

#### **Список литературы**

1. Карапетрова О.В. Особенности социально-психологической адаптации детей младшего школьного возраста. [Электронный ресурс] – Режим доступа. – URL: <http://lib.socio.msu.ru/1/library?e=d-000>

2. Нагоев Б.Б. Акмеологические факторы развития продуктивного ролевого поведения в семье: дис. канд. пс. наук: 19.00.13. М., 2006.



**В. А. Никоненко,  
А. И. Тащёва,**  
Россия, г. Ростов-на-Дону,  
Южный федеральный университет

#### **ЛИЧНОСТНЫЕ ОСОБЕННОСТИ МАЛЬЧИКОВ И ДЕВОЧЕК 9 – 11 ЛЕТ**

*Работа посвящена эмпирическому исследованию особенностей личности детей младшего школьного возраста в связи с их половыми различиями; перечислены основные особенности личности, характерные для детей 9 – 11 лет; предлагаются описание программы и хода исследования, полученных результатов и практические рекомендации.*

Проблема личностных особенностей детей младшего школьного возраста актуальна в связи с тем, что постоянно требует новых исследований для того, чтобы понять, как меняется личность ребенка младшего школьного возраста в историческом континууме. Российские и зарубежные психологи всегда интересовались этой проблемой, поэтому по ней накоплено много данных. Известно, что ключевым образованием данного возраста является социальное «Я», в котором выделяются наличный и идеальный образы себя, что выражается в большей реалистичности самооценки и повышении уровня притязаний (Гриднева С. В., 2007). Появление идеального «Я» позволяет развиваться внутренним механизмам саморегуляции поведения в критических ситуациях. Формируются представления об актуальном и возможном (фантомном) мирах, что ведет к фантазированию, выполняющему функции сочленения идеального и реального миров, проверки границ и устойчивости внутреннего «Я» (Эльконин Д. Б., 2006). Предельные переживания и сильные эмоции, нагнетаемые фантазированием, позволяют ребенку разделять эти субъективные пространства, реальные и фантомные образы, что восполняет дефицит социального опыта.

Формируется выраженная потребность в сохранении границ личного психологического пространства и фиксации переменчивых образов «Я» в различных социальных ситуациях, складывается относительно устойчивая структура социальных мотивов и идеалов (Абрамова Г.С., 2001). На первое место выходит потребность ребёнка в признании взрослыми и сверстниками. Главным мотив поведения - внешняя оценка

собственных возможностей. Поведение впервые выполняет функции внешней репрезентации внутреннего «Я» и социальной мимикрии (представления себя другим в соответствии с их ожиданиями). Возникает устойчивая ценностная ориентация на другого как партнера по социальному взаимодействию, осуществляющего поддержку и интеграцию различных образов себя, которые складываются в усложнившейся среде социальных связей и отношений (семья, школа, сверстники, педагоги и др.).

На способности к рефлексии формируется потребность в целенаправленном воздействии на другого человека для формирования у него желаемого образа себя в данной социальной ситуации. Наиболее доступная и эффективная форма этого взаимодействия в ситуации, угрожающей образу «Я» - публичная демонстрация сильной, особенно негативной эмоции. У ребёнка преобладают ситуативные эмоции, связанные с социальным оцениванием своей личности и несоответствием этого оценивания уровню притязаний (Гриднева С. В., 2007). Но сохраняется сильная зависимость субъективного благополучия и самооценки от качества межличностных отношений со значимыми людьми (родители, посторонние взрослые и сверстники).

Нами проведено исследование, которое позволило выявить основные личностные особенности детей младшего школьного возраста.

Предмет исследования – особенности личности детей 9 – 11 лет.

Методы исследования: анализ психологических исследований отечественных и зарубежных авторов, психодиагностика, метод сравнения групп, метод качественно-количественного и статистического анализа результатов (критерий Колмогорова-Смирнова, U-критерий Манна-Уитни, дисперсионный анализ ANOVA, критерий Ливена) (Сидоренко Е. В., 2006).

Методический инструментарий был представлен тестами «Несуществующее животное» и С. Розенцвейга в модификации А. И. Тащёвой, опросник «Атрибутивное сопровождение общения» («АСО») А. И. Тащёвой.

Объектом исследования стала выборка состоящая из 40 детей 9-11 лет, обучающихся в гимназии № 35 г. Ростова-на-Дону, условно разделенных на 2 равные группы: основную и контрольную. Критерием разделения детей послужил их пол; в основную группу вошли 20 мальчиков, в контрольную – 20 девочек.

Гипотеза исследования – существуют половые различия личностных особенностей детей 9-11 лет.

Представим результаты, полученные с помощью опросника «АСО», который позволил выявить восприятие респондентами себя как личностей и как субъектов конфликтного взаимодействия со значимыми другими людьми.

Дескриптивный анализ личностных особенностей детей выборки в целом показал, что общее количество слов и характеристик себя как личности у мальчиков ( $97 \pm 34,9$  и  $33,8 \pm 11,4$ ) значительно меньше, чем количество слов и характеристик, воспроизведенных девочками ( $169,5 \pm 105,8$  и  $48,5 \pm 16,5$ ). Для сравнения этих данных был использован U-критерий Манна-Уитни, так как проверка на нормальность распределения показала, что данные опросника «АСО» не подчиняются закону нормального распределения. Сравнение результатов выявило, что девочки, при описании себя как личности, используют значительно больше слов и характеристик, нежели мальчики ( $U=100$ ,  $Z=-2,7$  при  $p=0,007$  и  $U=94$ ,  $Z=-2,9$  при  $p=0,004$ ).

Статистически выяснено, что при описании себя дети, вне зависимости от их пола, дают преимущественно негативные аутохарактеристики («плохой», «дерусь», «не люблю»); девочки чаще, чем мальчики при описании себя используют нейтральные («у меня есть сестра», «голубые глаза», «играю на пианино») ( $U=105$ ,  $Z=-2,57$  при  $p=0,01$ ) и негативные («злая», «капризная», «в детстве всё время плакала») ( $U=125$ ,  $Z=-2,03$  при  $p=0,04$ ) характеристики.

Таким образом, очевидно, что наиболее негативно или нейтрально к себе относятся девочки выборки, по сравнению с мальчиками.

Обнаружено, что описывая себя как личностей, респонденты преимущественно используют психологические («весёлый», «умный») и социально-психологические характеристики («дружелюбный», «общительный») и достаточно редко характеризуют себя с позиции характеристик социально-демографических («брат», «ученик») и социально-экономических («буду богатым», «заработаю много денег»).

Кроме того, с помощью U-критерия Манна-Уитни обнаружено, что девочки значимо чаще, по сравнению с мальчиками, при описании себя как личности используют физические ( $U=121,5$ ,  $Z=-2,12$  при  $p=0,03$ ), психологические ( $U=105$ ,  $Z=-2,57$  при  $p=0,01$ ) и социально-психологические характеристики ( $U=116,5$ ,  $Z=-2,26$  при  $p=0,02$ ).

Таким образом, дети 9-11 лет, вне зависимости от их пола, характеризуют себя преимущественно негативно, используя при этом используют психологические и социально-психологические характеристики, что, по мнению автора опросника «АСО», свидетельствует о заниженной самооценке респондентов. Кроме того, девочки чаще мальчиков характеризуют себя негативно («плохая», «плаксивая»); используют физические («красивая», «высокая»), психологические и социально-психологические характеристики.

Согласно результатам, полученным с помощью теста «Несуществующее животное», мальчики и девочки преимущественно экстравертированы, эмоционально устойчивы, у них фиксируется «нормативный» уровень самопринятия; однако эти качества у девочек носят более выраженный характер, по сравнению с мальчиками. Существенно реже в рисунках респондентов проявляются эгоцентризм, инфантилизм и конформизм, но уровень конформизма несколько выше у мальчиков, чем у девочек.

Результаты, полученные при использовании критерия Колмогорова-Смирнова, указывают на то, что данные теста «Несуществующее животное» не подчиняются закону нормального распределения, в связи с чем для сравнения личностных характеристик нами был использован непараметрический U-критерий Манна-Уитни.

Названный критерий позволил выявить, что мальчики чаще, чем девочки, склонны к интроверсии ( $U=121,5$ ,  $Z=2,12$  при  $p=0,03$ ), имеют тенденцию к большему конформизму ( $p=0,09$ ). В свою очередь, девочкам в большей степени присуща экстраверсия ( $U=115,5$ ,  $Z=-2,29$  при  $p=0,02$ ) и они характеризуются большим самопринятием ( $U=105,5$ ,  $Z=-2,56$  при  $p=0,01$ ), нежели мальчики.

Таким образом, мальчики более склонны к уединению, часто ограничивают свой круг общения лишь близкими людьми, выглядят более застенчивыми и недоверчивыми, по сравнению с девочками, которые оказались более общительными, обладающими широким кругом общения, умеющими непринужденно налаживать новые связи и у них в достаточной степени развито самопринятие.

Согласно представлениям психологов, у детей 9-11 лет часто имеет место адекватный уровень самооценки (Гриднева С. В., 2007). Подсчеты, проведенные с помощью U-критерия Манна-Уитни показали, что у мальчиков нашей выборки, чаще, чем у девочек, проявляется завышенный уровень самооценки ( $U=111$ ,  $Z=2,41$  при  $p=0,02$ ); а у девочек в большей степени проявляется тенденция к адекватному уровню самооценки ( $U=82$ ,  $Z=-3,19$  при  $p=0,001$ ).

У опрошенных мальчиков и девочек фиксируется преимущественно нейтральное настроение, однако у девочек несколько чаще, чем у мальчиков, отмечается позитивное настроение, а у мальчиков, наоборот, – негативное. Статистически значимые различия по степени удовлетворенности жизнью между мальчиками и девочками представлены ниже (см. Таблицу 1).

**Таблица 1**

**Среднегрупповые значения степени удовлетворенности и отношения к лидерству у детей 9-11 лет  $\bar{x} \pm \sigma$**

Респонденты	Степень удовлетворенности жизнью	Склонность к лидерству
-------------	----------------------------------	------------------------

	Удовлетворен	Не удовлетворен	Доминантн ый	Ведомый
<b>Мальчики</b>	1,1±1,1	1,3±1,2	2,2±1,1	0,4±0,7
<b>Девочки</b>	1,6±0,9	0,4±0,7	1,5±0,9	0,7±0,9

Из Таблицы 1 следует, что дети разного пола статистически различаются по степени удовлетворенности жизнью. Девочки имеют тенденцию чаще ощущать удовлетворенность жизнью ( $p=0,09$ ), а мальчики в большей степени, чем девочки, ощущают неудовлетворенность ею ( $U=111$ ,  $Z=2,19$  при  $p=0,03$ ). Однако отношение к лидерству у респондентов единообразно: вне зависимости от пола дети стараются доминировать в отношениях.

Из рисунков следует, что агрессия у девочек и мальчиков чаще всего носит гетеронаправленный характер и адресована другим людям, живым существам, причем у мальчиков она более выражена, чем у девочек ( $U=69,5$ ,  $Z=3,5$  при  $p=0,0004$ ). К тому же  $U$ -критерий Манна-Уитни показал, что у мальчиков наблюдается и значительное преобладание поведенческой агрессии, по сравнению с девочками ( $U=115$ ,  $Z=2,3$  при  $p=0,02$ ).

Однофакторный дисперсионный анализ ANOVA позволил обнаружить влияния пола детей на их личностные характеристики. Проведенный вначале критерий Ливена выявил переменные с зафиксированной разностью дисперсий, в связи с чем эти сведения не использовались в дальнейшем анализе.

Исходя из полученных результатов, можно сделать вывод о том, что половая принадлежность оказывает влияние на общее количество характеристик ( $F=10,8$  при  $p=0,002$ ), в том числе на число позитивных ( $F=6,1$  при  $p=0,02$ ) и нейтральных ( $F=4,9$  при  $p=0,03$ ); а также психологических ( $F=8,1$  при  $p=0,007$ ) и социально-психологических ( $F=4,1$  при  $p=0,04$ ) характеристик при описании детьми себя как личности; на уровень их экстраверсии ( $F=5,1$  при  $p=0,03$ ) или интроверсии ( $F=5,6$  при  $p=0,02$ ); а также на степень самопринятия ( $F=7,9$  при  $p=0,008$ ) и адекватный уровень самооценки ( $F=4,7$  при  $p=0,04$ ).

Таким образом, мальчики статистически достоверно чаще проявляют гетероагрессию и более склонны к поведенческой агрессии.

Полученные данные, в целом, соотносятся с проведенными ранее исследованиями (Абрамова Г. С., 2007; Гриднева С. В., 2007; Ташёва А. И., Исаева Л. В., 1999; Эльконин Б. Д., 2006) и дополняют их применительно к аутохарактеристикам. Выявилось влияние половой типологии на личностные характеристики детей 9-11 лет, в частности, повышенный уровень гетероагрессии у мальчиков связан, на наш взгляд, с проявлениями их маскулинности.

Таким образом, максимально негативно или нейтрально относятся к себе девочки, по сравнению с мальчиками; при описании себя как личности они чаще используют физические, психологические и социально-психологические характеристики. Выявлено, что мальчики чаще, чем девочки, склонны к интроверсии, а девочкам, в свою очередь, в большей степени присуща экстраверсия и они в большей степени проявляют самопринятие, нежели мальчики. К тому же у мальчиков, чаще, чем у девочек, проявляется завышенный уровень самооценки, но при этом они испытывают большую удовлетворенность жизнью, а девочки в большей степени склонны к адекватному уровню самооценки. Что касается агрессии, то гетероагрессия и поведенческая агрессия преобладает у мальчиков, нежели у девочек.

В ситуации фрустрации у мальчиков выявлено больше случаев типа реакции фиксации на удовлетворении потребности, а у девочек чаще проявляется тип реагирования с фиксацией на самозащите и с импунитивной направленностью реакции. В конфликте у девочек чаще, чем у мальчиков, проявляется стратегия по типу сотрудничества, а мальчики более склонны к избеганию и соревнованию.

### **Список литературы**

1. Абрамова Г. С. Возрастная психология: учебное пособие для студентов ВУЗов. - М.: Академия, 1997. 469 с.
2. Гриднева С. В. Личностные детерминанты страхов и стратегий совладающего поведения у детей 9-10 лет: Автореф. дисс. ... канд. психол. наук: 19.00.01 – Ростов-на-Дону: ЮФУ, 2007. 32 с.
3. Сидоренко Е.В. Методы математической обработки в психологии. - СПб.: Речь, 2007, 350с.
4. Ташёва А. И., Гриднева С. В. Личностные детерминанты совладающего поведения со страхами у детей 9 – 11 лет/ Совладающее поведение. - М.: Изд-во Института психологии РАН, 2008, 211-233.
5. Ташёва А.И., Исаева Л. В. Субъективная картина конфликтов в диаде «подросток - родитель»//Психологический вестник РГУ, вып. 4, 1999, часть 1-2, с. 162-169
6. Эльконин Д. Б. Детская психология. 3-е изд., М.: Академия, 2006. 384 с.

## **РАЗДЕЛ 7 ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ СЕМЕЙ, ВОСПИТЫВАЮЩИХ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ**

**Н.Е.Горбунова**

*Россия, г. Екатеринбург,  
ФГБОУ ВПО «Уральский государственный  
педагогический университет»*

### **ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ СЕМЕЙ, ВОСПИТЫВАЮЩИХ ДЕТЕЙ С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ**

«Семья – ячейка общества, важнейшая форма организации личного быта, основанная на супружеском союзе и родственных связях, отношениях между мужем и женой, родителями и детьми, братьями и сестрами и другими родственниками, живущими вместе и ведущими общее хозяйство» (Н.Я. Соловьев).

Традиционно семья воспринимается как естественная среда, обеспечивающая гармоничное развитие и социальную адаптацию ребенка

В отечественной психологии установлено, что развитие ребенка, его социализация, превращение в «общественного человека» начинается с общения с близкими ему людьми. Непосредственно-эмоциональное общение ребенка с матерью - первый вид его деятельности, в которой он выступает в качестве субъекта общения. Все дальнейшее развитие ребенка зависит от того, какое место он занимает в системе человеческих отношений, в системе общения. Развитие ребенка непосредственно зависит от того, с кем он общается, каков круг и характер его общения. Наблюдения психологов свидетельствуют о том, что потребность детей в общении не появляется у них автоматически. Она формируется постепенно, в зависимости от условий существования. Решающая роль в становлении и последующем развитии такой потребности принадлежит воздействиям окружающих людей, прежде всего - близких взрослых.

Рождение ребенка с нарушениями в развитии всегда является стрессом для семьи. Ребенок-инвалид ограничен в свободе и социальной значимости. У него очень высока степень зависимости от семьи, ограничены навыки взаимодействия в социуме. Проблема воспитания и развития «особого» ребенка становится непосильной для семьи, родители оказываются в психологически сложной ситуации: они испытывают боль, горе, чувство вины, нередко впадают в отчаяние.

А.С. Спиваковская показала, что родительская позиция в семьях, где есть дети с нарушениями развития, в частности с тяжелыми речевыми нарушениями, отличается неадекватностью, ригидностью и сиюминутностью, адресуется к сегодняшним проблемам жизни ребенка, в противовес родительской позиции в семьях с нормальными детьми, где она характеризуется адекватностью, прогностичностью, адресуется к завтрашнему дню, к будущему ребенка.

Таким семьям необходима комплексная психолого-педагогическая помощь. К работе с семьей, имеющей больного ребенка или ребенка-инвалида, следует подходить с гуманистических позиций, ориентировать родителей на опережающую подготовку ребенка к жизни, вырабатывать у него умение мыслить категориями будущего, формировать позитивные перспективы его развития.

Современные гуманистические подходы к воспитанию и адаптации в социум детей с проблемами в развитии предполагают активное участие семьи в процессе развития ребенка с ограниченными возможностями здоровья. В связи с этим обеспечение и реализация права детей с ОВЗ на образование рассматривается как одна из важных задач государственной политики не только в области образования, но и в области демографического и социально-экономического развития РФ (Письмо Минобрнауки России от 18.04.2008г). В настоящее время становится актуальным поиск новых путей и форм помощи таким родителям. Своевременное оказание необходимой психолого-медико-социальной помощи позволяет обеспечить коррекцию недостатков ребенка, улучшить его развитие, обеспечить его социальную адаптацию. Психологическая помощь детям с проблемами в развитии является одним из важных звеньев в системе их реабилитации.

Главной задачей педагога-психолога при взаимодействии с семьей больного ребенка, является не только выдача рекомендаций по лечению и воспитанию ребенка, но и создание таких условий, которые максимально стимулировали бы членов семьи к активному решению возникающих проблем. В таких случаях, выработанные в процессе сотрудничества решения, родители считают своими и более охотно внедряют их в собственную практику воспитания и обучения ребенка.

Основной целью в психокоррекционной работе с родителями является формирование у родителей позитивного взгляда на ребенка, имеющего нарушения развития. Адекватность позиции родителя позволяет ему обрести новый жизненный смысл, гармонизировать самосознание и взаимоотношения с ребенком, повысить собственную самооценку. Это, в свою очередь, обеспечивает использование родителями гармоничных моделей воспитания и в перспективе оптимальный вариант социальной адаптации ребенка.

Психолого-педагогическое сопровождение семей, воспитывающих детей с тяжелыми нарушениями речи включает следующие формы работы:

**1) Лекционно-просветительская работа** проводится для получения необходимых теоретических знаний об основных закономерностях развития ребенка, знакомства с индивидуально-психическими особенностями, с фактами и причинами, обусловившими нарушение онтогенеза, обсуждения различных вопросов воспитания и обучения детей. Посещая эти занятия, родители приобретают не только знания, но и поддержку друг друга, понимание того, что они не одиноки, что есть другие семьи с похожими проблемами, это придает родителям спокойствие, снимает напряжение.

Для ликвидации психолого-педагогической неграмотности родителей могут организовываться так называемые «Родительские лектории», «клубы» для родителей, родительские семинары, «круглые столы». К лекционно-просветительской работе относится и проведение тематических родительских собраний.

Их тематика разнообразна. Например:

- какой я родитель?;
- конфликты с детьми и их преодоление;

- профилактика агрессивного поведения детей;
- развитие волевых качеств у подростков;
- помощь в адаптации первоклассника и т.п.

Родители могут получать памятки, в которой содержится краткий обзор сказанного с правилами, рекомендациями, цитатами и т.п.

Элементом лекционно-просветительской работы так же являются стенды для родителей, где собрана вся полезная информация организационного и рекомендательного характера.

Основной целью «клуба» для родителей выступает психологическое просвещение родителей, создание их психологического комфорта, актуализация проблемных тем в развитии детей с нарушениями речи и мотивирование родителей на решение возникающих вопросов. Тематика встреч и структура проведения может зависеть от запросов. Наиболее актуальные темы касаются здоровья детей, обучения и воспитания, трудностей в эмоционально-волевой и личностной сферах. Взрослым предоставляется возможность поделиться личным опытом, быть принятыми и понятыми другими людьми. Данный факт часто благоприятно действует на родителей, так как обычно из социума они получают негативные эмоции относительно психического и физического состояния своего ребёнка.

## **2) Консультативно-рекомендательная работа**

Организация индивидуальных консультаций должна помочь родителям найти ответы на имеющиеся вопросы, получить систему рекомендаций по построению благоприятных отношений в семье. Возможно консультирование родителей на совместных консилиумах всеми специалистами сразу.

Положительным результатом считаются ситуации, когда родители, прислушавшись к рекомендациям и почувствовав возможность получения реальной поддержки, самостоятельно возвращаются на повторную консультацию, где прослеживается динамика психофизического развития ребёнка, а также эффективность предложенных рекомендаций.

## **3) Коррекционно-развивающая работа** направлена на создание в семье оптимальных условий для развития ребенка. В работе используются: беседа с каждым членом семьи, с обоими родителями, со всей семьей; групповые занятия с родителями; посещение родителями индивидуальных занятий; эффективные методы домашней коррекции.

Во время индивидуальных занятий выявляются и поддерживаются положительные личностные качества родителей, что необходимо им для успешного сотрудничества со своим ребёнком. Индивидуальная работа с родителями совместно с их детьми может включать следующие формы:

- демонстрация родителям приёмов работы с ребёнком;
- конспектирование родителями занятий;
- выполнение домашних заданий со своим ребёнком;
- самостоятельное чтение родителями литературы, специально подобранной для решения конкретного вопроса.

Так же в работе можно использовать и групповой (подгрупповой) метод работы. Родители, воспитывающие детей данной категории, часто испытывают затруднения со своим ребёнком в обществе. Конфликтные ситуации возникают как между детьми, так и между самими взрослыми, и родители таких детей порою не знают способов выхода или предупреждения данной конфликтной ситуации. Именно поэтому стало необходимым проведение подгрупповых занятий. Целью подобных занятий является обучение родителей умению налаживать сотрудничество с другим ребёнком, детей друг с другом и взрослых между собой.

Формы организации занятий с детьми и их близкими взрослыми различны - релаксационные, разыгрывание ролевых ситуаций, проигрывание игр. Активное



привлечение родителей к работе со своим ребенком считается основным методом. В настоящее время убедительно показано, что родители при соответствующем руководстве могут эффективно помогать своим детям, вместе с тем преодолевая свои стрессовые состояния.

#### **Планируемый результат:**

- включение в психолого-педагогический процесс матери и отца, изменяет восприятие их особого ребенка и способствует его включению в единый семейный коллектив;
- коррекция недостатков родительского отношения позволяет установить положительный эмоциональный фон взаимодействия с ребенком данной категории, оптимизировать восприятие особенностей его поведения, личности, сформировать конструктивные модели родительского поведения;
- позитивные изменения в сфере межличностного взаимодействия со сверстниками за счет совместного участия детей и родителей в групповых занятиях;
- сплочение родительской группы благодаря осознанию проблем детей и стремления к разрешению этих проблем оказывает существенное влияние на нормализацию сфер внутрисемейных отношений и отношений между семьей и внешним окружением;
- положительные результаты в коррекции речевого нарушения.

Таким образом, только при совместных усилиях семьи и психолога можно добиться успеха в реабилитации, социализации ребенка с тяжелыми нарушениями речи.

#### **Список литературы**

1. Михина И.В. О культуре взаимоотношений педагога-психолога с семьей, находящейся в стрессогенной ситуации // Логопед в детском саду. - 2007. - №8 (23). - с. 32-34
2. Осипова И.И., Домнинская К.В. О системе социально-психологического сопровождения семьи // Логопед в детском саду. - 2007. - №10 (25). - с. 26-32
3. Системная семейная психотерапия / Под ред. Э. Г. Эйдемиллера. - СПб.: Питер, 2002. - 368 с.
4. Усанова О.Н., Грибова О.Е., Кривовяз И.С. и др. Психологическая характеристика детей с тяжелыми нарушениями речи. - М., 2005. - 143 с.
5. Чиркина Г.В. Роль семьи в коррекции врожденных нарушений развития у детей. // Альманах Института Коррекционной Педагогике РАО, 2004, - 8 с.

**Г.Д. Гусева, О. С. Караваева, М.И.  
Ушакова, В.П. Чевтайкина**

Россия, г. Екатеринбург, МБДОУ – детский сад № 569  
компенсирующего вида для детей с нарушением зрения

### **ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ СЕМЬИ И ДОУ КАК ОСОБАЯ КУЛЬТУРА ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ РЕБЕНКА С НАРУШЕНИЕМ ЗРЕНИЯ**

Детство – один из самых сложных и важных периодов развития человека. Именно в период от трех до восемнадцати лет отмечаются интенсивный рост и развитие организма, происходит его биологическое созревание, формируются мировоззрение, социальные навыки, готовность к разнообразной деятельности.

В специальной литературе широко представлены неутешительные данные о состоянии здоровья детей и подростков в нашей стране. С 1998 года число больных детей с установленным впервые диагнозом возросло по группам расстройств питания и нарушений обмена веществ, болезней эндокринной системы, костно-мышечной системы, мочеполовой системы, органов пищеварения. Увеличилось число врожденных аномалий. В соответствии с данными официальной статистики состояние здоровья детей и

подростков, проживающих на территории Российской Федерации, ухудшается с каждым годом.

Каждый третий ребенок уже с периода новорожденности имеет различные болезни и отклонения в состоянии здоровья, каждый двенадцатый младенец рождается с низкой массой тела. Серьезную озабоченность вызывает рост врожденных пороков развития. Важным индикатором ухудшения здоровья детей является рост числа детей-инвалидов.

Дети с выявленными функциональными отклонениями и хроническими заболеваниями имеют право посещать оздоровительные группы детских садов компенсирующего вида, где сопровождение развития детей с особыми возможностями здоровья не должно ограничиваться медико-биологическим и педагогическим аспектом, так как существует необходимость участия государственных программ, специалистов разных направлений и, конечно родителей (Никифорова Г.С., 2010).

Идея сопровождения (от англ. *guideness*) возникла как практическое воплощение идеи гуманистического и личностно-ориентированного подхода к ребенку. В России идея психолого-педагогического медико-социального сопровождения стала реализовываться в системе образования с 1994 года как особая культура поддержки и помощи ребенку в образовательном процессе.

Технология «Сопровождение в образовании» развивается как особая научно-практическая область на основе мультидисциплинарного подхода, обретает свою методологию и организационную форму (Шипицина Л. М. и др., 2003). Раскрывая концепцию, содержание и задачи сопровождения, акцентировано внимание на том, что одним из участников сопровождения развития ребенка являются его родители.

Достижение целей развития, воспитания и коррекции зрения воспитанников ДОУ № 569 предполагает самое активное участие их родителей, родственников, которые должны не только знать и понимать, что предпринимает медико-педагогический персонал дошкольного учреждения, но и продолжать, дополнять его усилия в домашних условиях.

Важнейшим начальным этапом взаимодействия ДОУ и семьи является полная информация о социально-экономической, психолого-педагогической ситуации жизни ребенка.

Появление ребенка с проблемами зрения в семье означает рост материальных, психологических, эмоциональных, физических нагрузок. Не случайно такую семью относят к особому типу – семья повышенного риска, где возможны стрессы, депрессии, сложности во взаимоотношениях между партнерами по браку.

Очень часто родители не могут самостоятельно справиться с этими проблемами. Им нужна помощь, сопровождение администрацией ДОУ, психологом, педагогом, врачами и другими специалистами.

Дошкольным учреждением накоплен значительный опыт организации сотрудничества с родителями в целях обеспечения разностороннего развития детей с учетом их возрастных и индивидуальных особенностей по основным направлениям – физическому, социально-личностному, познавательно-речевому и художественно-эстетическому. Педагоги и специалисты детского сада постоянно совершенствуют содержание и формы этой работы, стремясь добиться органичного сочетания воспитательных воздействий на ребенка в дошкольном учреждении и в семье, обеспечить социальную успешность каждому дошкольнику.

На сегодняшний день наш детский сад является участником и активно работает в городской инновационной площадке «Психолого-педагогическое сопровождение субъектов образовательного процесса в дошкольном образовательном учреждении» 2011-2013 годов под научным руководством психолога, кандидата психологических наук, заведующей кафедрой психологии УрПУ Максимовой Людмилы Александровны. В рамках городской инновационной площадки коллектив работает по теме: «Психолого-педагогическое сопровождение личностного развития ребенка старшего дошкольного возраста с нарушением зрения в условиях ДОУ».

Общество всегда задает эталон личности, процесс развития которой направлен на освоение мира, его предметов и отношений, исторически выбранных форм человеческих отношений. Отсюда развитие выступает как форма социального развития ребенка, становления его как существа социального.

А если эта личность имеет ограниченные возможности здоровья? Сможет ли она стать полноправным членом общества, общества инновационного социально ориентированного на развитие страны?

Слепота и слабовидение нарушает взаимодействие ребёнка со средой, что отражается как непосредственно на познавательной деятельности, так и опосредованно на личностной позиции ребёнка, его активности, взаимоотношениях с социальным окружением. В исследованиях (О. Л. Алексеев; В. П. Ермаков; А. Г. Литвак; Л. И. Плаксина; Л. И. Солнцева; Г. А. Якунин и др.) показано, что состояние зрения оказывает влияние на сферу чувственного познания и психические процессы (восприятие, представление, мышление, развитие речи). Сужается возможность развития, как эмоциональной сферы, так и личности в целом.

У детей с нарушением зрения, имеющих многообразие сопутствующих заболеваний (нарушения речи, нервного статуса, опорно-двигательного аппарата, органов пищеварения и других) ограничивается самостоятельное овладение социальным опытом. Особую опасность вызывает осознание ребёнком себя инвалидом, что формирует у него неадекватные требования к обществу, к семье.

Вследствие этого перед педагогами и семьёй встают задачи, предусматривающие: нахождение путей преодоления у детей отрицательных личностных черт, вызванных дефектом зрения, развития самостоятельности, формирование активной жизненной позиции.

В соответствии с Федеральными государственными требованиями (далее ФГТ) к структуре основной общеобразовательной программы дошкольного образования в ДОУ осуществляется целостная система коррекционно-педагогических и лечебно-восстановительных мероприятий, способствующих созданию благоприятных условий для коррекции зрения и вторичных нарушений, направленных на полноценное развитие детей.

Предметно-развивающая среда ДОУ направлена на обеспечение повышения качества образовательных услуг с учетом цели и задач образования, отбора содержания, технологий, средств, методов, организационных форм воспитания, обучения, развития, взаимодействия субъектов образования по реализации основной цели педагогической работы - развития каждого ребенка.

В соответствии с ФГТ к структуре основной общеобразовательной программы дошкольного образования детский сад в целом и развитие каждого ребёнка в отдельности должно стремиться к «социальному» портрету ребёнка 7 лет, освоившего основную общеобразовательную программу.

В основе этого портрета – совокупность интегративных качеств ребёнка как адекватных характеристик его развития в дошкольном возрасте. Под интегративными качествами понимаются системные образования (Федина Н.В.) показатели развития в физической, интеллектуальной и личностной сферах.

Предложенная «разбивка» качеств весьма условна, поскольку, качество задаётся как системное образование. Для возникновения каждого интегративного качества требуется системное развитие ребёнка, которое невозможно без психолого-педагогического сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья.

Анализ сложившейся в детском саду практики позволил положительно оценить организацию психолого-педагогического сопровождения детей, но в условиях индивидуальной коррекционно-развивающей работы, а необходимо в условиях образовательного процесса, направленного на освоение ребенком основной общеобразовательной программы компенсирующей направленности. При этом образовательный процесс должен предполагать активизацию самостоятельных действий

детей, их творческих проявлений; гуманный, диалогический стиль общения педагога с ребёнком, привлекательные для ребёнка формы организации деятельности.

Среди интегративных качеств мы делаем акцент на развитие личностных качеств ребёнка. Поэтому перед нами стоят следующие задачи:

1. Установить соответствие нормативно-правовых, концептуальных основ, как базы обеспечения психолого-педагогического сопровождения личностного развития ребёнка с нарушением зрения.
2. Модернизировать систему условий в ДООУ по взаимодействию всех субъектов образовательного процесса.
3. Повышать профессиональную компетентность педагогов, обеспечивающих личностное развитие детей старшего дошкольного возраста с нарушением зрения.
4. Способствовать установлению социального партнёрства, обеспечивающего успешную социализацию ребёнка старшего дошкольного возраста с нарушением зрения.
5. Внедрить интерактивные формы взаимодействия с семьёй как третьего субъекта образовательного процесса для улучшения процесса коммуникации между взрослыми и детьми.

В науке определено несколько подходов к психолого-педагогическому сопровождению: Концепция сопровождения как новая образовательная технология, разработанная Е.И.Казаковой, содержит в основе системно - ориентированный подход, согласно которому развитие опирается на внутренний потенциал субъекта, т.е. на право субъекта самостоятельно совершать выбор и нести за него ответственность. Но для этого необходимо научить человека выбирать, разбираться в проблемных ситуациях, разработать план и его осуществлять.

По мнению О.С. Газмана, педагогическая поддержка - это помощь детям в решении их индивидуальных проблем, связанных с физическим и психическим здоровьем, успешным продвижением в обучении, социальным положением.

Мы определяем систему психолого-педагогического сопровождения развития детей дошкольного возраста с нарушением зрения с опорой на исследования Л.М.Шипицыной. Предоставляем сопровождение в дошкольном образовании как систему профессиональной деятельности специалистов, направленную на создание социально - психологических условий для успешного обучения и развития каждого ребёнка, независимо от уровня его способностей и жизненного опыта, в конкретной социальной среде.

Используем «метод распаковки понятий» для выделения структурных компонентов сопровождения, подчеркнём, что это система профессиональной деятельности специалистов, педагогов на основе принципа взаимодействия в организации детских видов деятельности и общения с целью развития индивидуальных жизненных сил ребёнка, его субъектной позиции.

Ведущим специалистом в модели сопровождения является педагог-психолог. Под психологическим сопровождением понимается система организационных, диагностических, обучающих и развивающих мероприятий для всех участников образовательного учреждения. Системообразующим звеном в организации сопровождения является – ПМПк (психолого-медико-педагогический консилиум).

Определены *задачи сопровождения*:

1. Создать условия для оказания помощи ребёнку, испытывающему трудности в развитии (коррекционная, консультативная, методическая работа).
2. Создать условия для развития способностей ребёнка, выявить в каждом воспитаннике его склонности и таланты.
3. Создать условия для развития его собственной позиции ребёнка (во взаимодействии с педагогом и родителем).
4. Отслеживать особенности развития личности ребёнка на разных возрастных этапах дошкольного детства, сравнивать с возрастными возможностями, в случае

несоответствия изучать причины и принять решение о возможности коррекции, снижения требований для данного ребёнка, оказания ему помощи.

5. Повысить психолого-педагогическую компетенцию воспитателей, родителей по вопросам сопровождения развития ребёнка.

*Принципы сопровождения:*

- непрерывность сопровождения развития ребёнка в образовательном процессе;
- признание уникальности ребёнка, исключая усреднение, сравнение одного ребёнка с другим;
- бережное отношение к психическому миру ребёнка, его потребностям, особенностям субъективного отношения к миру и самому себе;
- защита интересов ребёнка;
- индивидуальный путь развития;
- учёт специфики возрастного и индивидуального развития;
- принцип диалогичности;
- принцип совместной деятельности педагогов и воспитанников;
- принцип лично ориентированного подхода к ребёнку;
- принцип построения коррекционной, развивающей работы на основе диагностики;
- принцип равноправного партнёрства с семьёй.

*Нормы сопровождения (Л.В.Кокуева, 2011):*

Нормы сопровождения заложены в профессиональной позиции педагога, группы сопровождения:

- последовательное осуществление цикла сопровождения;
- владение комплексом диагностических методик;
- выстраивание плана решения проблемы ребёнка, осуществление помощи ребёнку, родителям в её реализации;
- осуществление мониторинга действенности плана;
- любовь к ребёнку и, как следствие, принятие его как личности, сопереживание, терпимость и терпение, умение прощать;
- ожидание успеха в решении затруднений ребёнка, готовность оказать содействие и прямую помощь при решении затруднений, отказ от субъективных оценок и выводов;
- выстраивание плана в развитии способностей, таланта ребёнка;
- признание права ребёнка на свободу поступка, выбора самовыражения, собственное волеизъявление (право на «хочу» и «не хочу»);
- поощрение и одобрение самостоятельности и уверенности в его сильных сторонах, стимулирование самоанализа, рефлексии;
- признание личностного равноправия ребёнка в диалоге и решении собственной проблемы;
- умение быть товарищем, партнёром, символическим защитником для ребёнка;
- систематическое осуществление педагогами самоанализа, самоконтроля, рефлексии.

Определены *этапы сопровождения:*

**1 этап - Диагностический** - происходит изучение индивидуальных особенностей ребёнка, его интересов, знакомство с семьёй.

**2 этап – Разработка индивидуальной программы** или рекомендаций по развитию ребёнка.

**3 этап – Коррекционно – развивающий** - это этап непосредственной работы с ребёнком. Этап консультативной работы с родителями, педагогами.

**4 этап - Анализ промежуточных или итоговых результатов** - диагностика успешности развития ребёнка, корректировка его индивидуальной программы и рекомендаций по сопровождению его развития. Продумываются формы презентаций успешности развития ребёнка: выставки авторских работ, сольные концерты, моно спектакли и др.

Ведь как бы серьезно ни продумывались методы, технологии развития детей в дошкольном учреждении, какой бы высокой ни была квалификация работников детского сада, невозможно достигнуть поставленной цели без постоянной поддержки и активного участия родителей в образовательном процессе и жизни ДООУ. Роль семьи в создании такой согласованности трудно переоценить, ведь семья как первый институт социализации имеет решающее влияние на развитие основных черт личности ребенка.

В процессе взаимодействия ДООУ и родителей, воспитывающих ребенка с ограниченными возможностями здоровья, выявлены следующие *проблемы*:

- неспособность родителей оказать поддержку ребенку с нарушением зрения;
- некомпетентность родителей в вопросах психолого-педагогического развития детей с нарушением зрения;
- ослабление духовных связей между родителями и детьми и кризисное состояние семейных отношений;
- сохранение пассивной позиции стороннего наблюдателя, незаинтересованность участия в образовательном процессе и жизни ДООУ.

В отношении родителей как субъектов образовательного процесса в ДООУ, были поставлены *следующие задачи*:

- повысить уровень правовой и психолого-педагогической культуры родителей;
- сделать родителей равноправными партнерами в образовательном процессе ДООУ;
- организовать взаимодействие с семьей в освоении ребенком общеобразовательной программы компенсирующей направленности в дошкольном образовательном учреждении;
- активизировать внутренний потенциал семьи;
- способствовать позитивизации детско-родительских отношений;
- улучшить процесс коммуникации между взрослыми и детьми.

Работа по взаимодействию с семьями воспитанников ведется по четырем направлениям.

**Информационно-аналитическое**, где происходит изучение семьи не только с позиции социального статуса и комплексной типологии семьи, но и с учетом позиции «включенности» каждого родителя в образовательное пространство ДООУ. Мы выделяем:

*Родители – лидеры*, которые умеют и с удовольствием участвуют в образовательном процессе, видят ценность любой работы детского учреждения.

*Родители – исполнители*, которые принимают участие при условии значимой мотивации.

*Родители – критические наблюдатели*, равнодушные, живущие по принципу «меня воспитывали так же».

Следующее направление **познавательное** – это обогащение родителей знаниями в области правовой и психолого-педагогической культуры через защиту проектов «Моя родословная», «Моя семья».

Третье направление – **наглядно-информационное**, которое представлено персональными выставками, семейными вернисажами, семейными и групповыми альбомами.

И четвертое самое любимое и интересное, требующее серьезной подготовки и взаимодействия всех педагогов и специалистов ДООУ – это **досуговое** направление,

которое включает в себя семейные посиделки, «День взросления», совместные походы и «изюминку этого направления» работу клуба «Звоночек».

Что же такое родительский клуб? Это встречи с родителями воспитанников в нетрадиционной обстановке с решением проблем, связанных с воспитанием и развитием детей. Встречи с родителями в нашем детском саду отличаются практической направленностью. Здесь участниками диалога становятся сами родители. Они спорят, советуются, ищут выход из сложившейся ситуации совместными усилиями, а задача психолога - вести беседу в нужном направлении. Для закрепления полученных знаний взрослым предоставляется возможность самим попрактиковаться в тех или иных ситуациях, играх, этюдах по решению волнующих их проблем.

Работа клуба «Звоночек» состоит из 4 блоков встреч, имеющих каждый свое название: «Давайте познакомимся и будем дружить», «Все профессии хороши», «Мои ценности (коллаж)», «Вернисаж единомышленников».

После наших встреч родители стали проявлять искренний интерес к жизни ДОУ, научились выражать восхищение результатами и продуктами детской деятельности, эмоционально поддерживать своего ребенка. 100% родителей посещают родительские собрания, активно участвуют в праздниках и развлечениях, проектной деятельности.

Анализ совместных мероприятий и анкетирование родителей показывает: 40% родителей регулярно участвуют в планировании образовательного процесса, 55% семей принимают активное участие в организации образовательной деятельности, до 70% в оценке результатов.

По результатам повторной диагностики образовательного периода 2011-2012 гг. в ДОУ - родителей – «наблюдателей» на 20% уменьшилось; на 38% увеличилось число родителей – «лидеров»; до 57% выросло количество родителей – «исполнителей». Позиция родителей по отношению к ДОУ меняется, только в гармоничном взаимодействии детского сада и семьи можно компенсировать и смягчить друг друга.

Организация взаимодействия с семьей – работа трудная, не имеющая готовых технологий и рецептов. Её успех определяется интуицией, инициативой и терпением сотрудников ДОУ, их умением стать профессиональными помощниками семье.

В результате проделанной работы, использовании различных форм и методов общения с родителями, повысилась психолого-педагогическая грамотность родителей; повысилась культура межличностного взаимодействия детей в группе. Наши воспитанники стали более общительными, любознательными, эмоционально-отзывчивыми.

Взаимодействие родителей и детского сада редко возникает сразу. Это длительный процесс, долгий и кропотливый труд, требующий терпеливого, неуклонного следования выбранной цели. Для нас это стало возможным только благодаря объединению сил и сотрудничеству. Постепенно ушли непонимание, недоверие со стороны родителей, поменялась их позиция.

Не останавливаясь на достигнутом, педагоги и специалисты ДОУ № 569 г. Екатеринбурга, продолжают искать новые пути сотрудничества с семьями воспитанников. Ведь у нас одна цель – воспитывать социально-успешную личность.

Анализ деятельности ДОУ позволяет сделать вывод о том, что детский сад обладает большими адаптивными возможностями и может чутко реагировать на изменение общественных запросов, так как способен удовлетворить разнообразные потребности семей из разных социальных слоев, в том числе и тех семей, где воспитываются "особые дети". *Т. Вашингтон Букер: «Когда мы взаимодействуем с другим человеком, мы либо мешаем ему жить, либо помогаем. И третьего тут не дано: мы либо тянем человека вниз, либо подталкиваем его вверх».*

#### **Список литературы**

1. Приказ Минобрнауки России № 655 от 23 ноября 2009г «Об утверждении и введении в действие федеральных государственных требований к структуре основной общеобразовательной программы дошкольного образования».
2. Доклад Н.В. Феединой. «О концептуальных основах определения требований к результатам освоения основной общеобразовательной программы дошкольного образования», 2010 г.
3. Кокуева Л.В. Психолого-педагогическое сопровождение развития ребенка в детском саду: Методическое пособие. – М.: «Педагогическая литература», 2011. -112с. (Растем здоровыми)
4. Копцова Г.А. Организация работы с родителями в современном ДОУ. (Из опыта работы).
5. Психология здоровья дошкольника: Учебное пособие / Под ред. проф. Г. С. Никифорова. – СПб.: Речь, 2010. – 413с.
6. Шипицына Л.М., Хилько А.А., Галлямова Ю.С., Демьянчук Р.В., Яковлева Н. Н. Комплексное сопровождение детей дошкольного возраста / Под науч. проф. Л. М. Шипицыной. – СПб.: «Речь», 2003. – 240 с.



**Т. А. Михейкина**  
 Россия, г. Саранск,  
 ФГБОУ ВПО «Мордовский  
 государственный педагогический  
 институт имени М. Е. Евсевьева»

### **ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ДЕТЕЙ-СИРОТ И ДЕТЕЙ, ОСТАВШИХСЯ БЕЗ ПОПЕЧЕНИЯ РОДИТЕЛЕЙ : ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ**

*В статье рассматриваются проблемы, связанные с вопросами психолого-педагогического сопровождения детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, специфика которых проявляется в контингенте воспитанников, в своеобразии решаемых педагогических процессов и задач, в особом статусе учителей и воспитателей интернатных учреждений. Перспективы решения обозначенной проблемы ориентированы на пути эффективной организации системы психолого-педагогического сопровождения данной категории детей*

Мировая история свидетельствует, что образование призвано передавать растущему человеку систему норм, правил социально приемлемого поведения, формировать его как личность, наделенную качествами как основой позитивной деятельности и самореализации в человеческом обществе, что обеспечивает сохранение устройства общества и относительно безболезненное вхождение школьников во взрослую жизнь. В современных условиях общество справедливо обеспокоено масштабом и глубиной кризисных явлений в сфере социального становления детей и подростков, а так же тем, что существенным фактором влияния стала стихия окружающей среды с ее духовными, нравственными, экономическими, социальными и другими потрясениями,



которые формируют агрессивный тип поведения, отказ от позитивных нравственных ценностей, забвение культурного духовного опыта поколений.

Еще большую актуальность данная проблема приобретает в интернатных учреждениях (*далее ИУ – авт.*), так как это особые заведения, специфика которых проявляется в контингенте воспитанников, в своеобразии решаемых педагогических процессов и задач, в особом статусе учителей и воспитателей. Своеобразная закрытость социального и образовательного пространства учреждения, ограниченность социально-общественных связей детей, сферы реализации усвоенных ими гражданско-общественных норм и опыта, приводят к тому, что «выпускники-сироты не дорожат своей жизнью, ведут асоциальный и криминальный образ жизни или, наоборот, сами становятся жертвами различного рода преступлений» (Прихожан А. М., 1991; Шипицына Л. М., 2000; Комаров В. В., 2005; Косилов М., 2006).

Изучению социально-педагогических проблем детей, лишившихся семьи и нормального детства в недавнем прошлом и современных условиях, посвящены многие работы (Иванов И. П., 1990; Корчак Я., 1990; Толстых Н. Н., 1984; Максакова В., 2004; Михейкина Т. А., 2009 и др.).

Личностные особенности и проблемы социализации детей ИУ, их социального становления отражены в работах Л. В. Байбородовой (2008), А. С. Белкина (2000), В. А. Бондаренко (2005), М. И. Буянова (1988), А. Е. Горбушина (1993), Ю. Г. Грачева (1999), И. Ф. Дементьевой (2002), А. А. Католикова (1991), А. М. Прихожан (1991), М. И. Рожкова (1996), Е. А. Стребелевой (1998), Н. Н. Толстых (1991), Л. М. Шипицыной (2005), П. Т. Ширяева (1999) и др.

Несмотря на рост числа исследований, посвященных проблемам детей-сирот, проведенный анализ научной литературы выявил пробелы, связанные с вопросами психолого-педагогического сопровождения детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей. С целью решения данных вопросов нами был проведен анализ сущности образовательной среды данных учреждений закрытого типа.

На сегодняшний день в России сложилось достаточное разнообразие типов и видов образовательных учреждений для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, обусловленных запросами и возможностями социума и требованиями педагогической целесообразности.

Сиротство является одной из наиболее острых проблем РФ. Его суть, по мнению Е. Чепурных, заключается в том, что «...в общественном сознании перестало быть страшным и постыдным оставление детей» (2001).

Рост социального сиротства обусловлен не только общественными, экономическими, политическими изменениями в стране, но и, прежде всего, в потере ответственности взрослых за судьбу своих детей и семей. Трагичность ситуации еще в том, что эти дети, ранее проживавшие, как правило, в благополучных домашних условиях, не познали, что такое нормальная полноценная семья. Отсюда вытекает еще одна проблема – ребенок, который не видел положительного образца для подражания в своем детстве, в дальнейшем переносит негативный опыт воспитания на своих собственных детей. У социальных сирот не сформированы ролевые стереотипы, затруднен процесс принятия на себя действия другого лица. В этой связи формированию нравственных ценностей у таких детей следует отдавать большое внимание, иначе в будущем мы получим искаженное нами же поколение.

Одним из наиболее мощных патогенных и дезадаптационных факторов для ребенка является отказ от него родителей или насильственный отрыв от семьи. Около 95 % сегодняшних сирот имеют родителей, которые были лишены родительских прав либо сами отказались от собственных детей.

Контингент детей, обучающихся в выделенных нами образовательных учреждениях, неоднороден и это необходимо учитывать при построении процесса работы,

т. к. речь идет об осуществлении индивидуальной направленности в работе с детьми, находящимися в условиях ИУ.

Наше время предъявляет к детским домам высокие требования, в соответствии с которыми в системе образования наиболее востребованным становится психолого-педагогическое сопровождение всех участников образовательного процесса. Поэтому забота о реализации права ребенка на полноценное и свободное развитие является сегодня неотъемлемой частью деятельности любого учреждения образования.

В связи с этим проблема сиротства в целом и организации воспитательно-образовательного процесса, обеспечения его оптимального психолого-педагогического сопровождения в частности – остается достаточно актуальной не только в специальной, но и в общей педагогике, а также в психологии, социальной педагогике и ряде других отраслей научного познания. Дети данной категории стали объектом изучения педагогов, психологов, врачей.

Эффективность социальных воздействий в воспитании исследуется в работах ученых (Мухина В. С., 1991 и др.).

Вместе с тем, анализ литературы подтверждает, что проблемы сиротства недостаточно изучены. Прежде всего, это касается вопроса о психолого-педагогическом сопровождении детей-сирот в условиях школы-интерната или детского дома. Несмотря на повышенный интерес к мероприятиям по социальной реабилитации детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, в педагогической практике отмечается реализация данных задач на интуитивно-эмпирическом уровне. Как показывает анализ действующих учебных планов и программ учреждения для детей-сирот, их социальная адаптация не рассматривается как основной конечный результат всей учебно-воспитательной работы. Интернаты, детские дома все еще ориентированы на формирование знаний и умений по каждому предмету учебного плана без учета значения их для социальной адаптации. Отсутствие целостных программ подготовки к самостоятельной жизни снижает эффективность данной работы. Итоги анализа специальной научной, методической литературы и публикаций практического опыта также свидетельствуют об этом. Все это позволяет выделить ряд устойчивых противоречий между:

- необходимостью и возможностью решения задач социализации личности ребенка-сироты средствами психолого-педагогического сопровождения и недостаточно эффективным использованием этих возможностей в деятельности детского дома;
- педагогическим потенциалом совместной работы специалистов служб психолого-педагогического сопровождения детей-сирот в детском доме и недостаточной научно-теоретической, методической и практической разработанностью организационно-содержательных условий такой деятельности;
- потребностью в изменении подходов к осуществлению психолого-педагогического сопровождения детей-сирот и готовностью специалистов, осуществляющих эту деятельность в детском доме, к реализации новой модели данного сопровождения.

В этой связи возник вопрос: каковы основные организационно-содержательные условия психолого-педагогического сопровождения детей-сирот в интернатном учреждении?

В последние годы термин сопровождение стал активно входить в обиход теории и практики образования. Понятие «сопровождение» очень близко таким понятиям, как «содействие», «со-бытие», со-работничество, совместное передвижение, помощь одного человека другому в преодолении трудностей (Пятницкая Е. В., 2005).

Такой подход к пониманию сопровождения дает возможность сформулировать ее цель как создание в рамках объективно данной человеку социальной среды условий для максимального в данной ситуации развития и саморазвития самосознания личности. Одной из приоритетных задач сопровождения является организация сотрудничества с ребенком, направленного на его самопознание, поиск путей самоуправления внутренним

миром и системой отношений, а также создание условий для оказания помощи, запускающей механизмы саморазвития и активизирующей собственные ресурсы человека. В связи с этим следует отметить, что успешно организованное психолого-педагогическое сопровождение открывает перспективы личностного роста, помогает человеку войти в ту «зону развития», которая ему еще пока недоступна.

Перспективы дальнейшего изучения разных аспектов обозначенной проблемы связаны с углубленным концептуальным анализом путей эффективной организации системы психолого-педагогического сопровождения в ИУ и ее значения для развития личности детей-сирот и детей оставшихся без попечения родителей (Михейкина Т. А., 2011).

### **Список литературы**

1. Байбородова, Л. В. Социально-педагогическое сопровождение детей группы риска в условиях специального учреждения [Электронный ресурс] / Л. В. Байбородова, К. Ю. Смирнова. – Режим доступа: <http://www.yspu.yar>.
2. Белкин, А. С. Основы возрастной педагогики : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / А. С. Белкин. – М. : Академия, 2000. – 192 с.
3. Бондаренко, В. А. Воспитательная среда детского санатория как средство социальной адаптации детей : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Бондаренко Виктория Артемовна. – Ставрополь, 2005. – 226 с.
4. Буянов, М. И. Ребенок из неблагополучной семьи: Записки детского психиатра : кн. для учителей и родителей. – М. : Просвещение, 1988. – 207 с.
5. Горбушин, А. Е. Преодоление социально-психологической отчужденности воспитанников школы-интерната : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Горбушин Анатолий Евгеньевич. – М., 1993. – 16 с.
6. Грачев, Ю. Г. Социальная адаптация воспитанников школ-интернатов во внешкольных объединениях : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Грачев Юрий Геннадьевич. – Курск, 1999. – 18 с.
7. Дементьева, И. Ф. Работа школы с детьми группы риска / И. Ф. Дементьева // Воспитание школьников. – 2002. – № 7. – С. 21–28.
8. Дементьева, И. Ф. Социальная адаптация детей-сирот: проблемы и перспективы в условиях рынка / И. Ф. Дементьева // Социологические исследования. – 1992. – № 10. – С. 62–70.
9. Демьянова, Е. Г. Национально-региональный компонент стандарта образования как фактор патриотического воспитания студентов : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Е. Г. Демьянова. – Ростов н/Д, 2005. – 22 с.
10. Дети-сироты: консультирование и диагностика развития / Е. А. Стребелева ; под ред. Е. А. Стребелевой. – М. : Полиграф сервис, 1998. – 334 с.
11. Иванов, И. П. Методика коммунарского воспитания : кн. для учителя / И. П. Иванов. – М. : Просвещение, 1990. – 144 с.
12. Комаров, В. В. Воспитание детей-сирот : взгляд практикующего теоретика : учеб. пособие / В. В. Комаров. – М. : Педагогическое общество России, 2005. – 256 с.
13. Комплексное сопровождение и коррекция развития детей-сирот : социально-эмоциональные проблемы / под науч. ред. Л. М. Шипицыной, Е. И. Казаковой. – СПб. : Институт специальной педагогики и психологии, 2000. – 108 с.
14. Корчак, Я. Педагогическое наследие / сост. К. П. Чулкова. – М. : Педагогика, 1990. – 272 с.
15. Косилов, М. «Потерянное» поколение? / М. Косилов // «Alma-mater» (Вестник высшей школы). – 2006. – № 9. – С. 34–39.
16. Лишенные родительского попечительства : хрестоматия / под ред. В. С. Мухиной. – М. : Педагогика, 1991. – 234 с.

17. Максакова, В. Последователи педагогики А. С. Макаренко : Галина Константиновна Калабалина (1908–1999). Семен Афанасьевич Калабалин (1904-1972) / В. Максакова // Народное образование. – 2004. – № 6. – С. 158–162.

18. Михейкина, Т. А. Влияние образовательной среды интернатов на психолого-педагогическое сопровождение детей-сирот / Т. А. Михейкина. – Российский научный журнал. – 2011. – № 4 (23). – С. 222 – 229.

19. Михейкина, Т. А. Система психолого-педагогического сопровождения развития детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей / Т. А. Михейкина : Модели и технологии психолого-педагогического сопровождения развития детей в системе образования : всерос. с междунар. участ. науч.-практ. конф. «47-е Евсевьевские чтения», 26–27 мая 2011 г. : [материалы] / редкол.: Т. И. Шукшина (отв. ред.) [и др.] ; Мордов. гос. пед. ин-т. – Саранск, 2011. – С. 107–111.

20. Михейкина, Т. А. Формирование гражданской позиции старшеклассников интернатных учреждений : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Михейкина Татьяна Александровна. – Саранск, 2009. – 224 с.

21. Прихожан, А. М. Дети без семьи / А. М. Прихожан, Н. Н. Толстых. – М. : Педагогика, 1991. – 216 с.

22. Прихожан, А. М. Работа психолога в учреждениях интернатного типа для детей, оставшихся без попечения родителей / А. М. Прихожан, Н. Н. Толстых // Рабочая книга школьного психолога. – М. : Просвещение, 1991. – С. 43–59.

23. Пятницкая, Е. В. Социально-психологические условия развития диалогического общения подростков в школах-интернатах : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 19.00.05 / Пятницкая Елена Владимировна. – Саратов, 2005. – 22 с.

24. Рожков, М. И. Детские организации: возможности выбора: вариативно-программированный подход к социализации ребенка в деятельности детской организации : метод. пособие для организаторов дет. Движения / М. И. Рожков, А. В. Волохов. – М. : НПЦ Совета СПО-ФДО, 1996. – 111 с.

25. Толстых, Н. Н. Жизненные планы подростков и юношей / Н. Н. Толстых // Вопросы психологии. – 1984. – № 3. – С. 34–43.

26. Ушинский, К. Д. Избранные педагогические сочинения : в 2 т. Т. 2 / К. Д. Ушинский ; под ред. А. И. Пискунова. – М. : Педагогика, 1974. – 483 с.

27. Чепурных, Е. Воспитание подрастающего поколения – забота общая / Е. Чепурных // Воспитание школьников. – 2001. – № 4. – С. 2–11.

28. Шипицына, Л. М. Психология детей-сирот : учеб. пособие / Л. М. Шипицына. – СПб. : Изд-во С.-Петербургского уни-та, 2005. – 628 с.

29. Ширяев, П. Т. Формирование гуманистической воспитательной системы «семейного» типа в условиях школы-интерната : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Ширяев Павел Тезеевич. – М., 1999. – 22 с.

**Н.В.Обухова**

*Россия, Екатеринбург, НПЦ «Бонум»,  
педагог – логопед высшей категории*

## **ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПОДДЕРЖКА РОДИТЕЛЕЙ, ИМЕЮЩИХ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ**

Семья занимает центральное место в формировании личности ребенка. Именно в семье ребенок получает первые навыки восприятия действительности, приучается осознавать себя полноправным гражданином общества. По мнению исследователей, то каким вырастет человек, какие черты характера у него сформируются - на 70% зависит от

родителей. При этом, чем сложнее и непонятнее для ребенка социум, тем значимее для него становится семья (Л.Б. Шнейдер, 2000; О. И. Давыдова и др., 2005).

Отечественные социологические исследования указывают на приоритет семейного воспитания среди других жизненных ценностей у 64,4% отцов и 82,2% матерей (В.С. Собкин, Е.М. Марич, 2002). Среди семей, имеющих детей с особыми потребностями, 81% родителей считают реабилитацию ребенка своей главной жизненной задачей, т.е. ориентированы на активные действия (А.В. Старшинова и др., 2008).

Мировой и отечественный опыт показал, что эффективность семейной абилитации и реабилитации для ребенка неизмеримо выше, чем при нахождении в интернате. Оставляя ребенка в семье, значительная часть родителей стремится к воспитанию и развитию ребенка с особыми потребностями как полноправного гражданина, но в то же время не имеют специальных знаний и необходимого опыта (Е.С. Набойченко, С.И. Блохина, 2004). Поэтому в первую очередь встает задача, помочь семье оставить у себя такого ребенка, предоставить необходимую помощь в его лечении, развитии и обучении.

Воспитание ребенка с особыми потребностями развития проблема не только семьи, но и общества. Лечение, восстановлением здоровья, оказанием социальной помощи, воспитанием и развитием ребенка занимаются разные государственные структуры. Их рекомендации и действия бывают несогласованными, противоречивыми, а порой и взаимоисключающими. Родители зачастую теряются в многочисленных рекомендациях, не могут определить приоритеты, упускают отдельные этапы лечения, не укладываются во временные рамки реабилитации, что отрицательно влияет на развитие ребенка, а в конечном счете – продлевает инвалидизацию.

Потребность в специальных знаниях остро ощущается родителями. Однако психолого-педагогические знания по воспитанию детей с особыми потребностями они получают хаотично: из Интернета, СМИ, личного жизненного опыта знакомых, отрывочных наблюдений, бесед с педагогами.

Эффективная реабилитация предполагает получение семьей квалифицированной педагогической поддержки на всех стадиях жизненного пути ребенка — от рождения до включения в трудовую деятельность. Семья, воспитывающая ребенка с особыми потребностями, должна видеть модели жизненного маршрута, которым будет следовать ребенок: посещение дошкольного учреждения, учеба в школе, профессиональная деятельность, разнообразные формы досуга. Наличие реальной жизненной перспективы у ребенка снимает хроническое социальное напряжение в семье.

Групповая терапия (или групповые занятия) помогает родителям в обретении осознанного отношения к развитию, обучению, лечению и реабилитации детей с особыми потребностями. Работа в группе позволяет решить следующие задачи:

1. Обеспечить взаимодействие специалистов и родителей для успешного лечения и реабилитации детей с особыми потребностями.
2. Создать условия для объединения родителей, имеющих детей с особыми потребностями, для поддержки друг друга в сложных жизненных ситуациях.
3. Познакомить родителей с особыми формами развития детей, возникающими в результате заболевания.
4. Повысить педагогическую культуру родителей, обучить умению решать социальные и психолого-педагогические вопросы при особенном развитии ребенка в рамках семейного воспитания.
5. Формировать у родителей ценностную ориентацию активной жизненной позиции «помоги своему ребенку сам».

Формы работы с группой могут быть обозначены как информационная поддержка, обучающие занятия, тренинги, «Школа для родителей», семейный клуб и др.

Успех сотрудничества специалистов с родителями достигается при выполнении следующих условий:

- родители доверяют специалистам;

- родители и специалисты создают установку на совместное решение задач развития и воспитания ребенка с особыми потребностями;
- в работе группы присутствует отказ от критики участников процесса;
- каждый член группы обеспечен правом свободного мнения и выбора;
- со стороны специалистов имеется уважение и плюрализм к жизненным позициям родителей;
- вся работа в группе способствует удовлетворению познавательного интереса родителей.

Работа в группе условно подразделяется на несколько этапов:

1 этап – организационный.

Задачи:

➤ Подбор специалистов и родителей для работы в группе.

Требования к специалистам: высокий профессиональный уровень, умение популяризировать знания, владение элементами групповой психокоррекции.

Требования к родителям: обязательное воспитание в семье ребенка с особыми потребностями, ощущение необходимости специальных педагогических знаний, желание работать в группе.

Оптимальное количество родителей в группе 12 (15) человек, что позволяет работать малыми группами, парами, тройками, четверками.

➤ Организация места для проведения занятий: поиск, аренда помещения с достаточным освещением, температурой, кондиционированием воздуха, благоприятной акустикой.

➤ Продуманная доставка специалистов к месту проведения занятий.

➤ Знакомство родителей с организацией работы в группе, с программой занятий, оповещение о времени проведения занятий. При необходимости: организация занятости детей с особыми потребностями в соседней комнате, транспортировка детей к месту проведения занятий.

➤ Организация чаепития.

➤ Оборудование рабочего места: стулья, стол для специалиста, 3-4 стола для работы участников малых групп (при необходимости столы сдвигаются – проводится коллективная работа за 1 столом), ноутбук, проектор, экран, дополнительное оснащение в соответствии с темой занятия.

2 этап – основной.

➤ Знакомство участников группы. Диагностика участников группы на предмет родительской мотивации, стиля общения родителей с детьми и др.

➤ Работа в группе (реализация основной задачи).

➤ Организация свободного межличностного общения.

3 этап – завершающий.

➤ Подведение итогов работы группы: контрольное тестирование родителей, анкетирование специалистов и родителей по оценке результатов.

➤ Анализ работы группы: необходимость корректировки содержания занятия, организации работы, изменения в подборе группы участников и др.

Занятия группы могут быть представлены в виде основного и дополнительного курса.

*Занятия основного курса* не учитывают специфику заболевания ребенка, призваны дать базовые знания родителям по отдельным блокам: дефектологический, логопедический, психологический и др.

Занятия проводят педагоги, психологи, социальные работники, владеющие технологиями оказания помощи детям с особыми потребностями.

Занятия проходят в форме лекций, семинаров, свободной дискуссии, ролевых и деловых игр, практических работ.

В работе с родителями используются следующие методические приемы: сообщение информации, дискуссия, обсуждение различных точек зрения, моделирование проблемных ситуаций и их разрешение, анализ педагогических ситуаций.

*На занятиях дополнительного курса* учитывается специфика заболевания группы детей.

В качестве консультантов к общению с родителями приглашаются врачи по профилю заболевания, юристы, специалисты из администрации управления образованием, здравоохранением, социальной помощи. Кроме того, занятия дополнительного курса могут проводиться самими родителями в виде «круглого стола», обмена мнениями и опытом.

В процессе работы в зависимости от состава родителей, от вида патологии их детей содержание занятий может быть творчески расширено или изменено.

Курсы занятий (основной и дополнительный) проводятся в течение учебного года. Встречи с родителями проходят ежемесячно или 1 раз в 2 месяца. Каждая встреча включает 3-4 занятия из различных блоков (выбор блоков зависит от участия того или иного специалиста). Длительность встречи не более 2,5 – 3 часов (столько времени занимает перерыв между приемами пищи у младенцев). Продолжительность 1 занятия варьируется от 30 до 45 минут.

Предполагается, что в процессе освоения программы родители обретут:

- осознание семейного опыта, степень личного участия в воспитании ребенка и ее значимость;
- адекватное отношение к ребенку как к личности, субъекту семьи и общества;
- повышение педагогической компетентности, понимание задач, направлений и этапов психолого-педагогического воздействия;
- повысится заинтересованность в позитивном социальном и психологическом развитии ребенка;
- навыки родительско-детского взаимодействия и способы разрешения трудных психологических ситуаций в семье;
- расширится круг межличностного общения.

#### **Список литературы**

1. Давыдова О.И., Богославец Л.Г., Майер А.А. Работа с родителями в детском саду: Этнопедагогический подход. – М.: ТЦ Сфера, 2005. – 144 с.
2. Набойченко Е.С., Блохина С.И. Психологическое сопровождение семьи, имеющей ребенка с ограниченными возможностями здоровья. Екатеринбург: НПРЦ «Бонум», 2004 – 132 с.
3. Скобкин В.С., Марич Е.М. Социология семейного воспитания: дошкольный возраст. Тр. по социологии образования. Т. VII. Вып. VIII. М., 2000. – 186 с.
4. Старшинова А.В., Ерина Е.Л., Блохина С.И. Социальная работа в комплексной реабилитации детей с тяжелыми нарушениями здоровья. Екатеринбург: НПЦ «Бонум», 2008 – 168 с.
5. Шнейдер Л.Б. Психология семейных отношений. М.: Айрис-пресс, 2000. – 114 с.



**И.И. Поташова**  
Россия, г. Москва, ГБОУ Специальная  
(коррекционная) общеобразовательная  
школа VIII вида № 532

## **ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ СЕМЕЙ, ВОСПИТЫВАЮЩИХ РЕБЕНКА С СИНДРОМОМ РАННЕГО ДЕТСКОГО АУТИЗМА**

*Статья содержит анализ практического опыта, раскрывающий важные аспекты психолого-педагогической помощи современной семье, воспитывающей ребенка с синдромом раннего детского аутизма, в свете новых подходов в консультационной, диагностической и коррекционной помощи родителям при решении проблем социальной адаптации детей с особенностями психофизического развития.*

В настоящее время все более актуальной становится значимость проблемы социализации и интеграции в общество детей с особенностями психофизического развития. Важным звеном данной интегративной концепции являются вопросы психолого-педагогической работы с семьями, воспитывающими таких детей, в том числе детей с синдромом раннего детского аутизма.

В настоящее время ранний детский аутизм рассматривается как первазивное (беспроницающее, общее) искажение психического развития, обусловленное биологической дефицитарностью центральной нервной системы ребенка. Обобщая данные исследований, можно выделить следующие основные симптомы нарушений поведения у детей с аутизмом.

Прежде всего, следует сказать о нарушении социального взаимодействия и способности к общению, слабости эмоционального реагирования по отношению к близким, даже матерям. Вместе с тем, ребенок может быть привязан к кому-то из близких, но не эмоционально, а «практически» (симбиоз).

Следующий признак – неадекватная чувствительность к сенсорным раздражителям. Часто для таких детей характерен высокий болевой порог, или, наоборот, они не переносят тиканья часов или капанья воды из-под крана.

Ребенок с аутизмом плохо различает одушевленные и неодушевленные предметы, нередко совершая агрессивные, на первый взгляд, действия по отношению к другим детям.

Для детей с аутизмом характерны такие особенности, как приверженность к сохранению неизменности окружающего, неophobia (боязнь всего нового), склонность к стереотипиям и аутостимуляции, нарушение речевых функций, бедность аффективных проявлений и др.

Обобщенный социально-психологический портрет семьи, воспитывающей ребенка с ранним детским аутизмом можно представить следующим образом.

В основном, это образованные, интеллектуально развитые люди (среди них - бизнесмены, экономисты, научные работники, музыканты), в большинстве своем состоятельные, имеющие возможность обеспечить ребенка няней и дополнительными занятиями с дефектологами. Однако не все из родителей (43%) способны опознать проблему, т.е. понять, что перед ними именно проблема, требующая не только



материальных, но интеллектуальных, эмоциональных усилий для ее решения. Практически у каждого из родителей присутствуют проявления депрессивности, тревожности, стремление обвинить других в происходящем, они предъявляют повышенные требования к специалистам, сами, зачастую, не желая что-то изменить в своей жизни.

Данные исследований и практический опыт говорят о том, что родители, воспитывающие ребенка с синдромом раннего детского аутизма, имеют разные позиции по отношению к проблемному ребенку и его воспитанию. Выделяются следующие позиции по отношению к ребенку: адекватная (принимают ребенка и понимают его особенности), определяемая нами как активная; и неадекватная или пассивная, когда родители не готовы принять как заболевание и диагноз, так и самого ребенка.

Все семьи, воспитывающие ребенка с ранним детским аутизмом, нуждаются как в психологической поддержке, направленной на повышение самооценки родителей, оптимизацию психологического климата в семье, так и в педагогической помощи, которая связана с овладением необходимыми знаниями и навыками по воспитанию ребенка.

Только в содружестве «семья – врач – педагог – психолог» можно решить целый ряд проблем аутичного ребенка. Коррекционно-развивающая работа с ребенком начинается со встреч с родителями, с которыми специалисты должны оставаться в контакте на протяжении всего периода сопровождения семьи. Для такой работы нет единого рецепта, общего лекарства, которое бы помогало всем одинаково. В каждом конкретном случае, с каждым конкретным ребенком, с каждой конкретной семьей разрабатывается своя индивидуальная программа реабилитации – причем программа комплексная, в реализации которой задействованы несколько специалистов, работающих на общий результат. В этой программе объединены элементы психологической коррекции, дефектологии, социальной работы.

Прежде всего, в фокусе внимания специалистов оказывается создание адекватной развивающей среды, способствующей развитию у детей социальных, коммуникативных навыков. Мобилизуемые для этого ресурсы личности могут стать в дальнейшем базой для обучения школьным и в более широком смысле житейским навыкам, т.е. открыть путь к более или менее независимой жизни в обществе (Исаев Д.Н., 1994 г.).

Опыт работы показывает, что на начальном этапе психолого-педагогического сопровождения семьи, воспитывающей ребенка с синдромом раннего детского аутизма, зачастую возникает непонимание родителями причин, по которым психолог рекомендует начать меняться самим, вплоть до того, что такие рекомендации могут вызвать агрессию и отказ от психологической помощи. Чтобы предотвратить эту ситуацию, помимо традиционных форм работы с родителями (консультирование по проблемам развития ребенка; консультирование по запросу; тематическое консультирование; психотерапевтическая работа) нами (Поташова И.И., Худенко Е.Д. и др., 2008 г.) была разработана и апробирована технология систематического тренинга оптимизации детско-родительских отношений (СТЭДРО). Название говорит само за себя и подразумевает включение следующих задач:

- оптимизацию детско-родительских взаимоотношений;
- гармонизацию межличностных отношений между диадой «мать с больным ребенком» и членами семьи; членами семьи и другими (посторонними) лицами;
- коррекцию неадекватных поведенческих и эмоциональных реакций родителей детей-инвалидов;
- развитие коммуникативных форм поведения, способствующих самоактуализации и самоутверждению;
- формирование навыков адекватного общения с окружающим миром.

Важнейший терапевтический эффект такой группы в том, что помогая другому, человек помогает себе. Родители начинают понимать, что их собственный опыт также

очень ценен и может сыграть большую роль в жизни другого человека. Участники тренинговой группы оказывают друг другу практическую помощь и эмоциональную поддержку. Взаимодействие членов группы в большинстве случаев не ограничивается совместными встречами и мероприятиями. Они могут общаться друг с другом по телефону, на интернет-форумах, встречаться в неформальной обстановке.

Групповые психокоррекционные занятия СТЭДРО проводятся по трем направлениям:

- *первое направление*: оптимизация семейных отношений, развитие социальных контактов семьи, воспитывающей ребенка-инвалида;
- *второе направление*: формирование навыков конструктивного взаимодействия с ребенком;
- *третье направление*: развитие уверенности в себе

Результаты апробации показывают, что родители, которые занимаются в тренинговой группе, намного более адекватно относятся к проблемам собственного ребенка и своим внутрисемейным проблемам. Организующая, но не доминирующая роль психолога в организации такого вида деятельности, вызывает у родителей большее доверие и делает их более открытыми по отношению к специалисту. Это помогает психологу или педагогу легче «войти» в семью, воспитывающего ребенка с синдромом раннего детского аутизма и оказывать большее влияние на реорганизацию всей системы семейных взаимоотношений. Соответственно повышается и эффект психокоррекционной помощи, оказываемой ребенку, так как родители становятся соратниками и союзниками специалистов и их советы и рекомендации применяются более тщательно и осознанно. При этом родители активнее проявляют готовность к индивидуальному включению в процессы реабилитации и абилитации, которые в форме проведения совместных игровых сеансов родителей и детей.

Введение этой формы работы, прежде всего напрямую связано с трудностями ребенка с синдромом раннего детского аутизма переносить полученные знания и навыки в другие социальные условия. Ведь ни для кого не секрет, что коррекционная помощь аутичному ребенку должна оказываться круглые сутки, и большую часть этого времени с ребенком проводят не специалисты, а члены его семьи. Поэтому очень важно обучить родителей навыкам взаимодействия с ребенком, методам психолого-педагогической коррекции, включая их в процесс совместных игровых занятий.

Совместные игровые занятия направлены, прежде всего, на развитие игровых навыков, как ребенка, так и мамы. Ведь в процессе игры происходит формирование и развитие сенсорных реакций, двигательной активности, эмоций, навыков социального поведения, речи. Содержание, методы и приемы работы специалистов систематизированы в индивидуально ориентированной программе сопровождения семьи, которая составляется для каждого малыша в соответствии с запросами родителей.

В ходе работы решаются следующие задачи:

- выявление положительных качеств родителей, необходимых для успешного сотрудничества со своим малышом;
- обучение родителей и ребенка навыкам позитивного диалога;
- укрепление и развитие темы общения, поддержки инициативы ребенка;
- оказание необходимой и достаточной помощи ребенку;
- развитие понимания потребностей и возможностей ребенка, его сигналов;
- формирование способов асертивного взаимодействия в семье;
- освоение невербальных техник модуляции аффекта ребенка.

В ходе проведения игрового занятия родители и специалист являются равноправными участниками данного процесса, т.е. партнерами, осуществляющими совместную деятельность.

На *первом этапе*, который ограничивается первыми совместными диагностическими игровыми сеансами, специалисты периодически комментируют свои действия, обращают внимание на сильные и слабые стороны ребенка, указывают на те методы и приемы, упражнения, которые следует использовать дома, дают родителям конкретное домашнее задание. Родители записывают этапы занятия, пытаются помочь ребенку правильно выполнить некоторые действия с предметами, задают вопросы.

В случае пассивной позиции родителей, специалист с помощью привлечения их внимания к результативным действиям ребенка пытается сформировать у них потребность в обучении методам и приемам педагогического воздействия и использовании этих знаний в повседневной жизни ребенка. После окончания занятия родителям предлагается повторить дома некоторые элементы занятия, приобрести для ребенка необходимые пособия и игрушки.

*Второй этап* совместной работы состоит из серии индивидуальных занятий специалиста с ребенком в присутствии матери, в ходе которых подбираются эффективные методы воздействия на ход психического развития самого ребенка и результативные способы обучения коррекционно-развивающим технологиям родителей малыша. При этом взрослых знакомят с задачами каждого занятия и им дается рекомендация вести «Лист успехов», в котором фиксируются даже малейшие изменения в поведении и развитии их ребенка.

Как правило, родители, на этом этапе делятся со специалистом успехами своего ребенка в ходе проведения занятий дома, рассказывают, что получается, а что вызывает затруднение. Интересуются, какими приемами можно добиться от ребенка усвоения определенного действия, как правильно ими воспользоваться и как себя вести с малышом.

Часто в ходе совместного игрового занятия маме предлагается взять на себя функцию специалиста, в то время как специалист становится наблюдателем, партнером по общению, являясь при этом организатором педагогического процесса. Все это позволяет, с одной стороны, расширить психолого-педагогические возможности родителей, обучить их самостоятельному включению тех или иных приемов и методов в повседневную жизнь; с другой стороны, подготовить ребенка с синдромом раннего детского аутизма к взаимодействию с новыми взрослыми и сверстниками, к освоению нового развивающего пространства.

Таким образом, психолого-педагогическое сопровождение семьи, воспитывающей ребенка с синдромом раннего детского аутизма должно быть направлено, прежде всего, на поиск скрытых ресурсов семьи, опору на ее собственные возможности и создание на этой основе психологических условий для активизации социальной позиции родителей, восстановления социальных связей. Такой подход позволяет безболезненно ввести коррекционно-развивающие занятия с ребенком в привычный ритм жизни семьи. Описанные выше формы психолого-педагогической помощи семье позволяют согласовать и удовлетворить потребности родителей, связанные с овладением необходимыми знаниями и навыками по воспитанию ребенка, поднять их самооценку и повысить способность семьи в целом к решению возникающих проблем.

#### **Список литературы:**

1. Баенская Е.Р. Помощь в воспитании детей с особым эмоциональным развитием (ранний возраст).-2-е изд.-М.:Теревинф, 2009
2. Кислинг У. Сенсорная интеграция в диалоге: понять ребенка, распознать проблему, помочь обрести равновесие/ Пер. с нем. Шарп К.А.-2-е изд.-М.:Теревинф, 2011
3. Мамайчук И.И. помощь психолога детям с аутизмом.-Спб.:Речь, 2007
4. Мастюкова Е. М., Московкина А. Г. Семейное воспитание детей с отклонениями в развитии / Под ред. В. И. Селиверстова. М.: Гуманит. изд. центр «ВЛАДОС», 2003. С. 75-76; 78-80.
5. Никольская О.С., Баенская Е.Р., Либлинг М.М. Аутичный ребенок. Пути помощи. Изд. 6-е, стер.-М.:Теревинф, 2010

6. Никольская О.С., Баенская Е.Р., Либлинг М.М. и др. Дети и подростки с аутизмом. Психологическое сопровождение. Изд.2-е, М.:Теревинф, 2008
7. Никольская О.С. Аффективная сфера как система смыслов, организующих сознание и поведение. -М.:МГППУ, 2008
8. Питерс Т. Аутизм: От теоретического понимания к педагогическому воздействию. Книга для педогогов-дефектологов/Пер. с англ. М.М. Щербаковой; под науч.ред. Л.М. Шипициной; Д.Н. Исаева.-М.: Гуманит.центр ВЛАДОС, 2003
9. Поташова И.И., Кашеварова В.С. Психолого-педагогическое сопровождение семей, воспитывающих ребенка раннего возраста с синдромом раннего детского аутизма //www.c-psy.ru/index.php/specialists/pedagogu-psyhologu/master-class/, 20011
10. Поташова И.И., Худенко Е.Д. и др. Современные технологии оказания консультативной помощи родителям, воспитывающим ребенка-инвалида: Метод. пособ.- М., 2008
11. Семья в психологическом консультировании: Опыт и проблемы психологического консультирования / Под ред. А. А. Бодалева, В. В. Столина. М., 1989.



**Н.В.Плисенко**  
Россия, г.Шуя, ФГБОУ ВПО  
«Шуйский государственный  
педагогический университет»

## **СПЕЦИАЛЬНОЕ ДОМАШНЕЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ СЕМЕЙ, ВОСПИТЫВАЮЩИХ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ**

*Специальное домашнее сопровождение - новая технология поддержания и развития семейной системы в условиях, ограниченных возможностями здоровья одного из ее членов (ребенка). Более половины родителей, воспитывающих детей с ОВЗ, имеют потребность в домашнем сопровождении образования и развития их ребенка, хотя более половины из них испытывают трудности в супружеских, детско-родительских и родительско-детских взаимоотношениях.*

В современной России все большую популярность приобретает парадигма профессионального сопровождения человека (медицинского, финансового, юридического, психологического, кризисного, туристического, социально-педагогического и др.). Фактически сейчас складывается особая культура профессиональной помощи семье, причем, на сегодняшний день уже можно констатировать: профессионалы (врачи, менеджеры, педагоги, секьюрити) пришли к нам в дом. В профессиональном образовании возникли новые специальности, направления подготовки и профили: семейный доктор, менеджер домоведения, гувернер и др. Профессионалы не только строят для семьи дом (жилище), но и охраняют его, организуют его функционирование, помогают поддерживать здоровье и безопасность его обитателей, воспитывать детей. На этом фоне достижения практики психолого-педагогического сопровождения семьи выглядят не столь значительно.

Наиболее успешно психолого-педагогическое сопровождение развивается в образовании. Педагоги-психологи образования констатируют: чем младше ребенок, тем

эффективность психолого-педагогического сопровождения зависит от степени вовлеченности семьи в процесс. Более того, часто не только ребенок, но и семья, в которой он живет, нуждается в профессиональной поддержке.

Проблема сопровождения семьи пока не получила должного рассмотрения в психолого-педагогической науке, а опыт сопровождения все еще остается точечным и нередко закрытым для большинства специалистов. В немногочисленных исследованиях анализируются факты психолого-педагогического сопровождения семей в условиях образовательных учреждений, учреждений соцзащиты, других служб и т.д. (Хоменко И.А., 2008; Набойченко Е.С., 2005; Бгажнокова И.М., 2010 и др.).

Наша точка зрения состоит в том, что в домашних условиях может быть создана среда, обладающая развивающими (реабилитационными) возможностями, но при этом сохраняющая все черты реальной жизни.

Мы считаем, что эффективность поддержки семьи значительно возрастет, если будет осуществляться не только в учреждении, но и в домашних условиях. Кроме того, исследование закономерностей поддержки семейной системы в домашних условиях поможет более полно, чем это есть на сегодняшний день, представить модель психолого-педагогического сопровождения семьи.

Исследовать закономерности психолого-педагогического сопровождения семьи в домашних условиях продуктивно начать с семей, воспитывающих детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). Во-первых, потому что давно существует традиция посещения специалистами (медиками, учителями) детей на дому; во-вторых, эти семьи более других нуждаются в помощи и (по нашим данным) готовы участвовать в исследовательском процессе.

По оценкам ВОЗ сегодня в мире около 10% людей с психофизическими, интеллектуальными и иными нарушениями. Семьи с детьми, имеющими ограниченные возможности здоровья, составляют большую социальную группу в Российском обществе.

Семья – относительно независимая саморазвивающаяся система. Обычно в семье системообразующим элементом являются взаимоотношения -супружеские, родительско-детские, детско-родительские и др. (Плисенко Н.В., 2010). В семье, воспитывающей ребенка с ограниченными возможностями здоровья, системным элементом может стать отклонение в развитии (ограниченные возможности) ребенка (Плисенко Н.В., 2011).

Л.С.Выготский писал о том, что возможности ребенка с отклонением в развитии объективно ограничены социумом и культурой, которая создавалась и предназначена для людей с нормальным развитием. Это культурное ограничение можно назвать первичным (объективным) ограничением возможностей ребенка. Ребенок с отклонением в развитии как неотъемлемая часть семейной системы может ограничивать ее возможности на первичном, объективном уровне (сложности обеспечения, передвижения семьи, ее общения, специфические затруднения в получении образования членами семьи, построения их профессиональной карьеры и др.).

Вместе с тем, также известно, что объективные, культурно обусловленные препятствия при определенных условиях могут стать мощным стимулом развития не только ребенка с особыми возможностями, но и всей семейной системы. Анализ этих прямо противоположных тенденций приводит к мысли о существовании объективных (первичных) и субъективных (вторичных) ограничений детей в таких семьях и семей с такими детьми. Очевидно, что не только объективные, но и субъективные ограничения носят системный характер и независимы друг от друга весьма относительно.

На наш взгляд, можно выделить два вида вторичных ограничений: отношение общества и ближайшего социума к инвалидам (к людям с ОВЗ) и отношение семьи и отдельных ее членов к ребенку с ОВЗ. И если отношение современного российского общества к детям-инвалидам в общем и целом перестает быть ограничителем их возможностей, то с внутрисемейными отношениями все не так однозначно.

Здесь мы имеем в виду, прежде всего, нарушение ценностного компонента семейной системы: наиболее значимым для семьи может стать болезнь (отклонение в развитии) и ее лечение (коррекция), а не уникальная личность ребенка. Отклонение в развитии ребенка может включаться в систему отношений с ним, и стать условно-желательным (для семьи, а в дальнейшем и для ребенка). Сначала возникает семейная система, ограниченная возможностями ребенка, а в дальнейшем – семейная система с ограниченными ресурсами. В такой семье не только ребенок (объективно) ограничивает ее возможности, но и семья (субъективно) ограничивает возможности ребенка (Плисенко Н.В., 2010).

В этих случаях, по нашему мнению, совершенно недостаточно сопровождения ребенка и его родителей только в условиях учреждения. Для диагностики и коррекции системных ограничений семейных ресурсов необходимо психолого-педагогическое домашнее сопровождение семьи. Системные семейные ограничения, как правило, не лежат на поверхности (не диагностируются в методиках тестового типа), при краткосрочных наблюдениях (мы здесь имеем в виду родителей, которые, как правило, заботятся о своих детях, нацелены на их лечение, помощь и др.).

Домашнее сопровождение семьи с субъективно (объективно) ограниченными возможностями (ребенка), мы будем называть специальным (по аналогии со специальной педагогикой). Это широкий смысл термина.

С целью определения объекта исследования (в узком смысле термина) – специальное домашнее психолого-педагогическое сопровождение семьи, – проведем аналогию с уже известным определением сопровождения семьи (Хоменко А.И., 2008). Специальное домашнее сопровождение – новая культурная технология поддержания функционирования и развития семейной системы в условиях, ограниченных возможностями здоровья ребенка (Плисенко Н.В., 2011).

Эффективность домашнего сопровождения обеспечивается: глубокой эмоциональностью внутрисемейных отношений, влиянием на ребенка через близких, жизненно значимых для него людей (и наоборот); его непрерывностью, длительностью; неформальностью, приватностью (профессионал становится для семьи доверенным лицом, хранителем семейных тайн) и т.п.

Аналогом домашнего сопровождения семьи и ребенка до некоторой степени можно считать гувернерство, патронаж и надомное обучение. Анализ сайтов кадровых агентств свидетельствует о потребности населения в специальных гувернерах (Плисенко Н.В., 2010). Патронаж и домашнее (надомное) обучение в специальном образовании имеет место быть в оговоренных во врачебных инструкциях случаях. В последнее время появилась (вынужденная) практика посещения специалистами образования детей на дому в связи с территориальной отдаленностью семьи (и др. причинами) от соответствующих центров и учреждений. Однако эту уже существующую точно практику можно назвать образованием и развитием ребенка в домашних условиях. Цели домашнего сопровождения семьи как системы пока не ставятся.

Итак, мы полагаем, что (в некоторых случаях) должно быть профессиональное домашнее сопровождение не только образования ребенка, но и семьи в целом. Предположение, безусловно, нуждается в экспериментальной проверке.

Для выявления потребности семей в психолого-педагогическом домашнем сопровождении нами были разработаны анкеты для родителей детей 6-13 лет с ограниченными возможностями здоровья. Анонимное анкетирование проведено на базе школ и дошкольных учреждений г. Шуи Ивановской области.

Цель анкетирования – выявить потребность и готовность семей, имеющих детей с ограниченными возможностями здоровья, принять квалифицированную специализированную помощь на дому.

Анализ 60 анкет показал, что в половине случаев у родителей среднее специальное образование, но никто из них не продолжает свое образование. В 75%

случаев детей воспитывают матери (причем, в половине случаев – в одиночестве), в 20% детей воспитывают бабушки и дедушки. Четверть опрошенных воспитывают ребенка в полной семье, но лишь третья часть отцов принимают участие в воспитании ребенка (зарабатывают деньги в Москве, боятся и не умеют общаться с особым ребенком и др.). В четверти случаев у наших детей с ОВЗ есть брат или сестра, причем, в половине случаев в отношениях между ними есть проблемы. Большинство обследованных родителей (более 71%) хотят видеть в своей семье домашнего специалиста. Почти в половине случаев обследованные родители ждут в своей семье логопеда, в 11% - медицинского работника, в 39% случаях – психолога. Наиболее оптимальное время пребывания специалиста в семье, по мнению почти 60% родителей – 1-2 часа каждый день, 19% опрошенных хотели бы видеть домашнего специалиста три раза в неделю по 2-3 часа и столько же опрошенных хотели бы видеть домашнего специалиста по потребностям.

В 72% случаев обследованные родители хотели с помощью домашнего специалиста повысить уровень развития ребенка, в 16% - ждут от домашнего специалиста помощи в подготовке домашних заданий и др. И никто не ждет от домашнего специалиста помощи в семейных отношениях, хотя в половине случаев опрошенные отмечают наличие проблем в супружеских, родительско-детских, детско-родительских или взаимоотношениях детей между собой.

Половина родителей готовы самостоятельно платить домашнему специалисту около 100 рублей за 1-2 часа, причем, если бы у родителей была возможность, они готовы заплатить домашнему специалисту от 300 до 500 рублей в день. Это косвенно может свидетельствовать о понимании значимости родителями домашнего специалиста.

Сложность проведения эмпирического исследования непосредственно в домашних условиях связана с закрытостью большинства современных российских семей (и др.). Кроме того, для разных членов одной семьи существуют разные семейные ситуации, в исследовании планируется применять «параллельные» методы и методики. Так, методика параллельной психологической реконструкции внутрисемейных отношений (Н.В.Плисенко, 2010), по нашему мнению, позволит исследователю (а в дальнейшем – домашнему педагогу-психологу, специальному гувернеру) диагностировать системные ограничения семейных ресурсов.

Цель наших будущих исследований - построение научной модели закономерностей, связей, места и роли домашнего сопровождения семей с ограниченными возможностями (ресурсами) в парадигме психолого-педагогического сопровождения. Наш проект в дальнейшем поможет решить проблему расширения (объективных и субъективных) семейных ресурсов любой семье с ограниченными возможностями, а не только семье, ограниченной нарушением в развитии ребенка.

#### **Список литературы**

1. Краузе, М.П. Дети с нарушениями развития: психологическая помощь родителям. [Текст]. –М.: Academia, 2006.
2. Образование и семья: проблемы сопровождения. Материалы Международной научно-практической конференции 27-28 марта 2008 года. Сборник научных статей / [Под общей ред. И.А.Хоменко]. Ч 1, Ч 2. –СПб, 2008.
3. Набойченко, Е.С. Семья как основа формирующего пространства для ребенка с особыми потребностями развития / [Е.С.Набойченко]// Ж. «Народное образование», № 5, 2005.
4. Плисенко, Н.В. Специальное домашнее сопровождение семьи как объект исследования. [Текст] В кн.: Семья: межинституциональное взаимодействие в социокультурном пространстве. - СПб, 2011.
5. Плисенко, Н.В. Специальное домашнее сопровождение семьи как возможный профиль высшего образования. [Текст] //Образование и семья: проблемы подготовки специалистов. VII Международная научно-практическая конференция. - СПб: Институт детства, 2011.

6. Плисенко, Н.В. Психология семейных отношений. Учебное пособие [Текст] /Н.В.Плисенко. – Иваново: ИЭК, 2010.
7. Служба сопровождения семьи и ребенка: инновационный опыт: методический сборник / [Бгажнокова И.М. – составитель, научный редактор, ред. В.М. Соколова]. – Владимир: Издательство «Транзит-ИКС», 2010.
8. Создание и развитие служб семейной поддержки для детей с инвалидностью - <http://rehabin.ru/forum/viewtopic.php?id=193>.



**В.М. Сорокин**  
Россия, Санкт-Петербург, Санкт-Петербургский государственный  
Университет

## **ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ПОМОЩЬ РОДИТЕЛЯМ, ВОСПИТЫВАЮЩИМ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ**

*В статье представлено описание психологических проблем семей, воспитывающих детей с отклонениями в развитии. Проанализирован характер взаимодействия родителей особого ребенка со специалистами, осуществляющими процесс сопровождения. Раскрывается содержание психологической помощи такого рода семьям.*

Факте рождения больного ребенка представляет собой сложную и драматичную проблемную ситуацию, смысл которой состоит, прежде всего, в неожиданности именно самой болезни у ребенка и тем более ее неизлечимости. Это приводит к тому, что принципиально меняется отношение к самому ребенку, как к иному существу, к целям и задачам его воспитания. В первое время после известия о рождении больного ребенка родители понимают, что такой ребенок требует особого отношения и воспитания, но в чем это отношение и воспитание должно проявляться не имеют понятия. Кроме того, они серьезно опасаются, что будут не способны дать ребенку то, что ему необходимо. Они готовы на трудности в процессе воспитания, но на те трудности, которые они себе представляют, как нечто стандартное. Больной ребенок вызывает чувство страха, неуверенности и отчаяния.

В подавляющем большинстве случаев семьи, воспитывающие детей с отклонениями в развитии, нуждаются в длительном психолого-педагогическом и медико-социальном сопровождении, что опять таки в конечном счете зависит не столько от формы отклонения и его тяжести, сколько от личностных особенностей самих родителей. Именно это определяет содержание и длительность помощи.

В процессе семейного воспитания ребенка с отклонениями в развитии возникают множество трудностей, определенная часть которых спровоцировано самими специалистами, работающими в данный момент с родителями. Очень часто информация о состоянии здоровья ребенка подается весьма некорректно – внезапно и в полном объеме. Родители оказываются не подготовленными к такого рода сообщению и в силу этого не способными адекватно ее воспринять. Специалист стремится дать как можно более полную картину всех сторон заболевания ребенка, тем самым по мимо своей воли, рисует в



сознание родителей резко отрицательный, пугающий образ их сына или дочери. Опытный специалист должен понимать, что подача информации должна быть правдивой, но парциальной. Это предоставляет родителям определенную возможность и время для ее осмысления и обсуждения со специалистом. Нередко первое сообщение специалиста выстраивается в монологическом режиме, при котором родители не имеют возможности принять участие в обсуждении проблемы своего ребенка, что дополнительно осложняет ее понимание. Блокируя диалог общения с родителями специалист подчеркивает их некомпетентность и неспособность понять суть проблемы, что дополнительно пугает родителей. Большинство специалистов хорошо понимают драматизм и остроту переживания родителей. Тем не менее, считают это состояние весьма интимной стороной их семейных отношений и не считают возможным вмешиваться, полагая при этом, что родители должны пережить этот кризис самостоятельно. Вместе с тем, хорошо известно, что оттого как родители переживут кризис рождения больного ребенка, во многом будет зависеть эффективность его воспитания. Нам представляется, что специалист должен воссоздать в сознании родителей достоверную, но не трагическую ситуацию развития их ребенка. Кроме того, врач должен учитывать особенности личности самих родителей и при необходимости менять стратегию работы с ними. Многочисленные деформации семейного воспитания детей с отклонениями в развитии в своих истоках имеют неконструктивно преодоленные или так и неизжитые кризисные переживания родителей. Специалист, сообщая родителям о рождении больного ребенка может обсудить с ними не только его особенности и проблемы с этим связанные, но попытаться проанализировать характер переживаний самих родителей по поводу случившегося. Специалисту не следует чрезмерно драматизировать ситуацию, но и подчеркивание ее типового характера для многих родителей воспринимается весьма оскорбительно. В первое время родители фиксируют состояние блокирования любых планов. Иначе говоря, они не представляют что и как делать дальше. Специалист должен подчеркнуть, что ситуация не является безвыходной, но увидеть ее перспективу можно только преодолев собственный эмоциональный шок, сужающей возможности самих родителей в процессе воспитания ребенка. В подобной ситуации многое зависит от характерологического своеобразия родителей. Часть из них вполне способна преодолеть кризис самостоятельно. Это относится прежде всего к уверенным в себе личностям с сильным характером, особенно, когда в семье царит атмосфера любви, доверия и взаимопонимания между супругами. Но тревожные родители, неуверенные в себе и своих силах, безусловно, нуждаются в психологической поддержке, во внушении им чувства уверенности. При этом, как правило, такие родители сами стесняются говорить о собственной неуверенности.

Помощь родителям, переживающим потрясение из-за невозможности осуществить амбиции в отношении оказавшегося отсталым ребенка, различна. Тем, у кого имелись характерологические особенности или невротические симптомы до рождения ребенка, необходимо назначить соответствующее психотерапевтическое или медикаментозное лечение. Для других требуется длительная консультативная и просветительская помощь. Это лишний раз говорит о необходимости дальнейшей разработки индивидуального и дифференцированного подхода в оказании психологической помощи подобным семьям.

На последующих этапах оказания психологической помощи семьям особого ребенка содержание консультаций не должно ограничиваться только обсуждением вопросов отношения родителей к своему ребенку и его болезни. Специалист должен рассматривать весь спектр отношений в семье, включая и отношение ребенка к родителям и своему состоянию. Кроме того, это и отношения между супругами, влияние прочих родственников на воспитание ребенка.

Особого внимания в процессе психологической помощи следует, безусловно, уделять матери ребенка, ибо в ситуации семейного воспитания основная нагрузка падает именно на нее. Для большинства матерей характерна жертвенность в отношении собственного ребенка. Но в этой позиции заложен определенный элемент вынужденности,

неизбежности, отсутствие определенной степени свободы. Больной ребенок и жертвенность по отношению к нему в значительной степени ограничивают возможности матери в самореализации, что так же тяжело переживается ее. К этому следует добавить, что сама по себе материнская жертвенность воспринимается чаще всего окружающими и членами семьи как нечто само собой разумеющееся. Это переживается матерями как форма несправедливости и непонимания. Именно поэтому, большинство матерей нуждаются в поддержке и поощрении. Сказанное не отрицает весьма широких индивидуально-психологических различий в материнском отношении к ребенку. Часть мам акцентированы в своем отношении к ребенку не на жертвенности, а на ощущении любви к ребенку, чувстве единства с ним. Именно подобные матери легче и быстрее переживают кризис рождения больного ребенка.

Сильное эмоциональное напряжение, переживаемое матерями в процессе воспитания ребенка с отклонениями в развитии, чувство вину перед ним, способствует снижению уровня требовательности. Этому в немалой степени содействует незнание потенциальных возможностей собственного ребенка. Снижение уровня требований в процессе семейного воспитания ребенка, так или иначе, затрудняет процесс социальной адаптации последнего. Опыт показывает, что в первую очередь склонны снижать требовательность к ребенку матери с низкой самооценкой и невысоким уровнем притязаний. Именно эти женщины нуждаются в повышении уровня саморегуляции и дисциплины, что так или иначе, скажется на характере отношения к ребенку. Из сказанного видно, что личностные и эмоциональные проблемы матери могут перерасти в проблемы ребенка.

Нередки случаи, когда при отсутствии адекватно и своевременной социальной помощи семьи, воспитывающие детей с отклонениями в развитии, распадаются. В подобных ситуациях матери не всегда оказываются способными создать необходимые условия для развития нестандартного ребенка. Анализ многочисленных ситуаций распада подобных семей показывает, что подлинной причиной выступает не сам больной ребенок, а неустойчивость эмоциональных связей между супругами, что в свою очередь обесценивает в глазах отца самого ребенка. С сожалением приходится констатировать, что многие из этих семей в силу неустойчивости эмоциональных связей, так или иначе, находятся в группе риска по фактору распада. И причиной последнего может стать практически любое конфликтное событие в жизни их семьи.

В процессе сопровождения семей, воспитывающих детей с отклонениями в развитии, специалист постоянно должен нацеливать родителей на то, что решение проблем на одном возрастном этапе потребует не меньших, а то, и значительно больших усилий, при реализации иных проблем в более старшем возрасте. Формирование подобных общих установок нелишне еще и потому, что в сознании многих родителей воспитывающих детей отклонениями в развитии весьма часто доминирует представление о том, что по мере взросления ребенка усилия по его воспитанию могут уменьшаться. Именно поэтому весьма часто новые возрастные проблемы застают родителей врасплох, создавая ощущение безрезультатности всех прежних усилий.

Говоря о родительских установках А. С. Спиваковская, справедливо выделяет три их основных характеристики: *адекватность, динамичность и прогностичность*. Каждая из перечисленных характеристик представляет собой одно биполярное свойство отношений родителей к ребенку в процессе его воспитания. Указанные характеристики тесно между собой увязаны, но определяющей из все же является первая. Именно то, насколько родители осведомлены в сфере индивидуальных особенностей собственного ребенка, зависит пластичность и гибкость процесса его воспитания и возможность своевременного предвидения определенных изменений в самом ребенке и в характере отношений с ним. Педагог и психолог, работающие с родителями нестандартных детей должны учитывать определенное своеобразие родительских установок в подобных семьях. Прежде всего, это касается первой из перечисленных нами характеристик. Развитие

особого ребенка протекает весьма атипично и более сложно в сравнении со здоровым ребенком. Именно это в большинстве случаев является причиной не вполне верных представлений родителей о характере развития своего ребенка. Не редко родители видят в поведении ребенка только болезненные проявления и не замечают общих возрастных особенностей и положительных изменений. Ребенок воспринимается как негативное статичное существо. Стратегия воспитания при таком понимании ребенка основана на охранительном режиме и исключении всякой инициативы. Прогностические стороны родительского отношения к ребенку с отклонениями в развитии всецело связаны с бытием самих родителей. Будущее ребенка мыслится как неизменное и позитивное до тех пор, пока живы родители. Многие исследователи отмечают и иной характер родительских установок. Так для части родителей свойственно так же неадекватное понимание природы детского развития, сочетающееся с особым характером динамичности. В самом отклонении в развитии родители могут не видеть никакой проблемы, считая, что все со временем само собой пройдет и особые усилия по воспитанию ребенка излишни. В таком случае и прогноз выглядит в глазах таких родителей неадекватно позитивным. Сказанное лишней раз говорит о важности формирования у родителей адекватных представлений о общих и специфических характеристиках развития их ребенка. Подобное видение процесса развития собственного ребенка в большей степени характерно для весьма самоуверенных отцов с завышенной самооценкой, которую они переносят и на своего ребенка.

Педагогическая несостоятельность некоторых родителей весьма часто проявляется в применении ими физических наказаний. При этом насилие над детьми родители объясняют именно их отставанием в развитии, тем, что обычные воспитательные меры ребенок не воспринимает. Такой позиции могут придерживаться иногда хорошо образованные родители. Подобное отношение можно встретить не только у жестоких по характеру родителей, но и у лиц с невротическими симптомами, ощущающими себе беспомощными и слабыми.

Но гораздо чаще встречается ситуация родительского отвержения. Она проявляется в том, что, обеспечивая ребенку физический уход, родители не проявляют искреннего интереса к ребенку, точнее говоря, они имитируют подобный интерес. Ситуация, в которой ребенку явно не хватает эмоционального тепла родителей, негативно сказывается на всех сторонах его психического развития. Сказанное означает, что корни всех недостатков воспитания, так или иначе, кроются в неправильных или неполных представлениях родителей о психофизическом особом ребенке. Характер этих представлений, так или иначе, опосредован личностными особенностями самих родителей, что в итоге формирует систему отношений к ребенку и стиль семейного воспитания. Родители, испытывающие чувство любви к друг другу и к ребенку, как правило, весьма вдумчиво пытаются понять его состояние и особенности его развития. Это сочетается с оптимистическим отношением к самому ребенку, к прогнозу его развития и пониманию его будущего. Последнее рассматривается реалистично, как менее многовариантное, но при этом позитивное даже в том спектре сокращенных возможностей самого ребенка. Подлинная безусловность любви родителей к ребенку создает в семье атмосферу уверенности и оптимизма, взаимной поддержки и помощи.

В семьях, где существование ребенка воспринимается с безразличием, родители, как правило, не видят особых проблем в его развитии. Таким же образом воспринимается и представляется его будущее, над которым родители серьезно не задумываются. Если в семьях первого типа, так или иначе, высказываются тревоги и опасения по поводу будущего ребенка, но эти опасения, тем не менее, адекватны, то в семьях второго типа бессодержательность будущего ребенка сочетается с отсутствием тревог. В подобного типа семьях, отношения между супругами характеризуются отстраненностью и безразличием, хотя и острые конфликты возникают весьма редко.

Третий тип семей демонстрирует отсутствие теплой привязанности и любви у супругов. Рождение ребенка с отклонениями в развитии воспринимается болезненно как,

серьезная личная проблема, помеха в жизненном благополучии. Во многом это обусловлено тем, что личное бытие воспринимается как отдельное от других членов семью, параллельно с ними. Партнер по браку воспринимается как функциональный элемент собственного бытия. Проблемы, связанные с особенностями в развитии и воспитании ребенка воспринимаются как непреодолимые и чуждые. Именно поэтому будущее ребенка оценивается как лишенное всякого рода перспектив и позитивных сторон.

Личностные черты родителей семей первого типа преобладают оптимизм, жизнерадостность, уверенность в своих силах, доверие к окружающим, стремление относиться по преимуществу безоценочно. Отсутствует стремление переделывать людей и воспитывать. Проблемные ситуации рассматриваются как важнейший атрибут жизни. Преобладает интернальный локус-контроль. В коррекции личностных черт родителей, воспитывающих детей с отклонениями в развитии, следует ориентироваться именно на указанные характерологические черты. Само направление коррекционной работы может носить двунаправленный характер. Прежде всего, это изменение отношений к самому ребенку и способов взаимодействия с ним. Но не менее важна и работа с характером отношений между самими родителями и коррекция их негативных характерологических черт, добываясь через это изменения отношений к ребенку.



**А.В. Шамонин**  
*Россия, г. Москва, Московский  
государственный строительный  
университет*

### **КОРРЕКЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПОМОЩЬ ДЕТЯМ С ОСОБЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ СРЕДСТВАМИ ИГРОВЫХ ВИДОВ СПОРТА**

*Статья содержит теоретические и практические положения об основных направлениях работы специалистов и родителей с детьми, имеющими особые возможности здоровья в области физического воспитания. Рассматривая семью, как важнейший ресурс развития ребенка, автор предлагает использовать семейное физическое воспитание. Что позволит снизить уровень потенциальных проблем в микросистеме «мать/отец – ребенок с особыми возможностями здоровья» (социально-экологическая модель У. Бронфенбреннера).*

Среди множества проблем, касающихся детей с особыми возможностями здоровья (ОВЗ), проблема работы с семьями таких детей занимает особое место. Проблема эта особенно актуальна в связи с тем, что в последние годы возрастает количество семей, воспитывающих ребенка с отклонением в развитии. Семья является одним из самых важных и влиятельных факторов социализации ребенка, так как семейные условия воспитания в значительной мере предопределяют жизненный путь ребенка. Кроме сознательного, полноценного и целенаправленного воспитания, которое дают родители, на ребенка воздействует вся внутрисемейная атмосфера, причем эффект этого воздействия с возрастом накапливается, преломляясь в структуре личности. Особенности взаимодействия ребенка с родителями, степень их отзывчивости, наличие эмоциональных связей и отношений привязанности оказывают влияние на протяжении всего периода

детства, так и в дальнейшей жизни, являются своеобразным эталоном построения его отношений с другими людьми (Поташова И.И., 2011).

При воспитании ребенка с особыми возможностями здоровья семье необходима не только психологическая поддержка, направленная на повышение самооценки родителей, оптимизацию психологического климата в семье, но и педагогическая помощь, которая связана с овладением необходимыми знаниями и навыками по воспитанию такого ребенка (Дмитриева Л.М., 2008).

В контексте рассмотрения механизмов социальной адаптации семьи, воспитывающей ребенка с особыми возможностями здоровья, нам представляется интересной социально-экологическая модель У. Бронфенбреннера. Социально-экологическая модель включает в себя такие подсистемы, как микросистему, мезосистему, экзосистему и макросистему. Впервые данную модель к изучению семей, воспитывающих ребенка с особыми возможностями здоровья применил Д. Митчелл (Селигман М, 2009). Микросистема, по мнению Д. Митчелла, представляет собой набор паттернов поведения, ролей и межличностных взаимоотношений, существующих в семье. В ней можно выделить такие компоненты, как «мать – отец», «мать – ребенок с ОВЗ», «отец – ребенок с ОВЗ», имеющие потенциальные проблемы в подразделах микросистемы. Например:

– «мать – отец»: индивидуальное состояние каждого и гармоничность отношений до рождения ребенка, необходимость принять ограничения ребенка;

– «мать/отец – ребенок с ОВЗ»: депрессия, чувство вины, самообвинение, проблема отношения к ребенку, отказ от физического и психологического участия в заботе об особом ребенке (Поташова И.И., 2011).

Опираясь на вышесказанное, можно сформулировать аспекты коррекционно-педагогической помощи и поддержки семье, воспитывающей ребенка с особыми возможностями здоровья.

В процессе онтогенеза четко пролеживаются общие закономерности физического и психического развития как у нормального ребенка, так у детей с различными умственными и физическими ограниченными возможностями. К таким закономерностям относится определенная последовательность стадий развития и наличие сензитивных периодов. Однако научные данные свидетельствуют о том, что по сравнению со здоровыми сверстниками хронологическое развитие аномальных детей происходит с некоторой задержкой. На этом фоне выявляются различные затруднения предметно-практической деятельности, двигательные и сенсорные расстройства (Шапкова Л.В., 2007).

Особые образовательные потребности детей с ограниченными возможностями здоровья определяются специфическими закономерностями отклоняющегося развития: замедлением темпа возрастного развития, замедлением скорости приема и переработки поступающей информации, общим снижением психической активности, недоразвитием моторики, более высокой психофизиологической «ценой» достижения того или иного результата, деформацией социальной ситуации развития и системы отношений ребенка с ближайшим окружением. По мнению ряда психологов, для детей с ограниченными возможностями здоровья основной формой развития является направленное развитие, то есть организованный педагогический процесс (Бэндлер Р., Гриндер Дж., Сатир В., 1991; Дробинская А.О., 2009; Мишина Г.А., 2001; Швец Е.А., 2012 и др.).

Проведенные нами исследования, в специальных (коррекционных) образовательных учреждениях и школах-интернатах для слабослышащих детей г. Екатеринбурга, выявили, что у детей с нарушениями функций слухового анализатора отмечается недостаточно точная координация движений, выражающаяся в трудности сохранения равновесия, аналогичные проблемы в физическом развитии выявлены и у детей, обучающихся в специальных (коррекционных) образовательных учреждениях. Вследствие вынужденной гиподинамии у детей наблюдается гипокинезия, двигательный и эмоциональный голод, дефицит общения. В научно-методической литературе мы нашли подтверждение полученным в ходе исследования данным, где отмечается, что дети с

ограниченными возможностями здоровья тратят на освоение сложнокоординационных навыков значительно больше времени. Например, из-за недостаточной функциональной активности вестибулярного аппарата уровень развития двигательных способностей к сохранению статического и динамического равновесия у слабослышащих значительно ниже уровня здоровых детей. И как следствие, при выполнении физических упражнений у таких детей отмечается замедленность, скованность и малая амплитуда движений в суставах. Как показывает практика, вышеперечисленные двигательные недостатки способны вызвать стойкие психические травмы.

Решение данной проблемы, скорее психологической («мать/отец – ребенок с ОВЗ»), чем физической, видится нам в том, чтобы родителями помогли ребенку побороть неуверенность в своих силах, и создали предпосылки для формирования базиса двигательных умений и навыков. Здесь, на наш взгляд, большая роль принадлежит так называемому «семейному физическому воспитанию», когда, находясь в семье, ребенок может выполнять различные заданные двигательные действия с правом на ошибку, где он более раскрепощен, а доброжелательная семейная атмосфера позволяет добиться лучших результатов. К тому же подобная практика позволит родителям чаще быть вместе (заниматься) с детьми, видеть, как они развиваются, вовремя замечать проблемы со здоровьем и вносить коррективы в его физическое развитие. Это может стать хорошей семейной традицией, наряду с совместным чтением книг, проведением праздников в кругу семьи. Совместные занятия родителей и детей с особыми возможностями здоровья способствуют снижению развития психических травм, формированию правильного отношения к физическому воспитанию, к своему здоровью, ведению здорового образа жизни.

В условиях специального образования детей с ограниченными возможностями здоровья необходимо органическое единство наглядных и практических методов обучения, что способствует повышению эффективности коррекционно-педагогической работы. К таким наглядным методам традиционно относятся показ, рассказ. К практическим методам обучения детей имеющих особые возможности здоровья стоит отнести использование дидактических игр и занимательных упражнений. Они же выступают как метод стимулирования учения. Несмотря на то, что игра занимает значительное место в жизни детей и является творческой целенаправленной деятельностью, ее использование в качестве способа обучения детей с ограниченными возможностями здоровья имеет большое своеобразие. Недостаток жизненного и практического опыта вызывают сначала необходимость обучения таких детей игре и затем уже постепенному включению игры как метода обучения в коррекционно-образовательный процесс. Эффективность коррекционно-образовательного процесса во многом зависит от знания и учета особенностей психофизического развития детей с ограниченными возможностями здоровья.

Таким образом, на основе анализа данных научно-методической литературы и полученных результатов исследования, мы считаем необходимым акцентированное использование, в режиме труда и отдыха детей с особыми возможностями здоровья, практического метода обучения с использованием дидактических игр и занимательных упражнений (с элементами игровых видов спорта с мячом). Выполнение физических упражнений в форме игры как с мячом, так и без мяча, способствует повышению функциональных возможностей занимающихся в непринужденной обстановке на достаточно высоком эмоциональном уровне. В процессе игр с мячом, например, когда все действия с мячом выполняются ногами, предъявляются повышенные требования не только к отдельным физическим качествам, но и к координированному проявлению двигательных (координационных) способностей в постоянно меняющихся игровых ситуациях. При проведении физкультурных занятий с детьми, имеющими ограниченные возможности здоровья, например, при заболеваниях слухового анализатора, на первый план должны выступать компенсаторные задачи. Компенсаторная направленность педагогических

воздействий, когда коррекция невозможна, заключается в возмещении недоразвитых, нарушенных или утраченных функций, в частности функции поддержания равновесия, за счет перестройки или усиленного использования сохраненных функций и формирования «обходных путей» (Шапкова Л.В., 2007). Так при целенаправленном выполнении ногами действий с мячом ребенок находится в одноопорном положении – это позволяет запустить механизм компенсаторной направленности функции поддержания равновесия, за счет усиленного «использования» зрительного и тактильного анализаторов, проприорецепторов двигательного анализатора. Что в итоге способствует сохранению и развитию одной из самых главных двигательных способностей человека поддерживать заданное положение тела, находиться в равновесии.

#### **Список литературы**

1. Бернштейн Н. А. О ловкости и её развитии. / Н. А. Бернштейн. – М. : Физкультура и спорт, 1991. – 288 с.
2. Бэндлер Р., Гриндер Дж., Сатир В. Семейная терапия /Пер. с англ Ю.С. Уокер – М. : Институт Общегуманитарных Исследований, 1999 – 160 с.
3. Дмитриева Л.М. Деятельность центра психолого-медико-социального сопровождения по обеспечению специализированной помощи детям, воспитывающимся на дому //Дефектология. 2008. №2.
4. Дробинская А.О. Чтобы учение было в радость (несколько советов родителям первоклассника) // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. 2009. №5.
5. Коренберг В.Б. Воспитание устойчивости в стойках и равновесиях при помощи стабилоскопа. В кн.: Мастерство гимнастов (в помощь тренеру) / В.Б. Коренберг. – М. : Физкультура и спорт, 1969. – С. 177-189.
6. Мишина Г.А. Формы организации коррекционно-педагогической работы специалиста-дефектолога с семьей, воспитывающей ребенка раннего возраста с нарушениями психофизического развития // Дефектология 2001. № 1.
7. Поташова И.И. Современные аспекты психолого-педагогической работы с семьями, воспитывающими ребенка с ограниченными возможностями здоровья. //Психологическая наука и образование. 2011. №3
8. Селигман М. Обычные семьи, особые дети: (пер. с англ). / Селигман М., Дарлинг Р. - Изд. 2-е. – М.: Теревинф, 2009. – 368 с
9. Шапкова Л.В. Частные методики адаптивной физической культуры: учебник. – М. : Советский спорт, 2007. – 608 с. : ил.
- 10.Швец Е.А. Дидактические требования к коррекционно-образовательному процессу / [http://uipk.narod.ru/diskons/def/def\\_110.doc](http://uipk.narod.ru/diskons/def/def_110.doc)

## **РАЗДЕЛ 8 КОМПЛЕКСНОЕ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ПРИЕМНОЙ СЕМЬИ**

**Н.В. Вахрина**

*Россия, г. Серов, Институт  
социально-экономического развития*

### **К ВОПРОСУ О РАЗВИТИИ ГУМАННЫХ ОТНОШЕНИЙ**

Богатейшая философско-этическая традиция и непреходящая актуальность проблемы гуманных отношений между людьми поставили ее в ряд одних из самых острых в современной психологии. Этот интерес обусловлен практической значимостью и

теоретической ценностью развития гуманных отношений и их проявлению в межличностном взаимодействии.

В статье дается глубокий анализ пониманию гуманных отношений в трудах отечественных и зарубежных ученых, рассмотрена проблема развития гуманных отношений в психологии. Предпринята попытка определения особенностей гуманных отношений подростков из детских домов.

Гуманизация и деидеологизация систем развития, воспитания и обучения актуализировали ряд проблем, которые на данном этапе развития психологической науки не являются детально разработанными психологической наукой и практикой. Современное общество выдвигает новые цели становления и развития личности. В качестве глобальной цели воспитания выступает человек – личность свободная, умеющая принимать решения и нести ответственность за свои поступки; способная к жизнетворчеству, к ориентировке в мире духовных ценностей, имеющая положительную установку на другого, проявляющая желание помочь окружающим людям; умеющая сопереживать и сорадоваться, ощущать внутренний мир другого человека, анализировать свои поступки и, если это необходимо, жертвовать своим благополучием ради благополучия других людей.

Актуальность развития гуманных отношений, с учетом их психологической организации, связана, прежде всего, с необходимостью повышения уровня нравственного развития подрастающего поколения, что обуславливает необходимость создания таких условий жизнедеятельности каждого ребенка, в которых он мог бы свободно расти и развиваться.

Обозначенная проблема приобретает особое значение, когда речь идет о детях-сиротах, лишенных родительской поддержки - имеющих негативный социальный опыт, отличающихся от сверстников ослаблением физического и психического здоровья, нравственной устойчивости. По данным статистики - это свыше одного миллиона российских детей, живущих в условиях нарушения естественного процесса социализации, изолированности от важнейших институтов воспитания: семьи, внешкольных учреждений, моделирующих систему отношений «человек-общество». Характерным результатом негативных влияний выступает высокий уровень социальной дезадаптации таких детей, низкий потенциал их жизненной самореализации, потребительское отношение к обществу.

Общество и государство заинтересованы в том, чтобы выпускники детских домов и учреждений интернатного типа, были готовы самостоятельно решать проблемы, возникающие на их жизненном пути, социально приемлемым способом. Воспитание и обучение сегодня должны готовить детей к процессу постоянных жизненных и профессиональных перемен, развивать творческую инициативу, социальную ответственность, активную жизненную позицию. Одной из задач педагогического процесса должно стать создание условий для развития личностного и профессионального самоопределения, ориентацией на формирование гуманных отношений выпускника детского дома.

Анализ литературы по проблеме гуманных отношений свидетельствует о том, что эта проблема являлась предметом глубокого интереса на протяжении всей истории развития зарубежной и отечественной педагогики и психологии. Проблема формирования гуманных отношений подрастающего поколения сложна и многогранна. Уже в работах выдающихся педагогов и просветителей - А. Дистервега, Я. А. Каменского, Д. Локка, И. Песталоцци, Н.И. Пирогова, Ж.Ж. Руссо, Л.Н. Толстого, К.Д. Ушинского, поднималась проблема гуманизма, выступающая в качестве основы и главной цели воспитания. Работы крупнейших философов (М.Монтень, О. Тейффера, А.Тойнби, Э. Фромма, К. Ясперса; Н.А. Бердяев и др.) убеждают в том, что гуманизация образования и воспитания признавалась основополагающим принципом развития личности. Оптимальным в этом процессе, по признанию А.Тойнби, является обращение к сознанию, душе человека,



воспитанию у него осознания смысла жизни как творения добра. Как показано исследованиями А.Адлера, Л.С. Выготского, А. Маслоу, К. Роджерса, С.Л.Рубинштейна, А.Л.Шнирмана, К.Юнга и других в каждом возрастном периоде жизни у человека возникают определенные потребности в деятельности, общении, познании. Нарушения в развитии личности тормозят стремление к взаимодействию человека с окружающим миром и

По мнению исследователей (Б. Братусь, А. В. Зосимовский, В. А. Ситаров и др.), составляющей нравственно-духовной культуры является, гуманистическая направленность, опирающаяся на общечеловеческие ценности (гуманность, доброта, сочувствие, милосердие, эмпатия и пр.) и представляющая собой основу, без которой невозможно нравственное, эстетическое, духовное развитие личности. Отмечая нравственную позицию гуманистической направленности, способствующую установлению единства нравственного сознания, чувств и поведения, исследователи признают за ней

Развитие гуманных отношений детей является одной из основ формирования доброжелательных взаимоотношений между детьми в группе. К пониманию смысла добра, совести ребенок приходит через постижение элементарных норм нравственности. Нравственные ценности неотделимы от всей жизни человека. Ребенок постигает их через свои поступки и взаимоотношения с людьми. Поэтому мы считаем, что формирование гуманных отношений у детей – сирот поможет им в дальнейшей социализации, обеспечит высокую мобильность в их дальнейшей жизнедеятельности.

Попытка определить смысл гуманизма показывает, что у этого понятия существует несколько значений.

Гуманизм – совокупность взглядов, выражающих уважение достоинства и прав человека, его ценность как личности, заботу о благе людей, их всестороннем развитии, о создании благоприятных условий общественной жизни.

Гуманизм – исторически изменяющаяся система воззрений, признающая ценность человека как личности, его право на свободу, счастье, развитие и проявление своих способностей, считающая благо человека критерием оценки социальных институтов, а принципы равенства, справедливости, человечности желаемой нормой отношений между людьми.

Гуманизм – это доктрина, ставящая во главу угла человеческие интересы и человеческую значимость, в основе, которой лежат характерные для человека и обеспечивающие его выживание свойства.

Гуманистическое мировоззрение как обобщенная система взглядов, убеждений идеалов строится вокруг одного центра – человека. Если гуманизм – это основа системы определенных взглядов на мир, то именно человек оказывается системообразующим фактором, ядром гуманистического мировоззрения. При этом его отношение содержит не только оценку мира как объективной реальности, но и оценку своего места в окружающей действительности. Следовательно, в гуманистическом мировоззрении как раз и находят свое выражение многообразные отношения к человеку. К обществу, к духовным ценностям, к деятельности, т.е., по сути ко всему миру в целом.

Понятие «гуманность» часто отождествляется с понятием «гуманизм», однако между ними имеются различия. Гуманизм чаще всего выступает как понятие философско-идеологическое, как название философской системы. Гуманность же рассматривается чаще как психологическое понятие, в котором отражается одна из важнейших черт направленности личности.

Гуманность не может быть просто чертой личности. Черта - это всего лишь отдельное свойство или отличительная особенность. Представляется правомерным рассматривать гуманность как качество личности, поскольку качество - это «объективная и всеобщая характеристика объектов, обнаруживающаяся в совокупности их свойств». В этой связи гуманность следует понимать как сверххарактеристику личности, которая

включает комплекс свойств личности, выражающих бережное отношение человека к человеку.

С точки зрения Г.Н. Рзаева, «гуманность — сложное, социально - ценное качество личности, проявляющееся как укоренившееся в поведении личности устойчивое, позитивное отношение к самому себе, уважительное к окружающим людям и продуктам их труда, обществу, природе».

Более глубокое определение этому понятию дает М.А. Вейт, указывая, что нравственные качества, которые и определяют гуманность, формируются в сознании человека на основе гуманистического принципа морали нашего общества и проявляются они как в коллективных, так и в межличностных отношениях.

Т.В. Рогожкин дает следующее определение: «Гуманные отношения и взаимное уважение между людьми включают в себя взаимоотношения коллектива и личности, их гармонию (не коллективизм в целом как важнейший нравственный принцип, а лишь ту его сторону, которая непосредственно связана с коллективными, гуманными отношениями)».

Таким образом, гуманное отношение - это постоянное проявление доброты, отзывчивости, внимательности, чуткости ... и одновременно проявление нетерпимости к равнодушию, унижению, жестокости, эгоизму, индивидуализму ... в различных ситуациях совместной деятельности детей. Отсюда, если человеческие отношения носят негуманный характер, то формирование позитивных потребностей и свойств затруднено.

Итак, гуманность на современном этапе развития науки рассматривается как качество личности, представляющее собой совокупность нравственно-психологических свойств личности, выражающих осознанное и сопереживаемое отношение к человеку как к высшей ценности.

Подводя итог, можно сказать, что традиции, идеи и принципы гуманизма приобрели особую актуальность, стали жизненной необходимостью для каждого народа и человечества в целом. Растет потребность в новом подходе к пониманию психологии гуманизма. Он призван выражать приоритет общечеловеческих интересов и ценностей, впитать в себя все достижения гуманистических исканий. Новый реальный гуманизм должен отличаться более демократичным характером, позволяющим расширять сотрудничество со всеми миролюбивыми силами различной философской и идеологической ориентации.

#### **Список литературы**

Для подготовки данной работы были использованы материалы с сайта <http://www.portal-slovo.ru/>

*А.И. Тащёва, Р.А.Нагоева  
Россия, г. Ростов-на-Дону,  
Южный федеральный университет*

### **КОПИНГ-СТРАТЕГИИ ЗАМЕЩАЮЩИХ РОДИТЕЛЕЙ**

*В статье анализируются понятия «замещающее и кровно-родственное родительство», «копинг-стратегии» и «личностные ресурсы замещающих родителей», направленные на преодоление стрессовых ситуаций в контексте замещающей семьи. Рассмотрены наиболее распространенные копинг-стратегии, используемые в подобных семьях, а также - взаимосвязь личностных особенностей со способами совладания.*

Проблемы, связанные с феноменом замещающего родительства, в нашей стране сегодня актуальны и не до конца изучены. Семья - это главное условие, определяющее поведение ребенка, но затем и взрослого человека в течение всей его жизни, и поэтому качество воспитания во многом определяет состояние общества в целом. Сравнительный

психологический анализ замещающего и кровно-родственного родительства в целом свидетельствует, во-первых, о том, проблемы, возникающие у замещающих родителей, во многом схожи с воспитанием в семье кровно-родственных детей; во-вторых, роль родителя не зависимо от типа семьи по происхождению в ней детей высоко стрессогенна, сопряжена с огромным количеством стрессовых ситуаций, связанных с процессом воспитания; в-третьих, этот стресс не является непреодолимым, так как радость, которую родители получают от ребенка, компенсирует все предшествующие трудности и огорчения, возникшие в ходе воспитания; в-четвертых, статистика свидетельствует, что замещающие родители, к сожалению, чаще, чем кровно-родственные, лишаются прав на воспитание и, что еще хуже, гораздо чаще кровно-родственных они отказываются от приемных детей при первых же трудностях их воспитания. В последнее время исследователей привлекают достаточно распространенные ситуации жестокого обращения с детьми-сиротами или возврата их в детские дома. Причины возврата детей-сирот, а также условия установления успешных родительно-детских отношений в замещающей семье - объект многолетних исследований в психологии и социальной педагогике (Ослон В.Н., 2006; Спирина М.Л., 2009; Ташёва А.И., 2010).

В качестве несомненных типичных причин последних грустных итогов неудавшегося воспитания приемных детей исследователи называют наличие специфических стрессовых ситуаций в принимающих семьях и отсутствие стратегий совладания с ними (Карабанова О.А., 2004; Ослон В.Н., Холмогорова А.Б., 2001).

От степени осознанности исполнения родительской роли зависит психологическое здоровье детей и последующих поколений. В связи со сложившейся ситуацией большое значение приобретают исследования копинг- стратегий замещающих родителей.

«Замещающее родительство» - объемное понятие, которое исследуется в контексте разных наук. В психологических исследованиях большое внимание уделяется общим проблемам родительства (Карабанова О.А., 2004; Р.В. Овчарова; Г.Г.Филиппова, 1999 и др.); родительно-детских отношений (А.Я. Варга, 1986 и др.); специфике «нормативной» и «ненормативной» адаптации детей и родителей к новым ролям в принимающей семье (Некрасова О.В., Ослон В.Н., Прихожан А.М., Холмогорова А.Б., Ягнюк К.В., Якубов Ю.А. и др.).

Одной из типичных реакций замещающей семьи на проблемную жизненную ситуацию, к которой, несомненно, может быть отнесена ситуация появления в семье приемного ребенка, может стать семейный стресс. Разная устойчивость замещающих семей к стрессогенным факторам имеет различные объяснения. По мнению Е.В. Куфтяк, одним из параметров при описании особенностей совладающего поведения замещающей семьи является семейный стабилизатор, который скрепляет семью как систему и помогает членам семьи держаться вместе (Куфтяк Е.В., 2010). Стабилизаторами чаще всего выступают общие идеи, интерес друг к другу, выполнение общих дел и др. В работах, посвященных преодолению семейных трудностей, понятие копинг-стратегий рассматривается с точки зрения личностных особенностей каждого из замещающих родителей, а также семьи как единого целого. Жизненные трудности замещающей семьи, связанные с воспитанием, особенностями развития принятого ребенка могут затронуть каждого члена семьи и всю семью в целом (Крюкова Т.Н., 2010).

Чаще всего, когда ребенок вступает в новую стадию развития, родители изучают его новую роль; в свою очередь, любые изменения в поведении замещающих родителей влекут за собой изменения в поведении ребенка. Очевидно, поведение замещающих родителей и приемных детей является главным источником конфликтных ситуаций, которые продолжаются до тех пор, пока все члены семейной системы не достигнут взаимопонимания. Замещающая семья является средой, где приемный ребенок и члены

принимающей семьи (родители, другие взрослые и дети) сталкиваются с непредвиденными ситуациями, которые зачастую вызывают стресс (Куфтяк Е.В., 2002).

Понимание и готовность к стрессовым ситуациям на разных этапах формирования замещающей семьи могут оптимизировать процесс изучения копинг-стратегий, а также улучшить качество родительно-детских отношений.

С точки зрения С.Лазаруса и Р.Фолкман, под совладающим поведением понимают стратегии, направленные на преодоление жизненных трудностей: стратегию противостоящего совладания, стратегию дистанцирования, стратегию самоконтроля, стратегию поиска социальной поддержки, стратегию принятия ответственности, стратегию избегания, стратегию планового решения проблемы и стратегию переоценки (Folkman R., Lazarus S., 1984). М. Patterson и Н.И. McCubbin считают, что семья может использовать не менее трех копинг-стратегий: стратегия исключения, стратегия избегания, стратегия ассимиляции. Под *стратегией исключения* понимаются активные усилия семьи изменить направление стрессора. *Стратегия избегания* состоит в отрицании либо игнорировании стрессора семьей. Данные стратегии исключают какие-либо изменения в семье под влиянием стрессогенных факторов. *Стратегия ассимиляции* предполагает усилия семьи, направленные на удовлетворение требований стрессора (М. Patterson, Н.И. McCubbin, 1987).

То, какой именно путь преодоления жизненных трудностей выберет семья и каждый отдельный родитель, определяется, в частности, психологическими резервами и ресурсами обоих родителей. Так, например, по мнению Л.И. Анцыферовой, люди, предпочитающие конструктивно преобразующие стратегии, оказываются личностями с оптимистическим мировоззрением, устойчивой положительной самооценкой, реалистическим подходом к жизни и сильно выраженной мотивацией достижения (Анцыферова Л.И., 1994). Люди же, уходящие от трудных ситуаций, прибегающие к механизмам психологической защиты, склонные к «идущему вниз социальному сравнению», воспринимают мир как источник опасностей; они отличаются невысокой самооценкой, а их мировоззрение окрашено пессимизмом. Автор отмечает, что для совладания со стрессом каждый человек использует собственные стратегии, на основе имеющегося у него личностного опыта, а именно личностных ресурсов или копинг-ресурсов.

Среди множества определений современного общества, активно воспроизводящего многочисленные стрессогенные факторы, едва ли не самыми популярными являются определения, связанные с его стрессогенным характером; утверждается витальная потребность в высокой стрессоустойчивости населения, необходимость в постоянном мониторинге последней (Малёнова А.Ю., 2010). А.Ю. Малёнова совершенно справедливо полагает, из продуктивных способов сохранения, укрепления психологического здоровья и благополучия человека при предъявлении таких требований, выступает повышение уровня его толерантности к стрессогенным воздействиям нормативного типа, сопровождающие жизнедеятельность человека в различных сферах его деятельности. Исследователь поясняет, что, выбирая конкретную деятельность, человек автоматически должен принимать и трудности, закономерно связанные с ее осуществлением и являющиеся ее обязательными составляющими. Человек должен научиться преодолевать эти трудности с минимальными психологическими, временными и прочими затратами. Так, позитивная переоценка личностью стрессора позволит изменить отношение к ситуации, иницируя продуктивные стратегии поведения при столкновении с ней. Следовательно, повышению толерантности в отношении неблагоприятного фактора, может выступать активное психологическое просвещение с целью коррекции образа нормативных стрессоров в сознании людей с учетом актуальности тех или иных трудных ситуаций для разных групп населения.

В качестве примера нормативных стрессогенных воздействий Л.И. Дементий и А.Ю. Малёнова предлагают ситуации оценивания, направленные на «определение уровня

развития определенных качеств, свойств у оцениваемого лица, оценку (количественную и качественную) его действий или результатов деятельности, а также установление его соответствия той или

иной социальной роли или образцу» (Дементий Л.И., Малёнова А.Ю., 2006). Важными объективно заданными признаками ситуаций этого типа являются неравенство социальных, психологических позиций оцениваемого и оценивающего, а также включенность и обусловленность конкретной деятельностью. Ситуации оценивания являются необходимым действием контроля и проверки, без которых любая деятельность способна лишиться своей продуктивности. В частности, оценка персонала на разных этапах производственных отношений, начиная с предварительного собеседования при трудоустройстве, позволяет устанавливать соответствие качественных характеристик работника требованиям должности или рабочего места с целью оптимизации деятельности.

Основываясь на многолетнем опыте, А.Ю. Малёнова называет характеристики ситуаций оценивания с негативной окраской: высокий уровень стрессогенности, значительная нагрузка на психические процессы, трудность и эмоциональное неприятие, наличие определенного риска и угрозы для личности (Малёнова А.Ю., 2010). При неоднократном столкновении с нормативной стрессогенной ситуацией происходит интеграция когнитивных, эмоциональных и поведенческих усилий при условии значимости этой ситуации для личности. При этом человек явно ощущает себя субъектом своей активности, ответственным за процесс и результат ее реализации, способным управлять и контролировать ситуацию. Однако, по мере приближения ситуации, эта уверенность человека постепенно снижается, уступая свое место тревожным переживаниям, ожиданию неблагоприятного развития событий в силу зависимости от потенциальных действий оценивающего, что, в свою очередь, зачастую требует оказания психологической помощи.

Указываются и ресурсные области - признаки, свидетельствующие о нормативности стрессогенных воздействий: 1) типичность, определенность, известность, прогнозируемость, включенность в деятельность; 2) субъективная значимость и возможность самореализации; 3) характеристики, раскрывающие субъектную позицию оцениваемого в отношении ситуации (контролируемость, управляемость, влияние на результат, активность, ответственность).

Достаточно сложная схема формирования ресурсного отношения к ситуациям оценивания требует изменения когнитивной оценки этих ситуаций в сторону усиления позитивных характеристик, ее эффект представляется весьма продуктивным преодолением нормативных стрессогенных воздействий, способный изменить их облик в сознании человека.

Полагаем, что совладание со сложными ролями принимающих родителей и приемного ребенка в замещающей семье вполне соответствует концепции преодоления стрессогенных воздействий нормативного типа, связанной с ситуациями оценивания А.Ю. Малёновой.

Итак, в центре внимания психологов оказываются негативные последствия столкновения с трудными жизненными ситуациями, которые могут быть смягчены адаптивными стратегиями их преодоления (совладания). Именно поэтому копинг-стратегии являются важным предиктором психологического благополучия замещающей семьи и установления прочных родительно-детских отношений.

#### **Список литературы**

1. Анцыферова Л.И. Личность в трудных жизненных условиях: переосмысление, преобразование ситуаций и психологическая защита // Психологический журнал. 1994, №1.– С. 3-16.

2. Дементий Л.И., Малёнова А.Ю. Психологические особенности ситуаций оценивания (на примере ситуации экзамена) // Вестник университета. Серия «Психология». – 2006. – № 1. – С. 4–14.
3. Карабанова О.А. Психология семейных отношений и основы семейного консультирования: Учебное пособие. — М.: Гардарики, 2004. — 320 с.
4. Крюкова Т.Н. Психология совладающего поведения в разные периоды жизни. [Текст] / монография / Т.Н. Крюкова. - Кострома: КГУ им. Н.А. Некрасова, 2010. - 296 с.
5. Куфтяк Е.В. Работа с родителями, применяющими физические наказания // Социальная работа в современных условиях: проблемы и перспективы: третья международная научно-практическая конференция. Вологда - Кострома, 20-25 мая 2002г. – Вологда, 2002. –С.133-135.
6. Куфтяк Е.В. Психология семейного совладания. [Текст] / Е.В. Куфтяк. - Кострома: КГУ им. Н.А. Некрасова, 2010. - 320 с.
7. Малёнова А.Ю. Ресурсное значение нормативных стрессогенных ситуаций для личности/ Материалы Всероссийской научно- практической конференции «Социальные проблемы современной России: возможности психологической помощи». - Омск: Изд-во Ом. гос. ун-та, 2010. – 212 С.148-152.
8. Малёнова А.Ю., Телина А.Ю. Особенности преодолевающего поведения личности в ситуациях оценивания // Вестник университета. Серия «Психология». – 2006. – № 2. – С. 10–16.
9. Ослон В.Н. Жизнеустройство детей-сирот: профессиональная замещающая семья. [Текст] / монография / В.Н. Ослон. - М: Генезис, 2006. - 366с.
10. Ослон В.Н., Холмогорова А.Б. Замещающая профессиональная семья как одна из моделей решения проблемы сиротства в России [Текст] / В.Н. Ослон, А.Б. Холмогорова. - Вопросы психологии. - 2001. - №3. с. 57-70.
11. Спирина М.Л. Формирование у будущих социальных педагогов профессиональной компетентности в области патронатного воспитания детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей. [Текст] /монография/ М.Л. Спирина. - Армавир: РИЦ АГПУБ 2009. - 220с.
12. Ташёва А.И., Гриднева С.В. Психологическая помощь безнадзорным детям//Материалы Всероссийской научно-практической конференции «Социальные проблемы современной России: возможности психологической помощи». - Омск: Изд-во Ом. гос. ун-та, 2010, с. 95-102.
13. Филиппова Г. Г. Психология материнства. – М.: КЛАСС, 1999.- 278с.
14. Lasarus R., Folkman S. Stress, appraisal and coping. New York: Springer, 1984.- 282с.
15. Patterson J.M., McCubbin H.I. Adolescent coping style and behaviors: conceptualization and measurement // Am. J. Commun. Psychol. 1987. No 18. P. 793-824.



*Шифельбейн Е.В., Попыловских А.Н,  
Россия, г. Екатеринбург, ГБУ СОИ СО  
ЦПСиД «Гнездышко»*

## ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ЗАМЕЩАЮЩЕЙ СЕМЬИ

*С каждым годом повышаются темпы роста числа неблагополучных семей, в которых родители уклоняются от воспитания, жестоко обращаются с детьми, не заботятся об их здоровье. Неуклонно растет число родителей, лишенных родительских прав, соответственно, и детей, лишенных родительской заботы. В этих условиях особенно острой становится проблема поиска более широких возможностей сопровождения замещающих семей с целью предупредить возможность вторичного отказа от ребенка и оказания своевременной психологической помощи.*

В настоящее время одной из основных составляющих государственной социальной политики является обеспечение гарантий права ребенка жить и воспитываться в семье. С этой целью государство развернуло широкую кампанию по устройству детей в приемные семьи, которая подразумевает сентиментальную социальную рекламу, материальную поддержку семей, которые уже воспитывают приемных детей, плановую статистику для специалистов, занимающихся устройством детей в приемные семьи.

Исторически детей, оставшихся без попечения взрослых, передавали в государственные учреждения для воспитания и последующей интеграции в жизнь общества. Однако, на сегодняшний момент учитывается приоритетное права ребенка жить и воспитываться в кровной семье, а дети, оставшиеся без попечения родителей, подлежат передаче на воспитание в замещающую семью (ст. 123 Семейного кодекса Российской Федерации). Анализ зарубежного и отечественного исторического опыта социальной помощи детям, оставшимся без попечения родителей (Иванова Н.П., Котли П., Максимов Н.Н., Mollenhauer К., Осипова И.И., Ослон В.Н., Рыбакова Н.Ф., Семья Г.В., Старостина И.Н., Todd Т.С., Холмогорова А.Б.), свидетельствует, что наибольшую эффективность дает воспитание в приемной семье, поскольку ему присущи непрерывность, продолжительность, устойчивость, возможность обеспечения индивидуального подхода, безопасности, защищенности ребенка, удовлетворения потребности в более тесных эмоциональных отношениях, привязанности.

В федеральном законодательстве замещающей семьей называется «семья усыновителей, опекунов, попечителей, приемных родителей» (далее – «замещающая семья»). Нами рассматривается под «замещающей семьей» приемные и опекунические семьи, при этом опекун (попечитель) и приемный родитель имеет практически все права родителя в вопросах воспитания, обучения, содержания ребёнка и ответственности за ребёнка. А также в законодательном плане является его представителем.

Анализ сложностей и проблем, с которыми сталкиваются приемные родители (Николаева Е.И., 2009; Ослон В.Н., 2006) показал, что при внешнем порыве потенциальных приемных родителей к приему ребенка в семью остается их внутренняя неготовность, наблюдается незнание особенностей развития депривированных детей и трудностей, с которыми они могут столкнуться в процессе воспитания приемных детей, неготовность самих детей к проживанию в семье. Нередко важной проблемой становится информационная изолированность приемных семей, когда они боятся проконсультироваться со специалистом по семейным трудностям, «замалчивают» проблему или просто не знают к кому обратиться. И это еще не все факторы, которые являются причинами увеличения количества возврата детей из приемных семей в детские дома.

У детей, живущих в приемных семьях, можно выделить ряд других типичных проблем: высокая распространенность эмоциональных нарушений (острые или затяжные посттравматические состояния, повышенная тревожность, импульсивность, агрессивность, боязливость, страх социальных контактов); психический и психофизический инфантилизм; нарушение половой идентификации; психологическая

несовместимость детей с приемными родителями; трудности в обучении (снижение мотивации к учебе, низкие способности к обучению, несформированность или низкий уровень познавательных интересов). Также одной из проблем в адаптации детей к новым условиям жизни в приемной семье являются сложности в принятии ими своего прошлого, отношение к кровным родителям. Исследователи проблем приемных семей (Заводилкина О. В., 2008; Смит Д., 2008; Хартман А., 2009 и др.) отмечают, что переживания, связанные с эмоциональной депривацией и плохим обращением, надолго сохраняются в психике ребенка и порождают высокий риск развития у него тревожности, появления страха, обиды и ощущения беспомощности. У таких детей может развиваться посттравматическое стрессовое расстройство, связанное с ранее пережитыми психическими травмами (Захарова Ж.А., 2007).

Зритнева Е.И. и Колесникова Т.В. отмечают, что в опекунских семьях, где опекунами являются родные бабушки и дедушки, существуют специфические проблемы, которые затрудняют социальную адаптацию детей. Среди них – преклонный возраст опекунов, плохое психофизическое состояние, материальные затруднения, не позволяющие детям получить качественное образование, развить способности и интересы. Часто бабушки не справляясь с воспитанием выбирают потворствующую гиперпротекцию и гиперопеку.

Таким образом, мы можем говорить о том, что приемные родители и дети нуждаются в особом комплексном психолого-педагогическом сопровождении дальнейшего функционирования приемной семьи.

Под **психолого-педагогическим сопровождением** мы понимаем систему психолого-педагогических мер, направленных на предотвращение семейного неблагополучия, преодоление трудностей воспитания в замещающей семье и обеспечивающих такие психолого-педагогические и социально-психологические условия жизнедеятельности замещающих родителей и ребёнка, которые способствуют полноценному развитию и социализации личности приёмного ребёнка и повышению психолого-педагогической компетентности замещающих родителей.

Основываясь на дифференцированном подходе определения сложности проблем замещающих семей (Ослон В.Н., 2006), можно условно выделить три вида психолого-педагогического сопровождения замещающих семей: кризисное, активное и стабильное сопровождение.

**Кризисное сопровождение** предполагает снятие психоэмоционального напряжения, возникшего в результате изменения семейной структуры, раскрытие «тайны усыновления», разные виды насилия, переживания расставания или развода, игнорирование наличия у ребенка глубокой эмоциональной связи с биологическим родителем, работа с семьей в случае отказа от ребенка (желание отказа от ребенка), а также работа с психотравмирующими состояниями переживаемыми всеми членами семьи или одним из них (Губачев Ю.М., Иовлев Б.Д., Карвасарский Б.Д., 1976).

**Активное сопровождение** предполагает контроль и создание условий для адаптации ребенка в семье, снятие ощущения родительской несостоятельности, формирование адекватных требований к ребенку (в соответствии с их возрастным развитием). Данный вид психолого-педагогического сопровождения характеризуется возрастающей интенсивностью сопровождения семьи. В качестве основной технологии работы с семьей используется социально-психологический патронаж.

**Стабильное сопровождение** предполагает оказание стабильной психолого-педагогической помощи, формирующее у замещающих родителей чувство нужности и снятие социального одиночества. А также отслеживание динамики и развития психического состояния ребенка, и функционирования семьи в целом.

Процесс сопровождения семьи может носить длительный характер и в течение всего времени работы с семьей возможен переход одного вида психолого-педагогического сопровождения в другой.



**Основными задачами сопровождения являются:**

1. Выявление и предупреждение психологических проблем, препятствующих благоприятной адаптации членов замещающей семьи.
2. Оказание психолого-педагогической помощи детям, проживающим в замещающей семье, и их родителям.
3. Содействие профилактике и предотвращению жестокого обращения с детьми, проживающих в замещающих семьях.
4. Профилактика возвратов детей в государственное учреждение.
5. Психологическая помощь приемным родителям по преодолению тревог и страхов относительно проблемных семейных ситуаций.

**Основными направлениями сопровождения замещающей семьи являются:**

**1. Психологическая диагностика.**

**1.1.** Написание автобиографии. По автобиографии можно оценить личность кандидата, его прошлый опыт, его отношение к себе и своей жизни. Форма автобиографии является свободной, для удобства написания можно предоставить опорные вопросы.

**1.2.** Диагностика мотивационной сферы личности приемного родителя.

**1.3.** Диагностика представлений о семейных ролях и детско-родительских представлений.

**1.4.** Диагностика эмоционального состояния членов семьи.

**1.5.** Диагностика особенностей личности.

**2. Индивидуальная беседа.** Беседа позволяет провести первичное индивидуальное знакомство с каждым из членов замещающей семьи, а также позволяет оценить не только потребности, мотивы, склонности, интересы, черты характера, познавательные процессы, но и выявить глубоко личные переживания членов семьи, в той или иной мере затрудняющие жизнь семьи в целом. Результаты беседы помогут составить психологический "диагноз", на основе которого строится индивидуальная работа с семьей, и вырабатываются рекомендации приемному родителю.

**3. Психологическое консультирование.** Сущность консультирования в процессе психолого-педагогического сопровождения, состоит в оказании помощи членам семьи посредством их психологического просвещения, а также в выработке, на основе результатов психодиагностики, специальных рекомендаций по изменению определенных психологических факторов, затрудняющих нормальное функционирование личности в условиях функционирования семьи.

**4. Психологическая коррекция.** Психокоррекционные мероприятия в процессе психолого-педагогического сопровождения призваны способствовать формированию у замещающих родителей уверенности в своих действиях, готовности к преодолению неизбежных трудностей, к сотрудничеству, как со специалистами, так и с другими замещающими родителями.

**5. Психологическое просвещение.** Данное направление работы психолога предполагает чтение публичных лекций, ведение группы психологической поддержки, проведение индивидуальных консультаций по вопросам воспитания, образования детей, подготовки их к самостоятельной жизни, а также проведение тренингов по развитию родительской компетенции. Они проводятся в рамках «Школы приемных родителей».

**Мероприятия, реализуемые в рамках психолого-педагогического сопровождения замещающих семей:**

1. Разработка индивидуальных программ сопровождения для приемных и опекаемых семей.

2. Психологическую диагностику индивидуальных особенностей ребенка и сетей его социальных контактов.

3. Исследование особенностей функционирования семейной системы (диагностика детско-родительских, супружеских взаимоотношений; консультации).

4. Консультирование по различным психологическим и педагогическим вопросам, организацию постоянного взаимодействия с семьей и оказание ей конкретной психолого-педагогической помощи, создание позитивной атмосферы и благоприятных условий во взаимоотношениях в семье.

5. Выбор специалистом оптимальных технологий для предупреждения кризисных и конфликтных ситуаций в семье.

6. Поддержка замещающих родителей в трудных ситуациях.

7. Коррекция взаимоотношений между замещающими родителями и ребенком.

8. Коррекция внутреннего психологического состояния приемных родителей, снятие у них тревожности, напряженности и получение эмоциональной поддержки.

9. Отслеживание динамики развития и изменений семейной структуры.

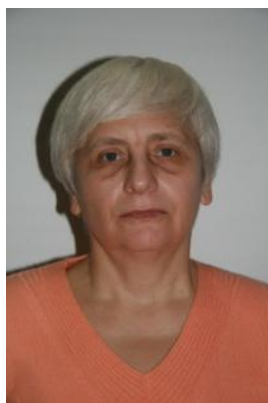
10. «Клуб замещающих родителей» является одним из эффективных мероприятий по сопровождению замещающей семьи (далее Клуб). Целью Клуба замещающих родителей является обмен опытом воспитания приемных детей, а также становления семейной системы.

Таким образом, мы предполагаем, что психолого-педагогическое сопровождение способствует: успешной адаптации членов семьи к изменениям семейной системы; оптимальному психическому развитию ребенка; обеспечению психологического благополучия всех членов замещающей семьи; повышению воспитательного потенциала приемных родителей; восстановлению семейных отношений.

#### **Список литературы**

1. Захарова Ж. А. Помощь и поддержка замещающих семей // Детский дом. 2007. № 1.
2. Николаева Е.И. Методические рекомендации для специалистов, работающих с замещающими семьями/ Е.И. Николаева. – Москва, 2009. – 40 с.
3. Ослон В. Н. Проблемы сопровождения замещающей профессиональной семьи // Дефектология. 2006. № 1

## **РАЗДЕЛ 9 ОСОБЕННОСТИ СУПРУЖЕСКИХ ОТНОШЕНИЙ В СОВРЕМЕННОЙ РОССИИ**



**Л.Е. Киреева**

*Россия, г. Ростов-на-Дону,  
Южный федеральный университет*

**А.И. Тащёва**

*Россия, г. Ростов-на-Дону,  
Южный федеральный университет*

### **УДОВЛЕТВОРЕННОСТЬ БРАКОМ ПАРТНЕРОВ В «ДВУХКАРЬЕРНЫХ» СУПРУЖЕСКИХ ПАРАХ**

*В статье рассматриваются вопросы, связанные с исследованием удовлетворенности браком в отечественной психологии; факторы, влияющие на удовлетворенность браком. Особое внимание уделено изучению супружеских отношений, в частности, удовлетворенности браком в семьях, где реализуют оба супруга свою*

*профессиональную карьеру и считают ее главной или одной из главных своих жизненных ценностей.*

В последние десятилетия современная семья претерпевает серьезные изменения, которые проявляются в ориентации обоих супругов на такие ценности, как материальная обеспеченность, независимость, личный успех, стремление к автономии личности, самоактуализации, саморазвитие за пределами семьи, по средствам собственной карьеры, что приводит к падению рождаемости, увеличению числа разводов, конфликтности партнеров, снижению уровня удовлетворенности супругов своим браком (Ермолаева Е.Г., 2008).

Показатель «удовлетворенность браком» является одним из основных параметров, характеризующих супружеские отношения, под которым психологи понимают внутреннюю субъективную оценку, отношение супругов к собственному супружеству (Алешина Ю.Е., Гозман Л.Я., Дубовская Е.М., 1987). Так А.Ю. Тавит (1983) выделяет две группы факторов, влияющих на удовлетворенность браком: первая группа, возникающая до бракосочетания, по мнению автора, является психологической основой брака и включает такие аспекты, как происхождение супругов, качества их личности, идеал супруга и брака, мотивы вступления в брак. Вторая группа факторов – этическо-эмоциональные, психофизиологические отношения супругов, единство взглядов на воспитание детей, распределение домашних и хозяйственных работ, свободное время и его проведение, отношения с отцом-матерью партнера, с друзьями, отношение к алкогольным напиткам.

Исследователи связывают удовлетворенность браком со стажем семейной жизни (Ноздрин Т.М., Самаль Е.В., 2011) и личностными особенностями супругов (Костюченко Е.В., Худик М.М., 2011).

Анализ литературы по удовлетворенности браком в области исследований, характеризующих степень участия супругов в распределении домашних обязанностей, при наличии профессиональной занятости позволяет заключить, что удовлетворенность браком мужчин связана с таким фактором, как доход семьи (Андреева Т.В., 2001). Однако по мере того как доходы кормильца семьи растут, время, посвящаемое семье, сокращается, снижается также удовлетворенность отношениями между супругами (Чекалина А.А., 2005). Удовлетворенность браком женщины связана с активностью мужа в роли организатора субкультуры и с высоким качеством выполнения им роли кормильца. Исследователи также отмечают, что супруги удовлетворены браком больше в том случае, если домашние обязанности распределены между ними; немногим меньше - в браках, где муж помогает жене; наименьшее число удовлетворенных браком респондентов зафиксировано в браках, в которых домашние обязанности в основном выполняет женщина (Юркевич Н.Г., 1970; Обозов Н.Н., 1995; Андреева Т.В., 2005). Ю.Е. Алешина, Е.В. Лекторская (1989) выявили, что высокая удовлетворенность браком работающих женщин определяется положительным отношением мужей к их работе.

Е.В. Титова (2001) отмечает, что карьерный рост может выступать в качестве отрицательного фактора в системе личных отношений супругов. В семьях, где супруги реализуют свою профессиональную карьеру, может снижаться удовлетворенность браком. Причинами этого служат изменения в распределении ролей «кормилец» - «домашняя хозяйка», когда жена большую часть времени уделяет своей работе вне дома, плохо справляясь с домашними обязанностями. Отсутствие свободного общего времени у супругов приводит к утрате важных функций семьи «досуговой» и «психотерапевтической», ролевой перегрузке. Кроме того, в супружеской жизни могут наступать периоды, когда карьерный статус одного из супругов выше, чем у другого, что ведет к повышению самооценки и изменению «Я-концепции» того супруга, чей статус выше. При этом один из супругов перестает дорожить другим, начинает относиться к

нему с меньшим уважением, снижается частота взаимодействия супругов, возрастает уровень конфликтности в семье.

«Двухкарьерный» брак имеет ряд специфических особенностей, связанных со значением карьеры для партнеров, распределением ролей в браке. На основании выделенных характеристик одного из распространенных видов брака в современной России можно заключить, что супружеские отношения в таком виде брака будут иметь своеобразие, проявляющиеся, в том числе и в удовлетворенности брачным союзом.

Вместе с тем, нам не удалось обнаружить исследований, посвященных изучению удовлетворенности браком супругов в «двухкарьерных» парах, в связи, с чем нами проведено эмпирическое исследование: опрошено 40 реальных супружеских пар в возрасте от 25 до 40 лет, разных профессий, жителей г. Ростова-на-Дону и РО, со стажем брака от 5 до 15 лет. Вид брака стал критерием разделения выборки на две группы: основную (20 пар, состоящих в «двухкарьерном» браке) и контрольную (20 «не карьерных» пар).

Методический инструментарий составили методики, позволяющие исследовать удовлетворенность браком: опросник «Удовлетворенность браком» Л.Я. Гозмана и О.О. Ерёмичевой (1987); опросник «Измерение установок в семейной паре» Ю.Е. Алешиной, Л.Я. Гозмана (1987), исследующий отношения супругов к различным феноменам, окружающей действительности; опросник «Распределение ролей в семье» Ю.Е. Алешиной, Л.Я. Гозмана, Е.М. Дубовской (1987).

Опросник «Распределение ролей в семье» позволил определить мнение субъекта о сферах семьи и о желаемом распределении ролей между супругами при реализации этих сфер. Такие роли как «воспитание детей», «эмоциональный климат в семье» и «хозяйки» в «не карьерном» браке приписывается в основном женщине, а «материальное обеспечение семьи» и сексуального партнера в большей степени возлагается на мужчину. А такие роли как, «организация развлечений» и «организация семейной субкультуры» равно распределено между супругами. В «двухкарьерном» браке такие роли как «эмоциональный климат в семье», «хозяйки» и «организация семейной субкультуры» приписывается в основном женщине, а «материальное обеспечение семьи», «организация развлечений» и «сексуального партнера» в большей степени возлагается на мужчину. А роль «воспитание детей» равно распределена между супругами.

Также выявлены значимые различия между респондентами «не карьерного» и «двухкарьерного» брака по показателям «материальное обеспечение семьи» ( $U=463,5$ ,  $Z=-3,24$  при  $p=0,001$ ), «сексуальный партнер» ( $U=568$ ,  $Z=2,23$  при  $p=0,03$ ) и «организация семейной субкультуры» ( $U=521,5$ ,  $Z=-2,68$  при  $p=0,007$ ).

Таким образом, в «не карьерном» браке роль мужчины в материальном обеспечении семьи и организации семейной субкультуры выше, чем в «двухкарьерном», а в «двухкарьерном» браке роль мужчины как сексуального партнера достоверно выше, чем в «не карьерном» браке.

Опросник «Измерение установок в семейной паре», позволил сделать вывод, что для супругов состоящих в «не карьерном» браке более значима роль детей в из жизни ( $U=530$ ,  $Z=2,6$  при  $p=0,009$ ), ориентация на романтическую любовь ( $U=464,5$ ,  $Z=3,23$  при  $p=0,001$ ); а в «двухкарьерном» браке – оптимистичные представления о людях ( $U=398,5$ ,  $Z=-3,86$  при  $p=0,0001$ ) и высокая ориентация на карьеру ( $U=433$ ,  $Z=3,53$  при  $p=0,0004$ ), менее традиционное представление о роли женщины ( $U=452,5$ ,  $Z=-3,34$  при  $p=0,0008$ ) и бережливое отношение к деньгам ( $U=586$ ,  $Z=-2,06$  при  $p=0,04$ ).

Среднегрупповые показатели опросника «Удовлетворенность браком» (Рисунок 1) позволяют заключить, что супруги, «не карьерного» брака, наиболее удовлетворены сферами «рождение детей» и «психотерапевтическая», а партнеры «двухкарьерного» брака – только сферой «рождение детей».

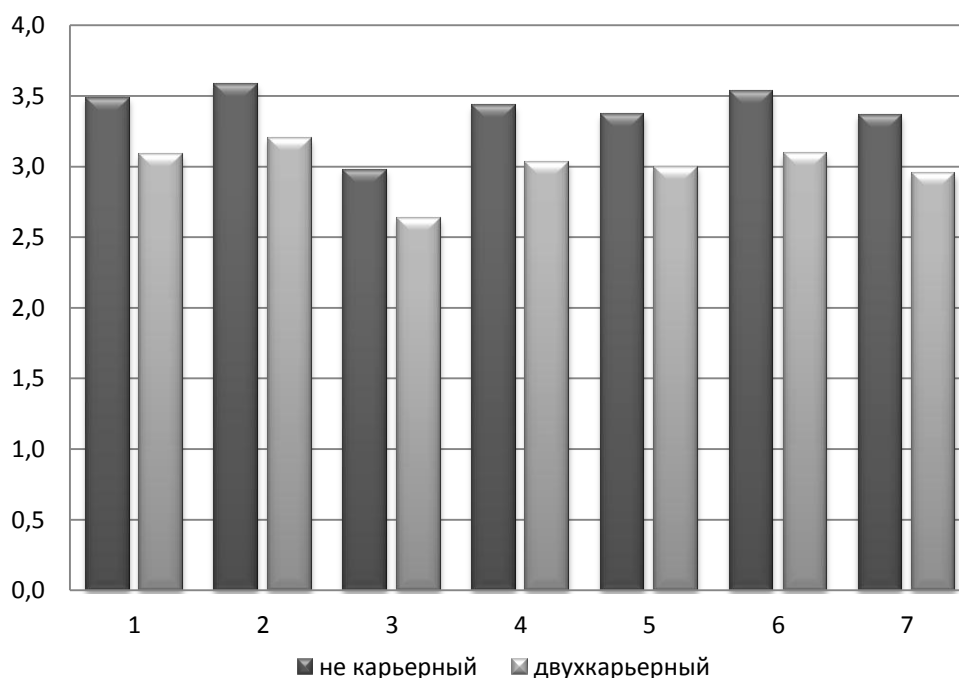


Рис. 1. *Средние значения удовлетворенности браком супругов выборки*

Условные обозначения: 1) сексуально-эротическая сфера, 2) рождение детей, 3) хозяйственно-бытовая сфера, 4) досуговая сфера, 5) единодушие во взглядах, в оценке родственников и друзей, 6) психотерапевтическая сфера, 7) воспитание детей.

Также статистически доказано, что все сферы удовлетворенности браком и показатель общей удовлетворенности у партнеров из «не карьерного» брака выше (57,3), чем у супругов из «двухкарьерного» брака (50,7), что отражено в Таблице 1. Этот результат согласуется с представлениями А.И. Тащёвой о том, что супруги, ориентированные на карьеру, много времени проводят на работе, что негативно сказывается на качестве их межличностных отношений (Тащёва А.И., 1998).

Таблица 1

*Значимые различия между респондентами «не карьерных» и «двухкарьерных» браков по критерию Манна-Уитни*

<i>Шкалы</i>	<i>U</i>	<i>Z</i>	<i>p-level</i>
Сексуально-эротическая сфера	439.5	3.47	0.0005
Рождение детей	460.5	3.27	0.0011
Хозяйственно-бытовая сфера	419	3.67	0.0002
Досуговая сфера	453.5	3.33	0.0009
Единодушие во взглядах, в оценке родственников и друзей	458.5	3.29	0.0010
Психотерапевтическая сфера	412	3.73	0.0002
Воспитание детей	435	3.51	0.0004
Общая удовлетворенность	440.5	3.46	0.0005

С помощью однофакторного регрессионного анализа на выявление влияния показателя общей удовлетворенности браком на представления супругов о сферах семьи получены следующие результаты, представленные в Таблице 2.

Таблица 2

*Влияние удовлетворенности браком на сферы семейной жизни*

<i>Зависимые переменные</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
Интимно-сексуальная роль	0.43	0.5134

Общность интересов	10.44*	0.0018
Хозяйственно-бытовая роль (ожидания)	1.81	0.1827
Родительско-воспитательная роль (ожидания)	2.24	0.1389
Социальная активность (ожидания)	0.11	0.7464
Эмоционально-психотерапевтическая роль (ожидания)	9.41*	0.0030
Внешняя привлекательность (ожидания)	0.05	0.8197
Хозяйственно-бытовая роль (притязания)	10.97*	0.0014
Родительско-воспитательная роль (притязания)	3.01	0.0868
Социальная активность (притязания)	0.06	0.8062
Эмоционально-психотерапевтическая роль (притязания)	6.52*	0.0126
Внешняя привлекательность (притязания)	5.71*	0.0193
Воспитание детей	0.02	0.8819
Эмоциональный климат в семье	2.10	0.1516
Материальное обеспечение семьи	4.58*	0.0354
Организация развлечений	5.90*	0.0174
Хозяина-хозяйки	0.58	0.4495
Сексуальный партнер	10.73*	0.0016
Организация семейной субкультуры	1.07	0.3047
Отношение к людям	2.59	0.1114
Альтернатива между чувством долга и удовольствием	0.50	0.4832
Отношение к детям	0.75	0.3906
Ориентация на совместную или раздельную деятельность	3.60	0.0615
Отношение к разводу	2.85	0.0956
Отношение к любви	11.79*	0.001
Оценка значения сексуальной сферы в семейной жизни	0.24	0.6233
Отношение к карьере	2.19	0.1429
Отношение к патриархальному или эгалитарному устройству	2.79	0.0989
Отношение к деньгам	1.52	0.2218

Условные обозначения в таблице 2: \* обозначены значимые F-критерии.

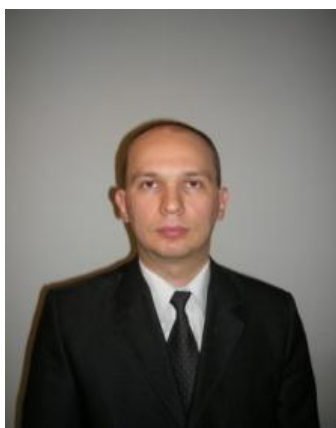
Предиктор общей удовлетворенности браком оказывает влияние на общность интересов партнеров ( $F=10,44$  при  $p=0,002$ ), ожидание от партнера выполнения эмоционально-психотерапевтической роли ( $F=9,41$  при  $p=0,003$ ), готовность выполнять хозяйственно-бытовую роль ( $F=10,97$  при  $p=0,001$ ) и эмоционально-психотерапевтическую роль ( $F=6,52$  при  $p=0,01$ ), внешнюю привлекательность ( $F=5,71$  при  $p=0,02$ ), выполнение роли по материальному обеспечению семьи ( $F=4,58$  при  $p=0,04$ ), организацию развлечений ( $F=5,9$  при  $p=0,02$ ), выполнение роли сексуального партнера ( $F=10,73$  при  $p=0,002$ ) и на отношение к любви ( $F=11,79$  при  $p=0,001$ ). т.о., чем больше данные роли будут реализовываться супругом, тем выше оказывается удовлетворенность браком у партнера.

Приведенные выше результаты позволяет заключить, что супруги «не карьерного» и «двухкарьерного» браков имеют различные установки в отношении семьи и брака, своеобразие распределения ролей в браке и отличаются по уровню удовлетворенности браком; эти данные могут быть использованы для прогноза динамики супружеских отношений и для оказания супругам «двухкарьерного» брака эффективной профессиональной психологической помощи.

#### Список литературы

1. Алёшина Ю.Е., Гозман Л.Я., Дубовская Е.М. Социально-психологические методы исследования супружеских отношений. Изд-во Московского университета. 1987. 120с.
2. Алёшина Ю.Е., Лекторская Е.В. Ролевой конфликт работающей женщины//Вопросы психологии. 1989. №5. с. 23-28.

3. Андреева Т. В. Семейная психология. – СПб.: Речь, 2005. 436с.
4. Волкова А.Н., Трапезникова Т.М. Методические приемы диагностики супружеских отношений//Вопросы психологии. 1985. №5. с. 110-116.
5. Ермолаева Е.Г. Изменение ценностно-смысловых ориентаций родителей как фактор коррекции нарушений семейного воспитания подростков. Автореф. дисс. ... кандидата психологических наук, Екатеринбург, 2008, 28с.
6. Обозов Н.Н. Подходим ли мы друг другу на работе и в личной жизни. - СПб.: Б.П., 1995. 39 с.
7. Сборник тезисов 5-ой Международной научной конференции «Психология и жизнь»: психологические проблемы современной семьи: - Минск, 2011 - 610с.
8. Тавит А.Ю. Модель идеального супруга. // Актуальные проблемы демографии. Рига, 1983. 26с.
9. Тащёва А.И. Особенности семей, в которых оба партнера избыточно озабочены карьерой и психологическая помощь этим семьям//Психологический вестник РГУ. 1998. выпуск 3. с.116-122.
10. Титова Е.В. Влияние карьерной успешности супругов на отношения в семье. Дисс. ... канд. психол. наук. Ставрополь. 2001. 155с.
11. Чекалина А.А. Профессиональная самореализация женщины // Мир психологии. 2005. №3. с. 127-139.
12. Юркевич Н.Г. Советская семья: функции и условия стабильности. Минск, 1970. 207с.



**О.А. Кувшинова, О.А. Сычев**  
*Россия, Бийск, Алтайская  
 государственная академия  
 образования им. В.М. Шукшина*

### СТИЛЬ ПРИВЯЗАННОСТИ И УДОВЛЕТВОРЕННОСТЬ ОТНОШЕНИЯМИ У СУПРУЖЕСКИХ ПАР С РАЗЛИЧНЫМ СТАЖЕМ СЕМЕЙНОЙ ЖИЗНИ

*В статье представлены результаты эмпирического исследования, свидетельствующие о том, что для пар с длительным стажем семейной жизни характерна большая удовлетворенность супружескими отношениями и большая надежность привязанности. Показано, что, хотя оба параметра стилей привязанности взрослых (тревога в межличностных отношениях и избегание) имеют обратную связь с удовлетворенностью супружескими отношениями, при учете стажа семейной жизни существенное влияние оказывает лишь тревога.*

Исследование психологических факторов удовлетворенности браком требует анализа отношений, объединяющих членов семьи, и психологических механизмов, лежащих в основе таких отношений. Опираясь на данные современной психологии, можно с достаточной долей уверенности утверждать, что ядром семьи как

психологического феномена являются отношения привязанности. Благодаря работам Дж. Боулби, М. Эйнсворт и многих других психологов, нет необходимости доказывать, что важнейшим условием благополучного развития ребенка является наличие надежной привязанности. Стабильные и благополучные отношения супругов также имеют в своей основе отношения глубокой привязанности друг к другу. Хотя работы Дж. Боулби были посвящены анализу привязанности детей, с 80-90 гг. прошлого века в зарубежной психологии бурно развиваются основанные на его теории исследования привязанности взрослых.

Одним из наиболее продуктивных направлений в исследовании стилей привязанности взрослых оказалась концепция, предложенная К. Бартоломью и Л. Горовиц (Bartholomew K., Horowitz L.M., 1991). В основу этой концепции была положена идея Дж. Боулби о внутренней рабочей модели привязанности, складывающейся из двух составляющих. Первая из них характеризует обобщенную модель другого, вторая – обобщенную модель себя. В поведенческих терминах эти модели интерпретируют как тревогу в межличностных отношениях, связанную с высокой чувствительностью к отвержению и избегание близких отношений. Внутренние модели себя и другого могут быть позитивными и негативными, порождая в разных сочетаниях четыре стиля привязанности.

Первый стиль – надежный (secure) – отражает чувство самооценности в сочетании с ожиданием, что другие люди в целом отзывчивы и добры. Тревожный стиль (preoccupied) характеризуется низким чувством самооценности, неуверенностью человека в том, что он достоин любви, сочетается с позитивной оценкой других людей. Такое сочетание толкает человека к борьбе за самопринятие посредством попыток заслужить внимание и позитивные оценки других. Следующий стиль – боязливый, или робкий стиль (fearful) – определяется чувством низкой самооценности, сочетающимся с ожиданием негативного отношения со стороны других людей, недоверием. Избегая близких отношений с другими людьми, лица с таким стилем защищаются от ожидаемого отвержения. Последний стиль, который можно назвать отвергающим (dismissing), характеризуется чувством самооценности и уверенностью человека в том, что он достоин любви, которые сочетаются с недоверием и негативным отношением к другим людям. Эти люди защищают себя от разочарования, избегая близких отношений и поддерживая чувство независимости (Bartholomew K., Horowitz L.M., 1991). Хотя модель четырех стилей привязанности удобна для практических целей, при решении исследовательских задач зачастую ограничиваются анализом обобщенных моделей себя и другого. В диагностических методиках эти модели обычно интерпретируются в эмоционально-поведенческих терминах «тревоги» и «избегания».

Результаты зарубежных исследований показывают, что стиль привязанности взрослых тесно связан с удовлетворенностью близкими отношениями, стабильностью этих отношений, особенностями поведения партнеров в конфликтных ситуациях, особенностями переживания и выражения ревности, копинг-стратегиями, особенностями совладания в ситуации расставания с партнером (Miculincer M., Shaver P., 2007). Все эти данные свидетельствуют о том, что роль стиля привязанности в поддержании и развитии отношений в добрачной и супружеской паре весьма велика. Вместе с тем, недостаточно исследованными являются вопросы о том, какова роль стиля привязанности в развитии долговременных отношений супругов и как зависит вклад стиля привязанности в удовлетворенность этими отношениями от стажа семейной жизни.

С целью анализа связи стиля привязанности и удовлетворенности отношениями супругов с учетом различного стажа семейных отношений нами было организовано эмпирическое исследование, в котором приняли участие 40 супружеских пар. Эта группа включала в себя 20 зрелых пар со стажем совместной жизни от 5 до 32 лет (среднее 16,7, стандартное отклонение 8,3) и 20 молодых пар со стажем от года до 3 лет (среднее 1,85, стандартное отклонение 0,8).



Для диагностики стиля привязанности взрослых использовался опросник «Переживания в межличностных отношениях» (Fraley R.C. и др., 2000). Выполненная недавно в нашей стране адаптация этой методики (Казанцева, 2008) сопровождалась значительным сокращением числа заданий, что негативным образом отразилось на показателях надежности по внутренней согласованности. В данном исследовании применялся перевод методики, максимально приближенный к оригиналу, который неоднократно использовался нами в предыдущих исследованиях и показывал высокую надежность.

Для оценки удовлетворенности супругов их отношениями был выполнен перевод «Шкалы оценки отношений» (Hendrick S.S., 1998). Данная методика представляет собой общую шкалу удовлетворенности отношениями из 7 заданий, каждое из которых предполагает оценку по пятибалльной шкале (текст методики см. в приложении). По данным авторов методики, её результаты показывает умеренные и высокие корреляции с тестами, оценивающими удовлетворенность супругов браком, хорошую ретестовую надежность и устойчивые психометрические показатели в группах испытуемых разной национальности и возраста. К числу достоинств этой методики, по нашему мнению, относится также её узкая направленность на оценку удовлетворенности отношениями в паре, вместо удовлетворенности браком в целом. О хорошей надежности этой шкалы говорят высокие значения коэффициента альфа Кронбаха, которые составили в нашем исследовании 0,81 для всей выборки, 0,83 для выборки женщин и 0,78 для выборки мужчин.

Анализ полученных по шкале удовлетворенности отношениями результатов показал, что в среднем как женщины, так и мужчины показывают достаточно высокие оценки удовлетворенности. Среднее значение по этой шкале для женщин составило 4,09 (при максимальном возможном значении 5), для мужчин – 4,08, различия средних не являются статистически достоверными. Коэффициент корреляции по шкале удовлетворенности отношениями между мужьями и женами оказался равен 0,54 ( $p < 0,01$ ), что говорит о достаточно близком совпадении оценок супругов. Столь высокое значение корреляции может означать, что в большинстве случаев относительно высокую или относительно низкую удовлетворенность показывают одновременно оба супруга.

Удовлетворённость отношениями показала существенные различия в молодых и зрелых парах, причем для зрелых пар свойственна более высокая удовлетворенность. В частности, для молодых пар среднее значение по шкале удовлетворенности отношениями составило 3,71, а для зрелых – 4,46 ( $t$ -критерий Стьюдента = 7,84;  $p < 0,01$ ). О наличии существенной связи стажа семейной жизни партнеров с удовлетворенностью отношениями свидетельствует коэффициент корреляции между этими параметрами, который составил 0,50 ( $p < 0,01$ ).

Для анализа связи стилей привязанности с удовлетворенностью отношениями у супругов с разным стажем семейной жизни был проведен корреляционный анализ результатов. По всей выборке в целом значения корреляции удовлетворенности отношениями с показателями стилей привязанности – избеганием и тревогой – составили соответственно -0,58 и -0,54 ( $p < 0,01$ ). Эти результаты означают, что высокие показатели удовлетворенности отношениями характерны для лиц с низким уровнем тревоги в межличностных отношениях и низким уровнем избегания близости.

Аналогичный анализ в группе молодых супружеских пар не выявил достоверной связи показателей стиля привязанности с удовлетворенностью отношениями. В то же время, в группе зрелых супружеских пар коэффициенты корреляции удовлетворенности отношениями с тревогой и избеганием составили -0,54 и -0,59 ( $p < 0,01$ ). Это может означать, что стиль привязанности оказывает существенное влияние на удовлетворенность отношениями лишь в семьях с достаточно большим стажем семейной жизни (более 5 лет).

Чтобы исключить влияние взаимной связи стажа семейной жизни и показателей стиля привязанности на оценку их связей с удовлетворенностью отношениями, был выполнен множественный регрессионный анализ. В результате регрессионного анализа зависимости удовлетворенности отношениями от показателей стилей привязанности (тревоги и избегания) и стажа семейной жизни была получена статистически значимая модель, объясняющая 65% дисперсии оценок удовлетворенности отношениями. Вместе с тем, статистически значимый коэффициент бета в этой модели имел только показатель «тревога в межличностных отношениях» ( $\beta = -0,43$ ;  $p < 0,01$ ). Это означает, что при учете взаимной связи тревоги, избегания и стажа семейной жизни достоверным предиктором удовлетворенности отношениями оказывается только тревога, причем её влияние на удовлетворенность является обратным.

Таким образом, результаты проведенного исследования свидетельствуют о том, что значение стиля привязанности для удовлетворенности отношениями супругов достаточно велико. Независимо от стажа семейной жизни значительное негативное влияние на удовлетворенность оказывает такой параметр стиля привязанности как тревога в межличностных отношениях. Иными словами, лица склонные к тревожному (амбивалентному) стилю привязанности менее удовлетворены супружескими отношениями. В то же время, значение стиля привязанности для удовлетворенности отношениями супругов, по-видимому, различается в зависимости от стажа семейной жизни. Вероятно, что в молодых семьях, где супруги ещё проходят стадию «притирки» роль стиля привязанности относительно невелика, поскольку сравнительно большее значение имеют свойственные для этой стадии развития отношений проблемы, связанные с борьбой за лидерство и несоответствием ролевых стереотипов и ожиданий супругов. Можно предполагать, что по мере развития отношений подобного рода проблемы уходят в прошлое, отношения стабилизируются и всё более значительную роль начинают играть относительно устойчивые стилевые особенности привязанности к партнеру. Именно поэтому, вероятно, в супружеских парах с относительно большим стажем совместной жизни влияние стиля привязанности на удовлетворенность отношениями существенно возрастает.

Вместе с тем, учитывая тот факт, что в этом исследовании использовался срезовой, а не лонгитюдный метод, можно предполагать, что на его результаты мог оказать влияние вмешивающийся фактор, связанный с большей вероятностью распада относительно неблагополучных пар с низкой удовлетворенностью отношениями и ненадежными стилями привязанности партнеров. Иными словами, для более удовлетворенных супружеских пар с относительно благополучными стилями привязанности партнеров вероятность сохранения брака в длительной перспективе, по-видимому, существенно выше. Этим фактором также может объясняться свойственная зрелым и стабильным парам относительно высокая удовлетворенность отношениями в сочетании с тенденцией к надежному стилю привязанности. Несмотря на несколько иную интерпретацию, в этом случае также подтверждается большое значение стиля привязанности для удовлетворенности супругов их отношениями. Таким образом, хотя гипотеза о том, что влияние стиля привязанности на удовлетворенность супругов их отношениями зависит от стажа семейной жизни, подтвердилась, необходимо уточнение выводов, полученных в этом исследовании с помощью лонгитюдного метода.

#### **Список литературы**

1. Казанцева Т.В. Адаптация модифицированной методики «Опыт близких отношений» К. Бреннан и Р. К. Фрейли // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. – 2008. – № 74-2. – С. 139-143.
2. Bartholomew, K., Horowitz, L.M. Attachment styles among young adults: A test of a four category model / Journal of Personality and Social Psychology. – 1991. – Vol. 61. – № 2. – P. 226-244.

3. Fraley R. C., Waller N. G., Brennan K. A. An item-response theory analysis of self-report measures of adult attachment // Journal of Personality and Social Psychology. – 2000. – № 78. – С. 350–365.

4. Hendrick S.S., Dicke A., Hendrick C. The Relationship Assessment Scale // Journal of Social and Personal Relationships February – 1998. –Vol. 15. – Pp. 137-142.

5. Miculincer M., Shaver P. Attachment in adulthood: structure, dynamics and change. – The Guilford Press, 2007. – 570 p.

Приложение

Шкала оценки отношений (The Relationship Assessment Scale) С. Хендрик

Инструкция: Пожалуйста, для каждого утверждения на бланке укажите наиболее соответствующий Вам вариант ответа.

1. Насколько хорошо партнер соответствует Вашим потребностям?

1	2	3	4	5
Плохо		Умеренн о		Очень хорошо

2. В целом насколько Вы удовлетворены Вашими взаимоотношениями с партнером?

1	2	3	4	5
Неудовлетворен (а)		Умере нно		Очень удовлетворен(а)

3. Насколько близки Ваши отношения к идеальным?

1	2	3	4	5
Очень мало		Умеренн о		Очень сильно

4. Как часто Вы жалеете о том, что вступили в эти отношения?

1	2	3	4	5
Никогда		Иногда		Очень часто

5. В какой мере Ваши взаимоотношения соответствуют тому, что Вы от них ожидали:

1	2	3	4	5
Очень мало		Умеренн о		Полность ю

6. Насколько сильно Вы любите своего партнера?

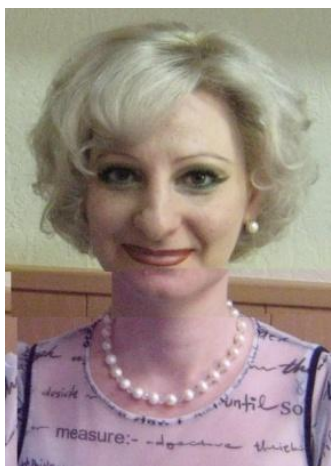
1	2	3	4	5
Слабо		Умеренн о		Очень сильно

7. Как много проблем в Ваших отношениях?

1	2	3	4	5
Очень мало		Умеренн о		Очень много

Обратные задания, ответы по которым необходимо инвертировать: 4, 7. Общая сумма оценок по всем заданиям делится на 7, полученный итоговый показатель по шкале от 1 до 5 характеризует удовлетворенность партнеров отношениями.

## РАЗДЕЛ 10 СУПРУЖЕСКИЕ ДИСГАРМОНИИ И СЕМЕЙНЫЕ КОНФЛИКТЫ



**С.В.Гриднева, А.И. Тащёва**  
Россия, г.Ростов-на-Дону,  
Южный федеральный университет

### **ДИСФУНКЦИОНАЛЬНЫЕ ВЗАИМООТНОШЕНИЯ В СЕМЬЯХ, ИМЕЮЩИХ ОСОБЫЙ ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ СТАТУС**

*Называются основные недостатки исследования дисфункциональных взаимоотношений в современных семьях; обосновывается правомерность изучения дисфункциональных отношений в нуклеарных семьях; даётся определение основных понятий, критерии дисфункции семейных отношений, их последствия; указывается взаимосвязь и взаимная обусловленность дисфункциональных взаимоотношений и особого психологического статуса исследуемых авторами семей.*

Практика оказания психологической помощи гражданам свидетельствует о том, что чаще всего предметом профессионального воздействия оказываются различные виды дисфункциональных (деструктивных) взаимоотношений в семье (Ю.Е.Алёшина, 1994; Л.Я. Гозман, 1987; В.К.Лосева, А.И. Луньков, 1998; Н.Н.Обозов, А.Н. Обозова, 1982; А.И. Тащёва, 2000 и др.) .

Вместе с тем, анализ современных отечественных и зарубежных исследований дисфункциональных семейных взаимоотношений свидетельствует о следующем: в литературе отсутствует сколько-нибудь определенное толкование термина «дисфункциональные/деструктивные взаимоотношения в семье», не различаются условия и признаки дисфункции/деструкции семейных отношений, дискутируются признаки деструкции взаимоотношений. Как правило, различные виды отношений в семье в соответствии с ролевой структурой последней и характером общения в ней рассматриваются как изолированные, самодостаточные, не связанные между собой. Авторы ограничиваются описанием или анализом супружеских, детско-родительских либо сиблинговых отношений. Типичными признаками дисфункции семейных отношений называются различные проявления нарушений ролевого поведения в супружеской или детско-родительской диадах; низкое качество этих взаимоотношений, диагностическими проявлениями которого называются дестабилизация отношений и низкая удовлетворенность ими. При этом могут перечисляться отдельные психологические и социально-психологические маркеры, свидетельствующие о своеобразии личности каждого из членов семьи и об особенностях конфликтов в названных выше диадах: специфика восприятия каждым членом семьи себя или партнера, дефицитарные характеристики различных перцептивных процессов, в частности, - неадекватность атрибуции в указанных диадах, проявления выраженной психологической зависимости,

нарушения психологической дистанции между её отдельными членами, ущербность в принятии себя и другого, дефицит доверия и пр. При этом в относительно немногочисленных исследованиях, посвященных психологии семейных отношений, современная семья, отнюдь, не предстает единым целым, включающим всё многообразие существующих в ней взаимоотношений и отражающим её своеобразие как малой группы; доказательно не описана взаимосвязь различных характеристик взаимоотношений в семье с личностными особенностями её членов, с их психологическим и соматическим статусами.

Представим теоретические предпосылки и методологические основания нашего исследования.

Объектом нашего исследования стала простая (нуклеарная, то есть состоящая из родителей и детей) семья по следующим причинам. Во-первых, с происходящими в обществе переменами специалисты связывают и кризис семьи, падение рождаемости в браке и значительный рост рождаемости вне брака, значительное увеличение количества абортов, увеличение числа детей, оставленных матерями или обоими родителями без попечения. Во-вторых, демографы и статистики констатируют типичность для нынешней России семьи именно с нуклеарной структурой. В-третьих, авторы отмечают острый дефицит комплексных психологических исследований взаимоотношений в семье в целом. В-четвёртых, с социально-психологической и социологической точек зрения, *«нормативной»* считается семья с двумя и более детьми, так как в ней родители и дети имеют реальную возможность усвоить и реализовать эмоциональные и ролевые отношения друг к другу. Наконец, в подобной минимальной малой группе имеют место все виды отношений, которые затем воспроизводятся в группах, в том числе и в семьях с большим числом членов.

Семью мы определяем как малую группу со всеми присущими малой группе атрибутами (свойствами). Вместе с тем, семья имеет специфические особенности, которые отличают ее от всех других малых групп. Члены семьи имеют единое место жительства, общие бюджет и хозяйство, они связаны между собой кровно-родственными отношениями или отношениями свойства. Семья нормативно задана, имеет закрытый характер, одновременно гомогенный и гетерогенный состав; она полифункциональна, члены семьи имеют длительную историю взаимоотношений. Отношения в семье официальные по форме и неофициальные по содержанию. В современной семье существенно изменилась структура власти, значительно вырос субъективный фактор в ее развитии, преобразовались характер и содержание эмоциональных отношений в семье и связанных с ними ожиданий.

Вслед за В.Н. Мясичевым и Н.А. Абульхановой-Славской под термином «взаимоотношения» мы понимаем межличностные отношения как результат взаимного восприятия, познания, воздействия, влияния, оценки, как некоторый идеальный продукт взаимных усилий (Н.А.Абульханова-Славская, 1981; В.Н.Мясичев, 1995). Согласно представлениям Л.Я. Гозмана и В.И. Паниотто, как синонимичный данному термину будем использовать понятие «отношения» (Л.Я.Гозман, 1987; В.И.Паниотто, 1975).

«Семейные отношения» - широкое понятие, подразумевающие супружеские, детско-родительские, детские, детско-прародительские и другие отношения. При этом любые отношения, в которые включены различные члены семьи (супружеские, детско-родительские, братско-сестринские, детско-прародительские и пр.), подразумевают различную степень свободы возможности взаимного выбора.

«Супружеские отношения» - это отношения двух взрослых людей противоположного пола, не состоящих в близких родственных отношениях и добровольно выбравших друг друга для совместной жизни и личностного развития каждого из них.

«Родительско-детские отношения» – это отношения родителя/родителей к ребёнку, имеющие кровно-родственную природу или основанные на отношениях усыновления (удочерения) либо опеки.

«Сиблинговые отношения» – это братско-сестринские отношения в семье, от английского «sibling» – брат или сестра, дети одних родителей. Под сиблинговыми отношениями мы будем иметь в виду отношения братьев и сестер любого возраста.

Своеобразие изучаемой нами семьи состоит в её особом психологическом статусе, который, на наш взгляд, задаётся характерологическими особенностями включенных в неё индивидов, неординарной личной и /или семейной социальной ситуации, что проявляется в выраженном ситуативном либо длительном психологическом, соматическом или психосоматическом неблагополучии личности, семьи, описанном как посттравматический синдром.

Под характерологическим своеобразием личности мы понимаем её неадекватную самооценку, негативную генерализацию самовосприятия и восприятия значимых других, невротизацию личности и т.д.; под специфическими особенностями семьи - негативную генерализацию восприятия членами семьи друг друга, деструктивные взаимоотношения, проявляющиеся в неадаптивном супружеском, родительско-детском, сиблинговом и других видах отношений в семье, в патогенных родительских установках, в отношениях насилия, алкогольной созависимости и пр.

Неординарная социальная ситуация может задаваться условиями физического и/или психологического одиночества; статусом инвалида или безработного самого индивида либо кого-то из членов его семьи; фактом активного либо пассивного участия человека в военных действиях, например, пережитая роль заложника; в природных, социальных или индустриальных катастрофах. Соматическое и/или психосоматическое, ситуативное или длительное, индивидуальное или семейное неблагополучие может инициироваться тяжёлой и/или продолжительной, объективной или лишь воспринимаемой индивидом как таковой, болезнью, инвалидизацией или смертью члена семьи.

На наш взгляд, личность и/или семья в целом приобретают особый психологический статус при значительной выраженности хотя бы двух проявлений описанного выше комплекса факторов.

Все симптомы нарушенных семейных отношений можно свести к следующим основным критериям дисфункции/деструкции: «односторонняя субъектность» в общении членов семьи и низкий уровень позитивной генерализации восприятия ими себя и друг друга (А.И. Тащёва, 1997).

Стиль общения личности является одной из ее фундаментальных особенностей. Об этом свидетельствует, на наш взгляд, тот факт, что обычно он воспроизводится в отношении всех или большинства окружающих.

В диссертационном исследовании супружеских конфликтов А.И. Тащёвой показано, что в 62% случаев брачный партнер впервые был принят супругом как личность, способная принимать решения, лишь когда заявлял о своем уходе из семьи (А.И. Тащёва, 1987).

Как правило, субъект-объектный стиль общения распространяется и на других членов семьи, прежде всего на детей. Следствия подобного отношения к детям становятся особенно очевидными в подростковом возрасте последних, когда возрастная потребность в доверительном общении, воспринимаясь личностью как витальная, побуждает растущего ребенка к поискам качественно иных отношений вне дома, обычно в среде сверстников.

В супружестве и в семье в целом особую значимость приобретает взаимное восприятие партнера как личности. При этом мужу важно знать, что он самый умный и мужественный мужчина; женщины же особенно чувствительны к недооценке своей личности, качества своего домашнего труда и собственной внешности; детям жизненно необходимо чувствовать, что уж в родительском доме их принимают и любят безусловно. Потребительское же отношение к себе, собственная «объектность» в глазах близких воспринимается обычно драматично и чрезвычайно болезненно: «Я для нее словно

кухонный шкаф, который замечают, лишь если отвалилась дверца. Мною можно манипулировать, не справляясь о моих чувствах. Встретив А.М., я впервые понял, что могу интересоваться кого-то как личность. Лишь в 35 лет я, доктор наук, узнал, как много это значит для человека»...

Для большинства женщин идеал мужчин, за которых они хотели бы выйти замуж, описывается фактически несочетаемыми качествами: достаточная мужская сила и нежность, доверчивость и независимость, способность бесконечно говорить теплые слова, легкость и умение общаться с женщинами, а также - необыкновенная преданность семье. Подобная картина выявляется и при опросе мужчин. Идеальная жена, по их мнению, должна уметь заработать на жизнь, быть хорошей хозяйкой, нежной и заботливой женой, матерью, образованной женщиной, готовой к самопожертвованию во имя семьи, ее терпимость к жизненным трудностям должна сочетаться с неревнивостью и умением защитить интересы мужа и детей.

В приведенных «идеальных портретах» желаемых супругов представлен жизненный, любовный и сексуальный опыт в сочетании с ориентацией на прочные и длительные («до гробовой доски») моногамные отношения.

Отсутствие в реальной жизни такого человека блокирует сколько-нибудь постоянные связи с лицами противоположного пола, мешает вступлению в брак, а в браке, будучи нескорректированным, может провоцировать конфликты с супругом, с детьми, с другими членами семьи (А.И.Ташёва, 1987, 1997, 2005).

В семье в целом особую значимость приобретает характер взаимного восприятия близкого человека как личности. При этом мужу важно знать, что он - самый умный и мужественный мужчина; женщины же особенно чувствительны к недооценке своей личности, качества своего домашнего труда и собственной внешности; детям, как, впрочем, и всем членам семьи, жизненно необходимо чувствовать, что уж в родительском/собственном доме их принимают и любят безусловно. Потребительское же отношение к себе, собственная «объектность» в глазах близких, став осознанной, воспринимается взрослыми и детьми, как ни в каких других малых группах, как правило, чрезвычайно болезненно, драматично.

В выявленных нами «идеальных портретах» желаемых близких представлен жизненный, любовный, сексуальный, детско-родительский, прародительский опыт в сочетании с ориентацией на прочные и длительные семейные отношения.

Возникает своеобразная дурная бесконечность, начало которой лежит в незнании себя, лиц противоположного пола, конкретного партнера, собственных детей или родителей, словом, в недостаточном взаимном уважении. Психологические трудности родителей умножаются на проблемы детей, усваиваются последними в качестве типичных дисфункциональных поведенческих паттернов, передаваясь «по наследству», воспроизводясь уже в собственных семьях выросших детей.

Итогом дисфункциональных семейных отношений являются поведенческие нарушения; симптомокомплекс, описанный как проявления посттравматического (PTSD) синдрома; соматоформные нарушения и психосоматические заболевания.

По сути, особый психологический статус изучаемых нами семей есть одно из условий формирования деструкции семейных отношений и одновременно следствие таковых.

Описанный психологический феномен обозначен нами как «модель принца» - тот идеальный масштаб, относительно которого оценивается потенциальный или реальный супруг. Особенности функционирования этой модели могут быть диагностическим и прогностическим признаками качества отношений между партнерами. Высокий уровень позитивности восприятия в стабильных супружеских парах поддерживается устремленностью личности увидеть, активно отыскать в характеристиках брачного партнера положительные качества, подтверждающие идеальный масштаб. Отрицательные черты супруга оцениваются как нормальные, неизбежные, менее значимые либо как

преходящие. Напротив, в нестабильных парах субъект активно ищет и обнаруживает негативные характеристики, подтверждающие его «главную идею» о несоответствии партнера идеальному образу. Все эти факты часто встречаются в практике психолога.

#### **Список литературы**

1. Абульханова-Славская Н.А. Личностный аспект проблемы общения. - М.: Наука, 1981.- 218с.
2. Алешина Ю.Е. Специфика психологического консультирования. //Вестник психосоциальной и коррекционно-реабилитационной работы. - М.,1994, - №1. - с. 22-33.
3. Гозман Л.Я. Психология эмоциональных отношений. - М.: Изд-во МГУ, 1987.- 124с.
4. Лосева В.К., Луньков А.И. Работа любви, или стадии развития брачно-семейных отношений. //Семейная психология и семейная терапия, 1998, № 4, с.34-36.
5. Мясищев В.Н. Психология отношений. Избранные психологические труды. /Под ред. А.А. Бодалева. - М.: Педагогика, 1995. - 356с.
6. Обозов Н.Н., Обозова А.Н. Диагностика супружеских затруднений. //Психол.ж., 1982, №2, с.147-151.
7. Паниотто В.И. Структура межличностных отношений. - Киев: Педагогика, 1975.-124с.
8. Ташёва А.И. Атрибутивные процессы в супружеских конфликтах. - Автореф. канд. дисс. ... - М., 1987. - 22с.
9. Ташёва А.И. Впечатления психолога о проблемах Беслана//Российский психологический журнал, 2005, №4, с. 221-232.
10. Ташёва А.И. Особенности психологической коррекции деструктивных взаимоотношений в семье. //Личность в деятельности и общении. - Ростов-на-Дону, 1997, с.248-262.



**Н.Г. Кормушина**  
Россия, г. Оренбург НОАНО ВПО  
«Институт бизнеса и политики»

### **ИЗМЕНА КАК НЕНОРМАТИВНЫЙ СЕМЕЙНЫЙ КРИЗИС**

*В статье рассматривается измена в контексте супружеских дисгармоний, где ее деструктивная природа приводит к ненормативному семейному кризису, свидетельствующему о наличии различных противоречий и конфликтов между супругами.*

Для современной семьи любовь – важнейший мотив для вступления в брак. В настоящее время, в целом, у молодых людей установка на брак сохраняется, но число людей, скептически относящихся к институту брака и совершающих супружеские измены, численно растет.

В результате исследования мотивационной сферы юношей и девушек, вступающих в брачные отношения, были выделены 7 основных мотивов, которые приводят к



дисфункциональным расстройствам семейных отношений среди которых мотивы: «Бегство от родителей», «Сексуальная потребность», «Должестования (вступление в брак из чувства долга)», «Одиночество», «Следование традициям» (выполнение требований родителей), «Престиж» (материальный, личностный, социальный и др.), «Мечь» (как замкнутость на «идоле»). Все перечисленные мотивы разрушают в дальнейшем семейные отношения и нередко приводят к изменам.

Основной конфликт современных супружеских отношений состоит в невозможности сочетания близости и свободного личностного роста. Следует заметить, что хорошо функционирующая семья характеризуется следующими признаками: толерантность, уважение друг к другу, честность, желание быть вместе, сходство интересов и ценностных ориентиров. Изучая супружеские отношения непосредственно в психотерапевтической работе, Харли, пришел к выводу о наличии определенных глубинных потребностей супругов в браке, дефицит удовлетворения которых является поводом к измене (Харли У.Ф, 1992). Исследователи семейной системы выделяют ряд причин, обуславливающих супружескую дисгармонию:

1. супруги получают в браке мало подкреплений;
2. в браке удовлетворяется слишком мало потребностей;
3. подкрепление в браке не приносит удовлетворения;
4. новое поведение не получает подкрепления, один из супругов дает больше подкреплений, чем получает;
5. внебрачные источники удовольствия конкурируют с брачными;
6. вместо позитивного подкрепления используется авersiveный контроль (критика, угрозы, требования, бойкот и т.п.) (Старшенбуам Г.В., 2003).

Внебрачные связи мало исследованная область супружеских отношений, поскольку получаемая с помощью опросов информация связана с традиционно не одобряемым в обществе явлением, следовательно, может быть неполной или искаженной. По мнению И.С. Кона, внебрачные связи рассматриваются у народов всех стран как предательство, нарушение взятых на себя обязательств (Кон И.С., 2004).

По определению А. Липпиуса супружеские измены – это добровольная связь с внебрачным партнером, в которую один из супругов вступает тайно или без разрешения лица, с которым заключен брачный союз (Липпиус А., 2001).

Н.И. Олифинович относит явление супружеской измены к категории ненормативного семейного кризиса, возникновение которого потенциально возможно на любом этапе жизненного цикла семьи. Р. Хилл выделил три группы факторов, приводящих к возникновению ненормативных семейных кризисов: внешние затруднения; неожиданные события, стрессы; внутренняя способность семьи адекватно оценить и пережить какое-то семейное событие, рассматриваемое ею в качестве угрожающего, конфликтного или стрессового (Олифинович Н.И., 2006).

Следует учитывать, что любой кризис по своей природе двойственен. Он содержит как позитивный так и негативный компонент. Неразрешенный семейный кризис несет в себе угрозу социальной дезадаптации, психосоматических расстройств, суицида. Но кризис и возможность изменения, перехода на новую ступень развития личности, источник силы и в этом его позитивный аспект. В период кризиса человек открыт для нового опыта, следовательно, он может служить основанием для положительных перемен в семье и стать важным личным опытом. Кризис подразумевает изменение в осознании целей и смысла жизни супругов, столкнувшихся с изменой.

Не всякая супружеская пара психологически готова к прощению факта измены. Ситуация измены может переживаться личностью по-разному. С одной стороны, она может оказать разрушительное действие, повышая тревогу и депрессию, чувство беспомощности, что может привести к жизненному кризису. А с другой, придать жизни смысл, направить супругов к переоценке своих отношений, значимости друг друга.

Согласно словарю русского языка С.И. Ожегова, супружеская неверность определяется как нарушение верности по отношению к человеку, с которым заключен брачный союз. А. Липпиус разделяет внесемейные связи на два вида: внебрачный секс и собственно измены. Под изменой понимается эмоциональная связь с любовником или любовницей, в то время как внебрачный секс такой связи не имеет (Липпиус А, 2001).

Изучая мотивы супружеской измены, психологи перечисляют следующие: новая любовь; возмездие как стремление отомстить за неверность; отсутствие взаимности, безответность чувства; поиск нового любовного переживания; восполнение; тотальный распад семьи; измена как фактический результат создания новой семьи; случайная связь (Заславская Т.М., Гришин А.Г, 1992).

На сегодняшний день, в зависимости от условий различают:

**Случайный внебрачный контакт** – это единичный случай измены, который мало связан с конкретным лицом.

**Эротико-сексуальные приключения** – это внебрачные сексуальные эпизоды, которые основываются на стремлении к разнообразию или получению нового сексуального опыта.

**Внебрачная связь** – измена, характеризующаяся большой продолжительностью и возникновением эмоциональной привязанности.

Измена, являясь признаком супружеских дисгармоний, свидетельствует о наличии различных противоречий и конфликтов между супругами. Не всегда являясь следствием нарушений сексуальных отношений в браке, измена обнажает факт неудовлетворенности психологических потребностей одной из сторон в любви, близости, принятии, уважении и т.п. Кроме того, она может встречаться и в достаточно гармоничных семьях с благополучными и устойчивыми супружескими отношениями. В целом, такая измена может обуславливаться потребностью в новых ощущениях: мужчины ищут на стороне разнообразие сексуальных ощущений.

В исследовании О. Лосевой говорится о различиях в мотивировках измен у мужчин и женщин. По данным опроса, мужчины чаще всего объясняют измены половой потребностью. Также половые связи провоцируются временным отсутствием жены. Для мужчин роль любви как мотива внебрачных - связей невелика. Каждым десятым из мужчин, вступающих во внебрачные связи, движет любопытство. В ряде случаев мужчины вступают во внебрачные связи из желания отомстить и самоутвердиться. Самую же большую группу составили те, кто не смог или не захотел проанализировать, что побудило их к внебрачным связям. Женщины – в большинстве случаев стремятся получать удовлетворение от атмосферы ухаживания, внимания, заботы, которых не хватает в супружестве (Лосева О.К, 1990). По утверждению К. Ботуина, большая часть измен мужчин происходит на 14 – м году брака. Мужские измены провоцируют: беременность жены; рождение ребенка; вес жены, превышающий норму. По данным автора, мужчины характеризуют свои внебрачные отношения в большей степени как сексуальные, чем эмоциональные.

Выделяют несколько типов личностей, склонных к внебрачным связям. У мужчин это нарцисстический Дон Жуан, распутный охотник за женщинами, вечно неудовлетворенный. У женщин – соблазнительница, любительница приключений, беззащитная, неудовлетворенная.

Тенденция к измене, по мнению К. Имелинского, определяется не только половым инстинктом, но и обычным стремлением человека к поиску новых переживаний. Согласно его исследованиям это стремление положительно коррелирует с общей жизненной энергией человека. (Имелинский К., 1990).

Среди причин супружеской неверности современные семейные психологи выделяют следующие три группы:

1. Индивидуальные особенности партнеров по браку: нарушение полоролевой идентичности партнера по браку, вынуждающее доказывать свою мужественность и

женственность, вступая в новые сексуальные связи; патохарактерологические личностные особенности супругов.

2. Микросистемные факторы: нарушение супружеских отношений; супружеская несовместимость (прежде всего сексуальная); отсутствие эмоциональной близости между супругами; охлаждение чувств в браке; месть одного партнера другому за причиненные страдания; отсутствие взаимных чувств в браке, представляет собой попытку любящего, но отвергнутого партнера по браку компенсировать недостаток любви; разочарование супругов друг в друге; сексуальная абстиненция партнера по браку, связанная с болезнью супруга, его длительным отсутствием и т.д.

3. Макросистемные факторы: актуализация семейных сценариев; трансгенерационные послания.

К числу факторов, сопутствующих супружеской неверности, относятся: неадекватная мотивация брака; обыденность брака; химические и нехимические зависимости одного из партнеров; большая разница в возрасте между супругами; низкий материальный достаток семьи; отсутствие совместного досуга супругов; большое количество свободного времени у одного из партнеров.

В отношении супружеской измены в настоящее время сложились две точки зрения: измена – опасная, разрушающая супружество ситуация; измена позволяет поддержать умирающие супружеские взаимоотношения. Из этого следует, что измена может выполнять ряд функций, представляя собой:

1) способ завершения супружеских отношений и констатации факта несостоятельности брака;

2) способ привлечения внимания брачного партнера и передачи ему метапослания о неудовлетворении определенных потребностей;

3) способ сохранить супружеские отношения путем реализации потребностей, дефицит удовлетворения которых в браке ощущается довольно остро;

4) проигрывание семейных сценариев;

5) способ компенсировать чувство неполноценности, повысить самооценку.

Обнаружив факт измены пострадавшая сторона реагирует на измену либо агрессивно, либо оборонительно, либо игнорирует. Оборонительная реакция предполагает, по сути, условный развод с частичным сохранением отношений и установлением неверному супругу определенного срока для прекращения внебрачной связи.

Среди социально-психологических особенностей, усугубляющих процесс переживания измены и препятствующих восстановлению супружеских отношений можно выделить следующие: завышенная или заниженная самооценка, выраженное собственническое отношение к партнеру. Скучность межличностных связей, избыточная сензитивность личности, выраженная эмоциональная зависимость от партнера (Шкрябко И.П., 2008).

В таблице 1 представлена методика «Измены ради сохранения отношений» (Зверовский А.В., 2008).

Таблица 1

<b>Положительные стороны измены</b>	<b>Отрицательные стороны измены</b>
На короткий период времени утоляет сексуальный голод	Добавляет хлопот, ведет к дополнительным затратам на непреременный для «левых» отношений алкоголь
Помогает выиграть время в том случае, если есть надежда улучшить сексуальную ситуацию, наделяет терпением	Необходимость совершать измены отнимает определенное время, от общения с любимым человеком

Факт измены можно использовать в качестве «рычага» для давления на сексуально неуступчивого партнера	Заставляет больше врать и вести двойную жизнь
Дает «контраст», помогает понять, что он(а) не так и плох(а) как казалось	Постоянная боязнь быть раскрытым(ой) ведет к нервному истощению
Облегчает муки «переходного периода» при расставании;	Выявление измены искренне огорчает любимого человека;
Поиск партнера «для секса» помогает найти нового партнера по отношениям	Окончательно губит любовные отношения

Психологическая помощь семье при супружеской неверности особенно сложна и деликатна, так как измена: угрожает целостности семьи; затрагивает важные основы семьи – супружеские чувства; переносится на многие стороны семейной жизни, разрушая бытовые, экономические, досуговые отношения; сопровождается переживанием ревности, затрагивает чувство чести и личного достоинства, что делает измену не только межличностным, но и индивидуально-личностным феноменом (Волкова А.Н., 1989).

Сопровождая супружескую пару в ситуации измены, необходимо поддерживать позитивные изменения поведения, подкреплять усилия клиента по повышению своей привлекательности. Надо отнестись к акту прощения неверного супруга не как к унижению, а как к проявлению великодушия, мужества и зрелости.

#### **Список литературы**

1. Антонов, А.И., Медков, В.М., Новоселова, Е.Н. Социология семьи. – М.: Инфра-М.: - 2009. 640 с.
2. Васильева, О.С., Хмарук, И.Н. Супружеская измена как предмет социально-психологического исследования. – Прикладная психология, № 2, 1999. С. 59-66.
3. Волкова, А.Н. Опыт исследования супружеской неверности. – Вопросы психологии, №2, 1989. С. 98-102.
4. Заславская, Т.М., Гришин, А.Г. Ревность и измена как феномены супружеской жизни. Как их избежать? – М.: 1992. 128 с.
5. Зверовский А.В. 13 способов преодолеть кризис любовных отношений. Серия «Психология любовных отношений». Красноярск: Изд-во «Поликом». 2004. 336с. С.264.
6. Имелинский, К. Психогигиена половой жизни. – Хабаровск: «Гармония». 1990. 253 с.
7. Кон, И.С. Введение в сексологию. – М.: «Академия», 2004. 384с.
8. Липпиус, А. Игры для взрослых. Психология партнерских отношений через трансактный анализ Э. Берна. – М.: КСП+, 2001. 608с.
9. Мужчина и женщина в современном изменяющемся мире: психоаналитические концепции. Мат-лы всерос. психоаналитической конференции. г. Москва /Под ред. А.Н. Харитоновна, А.В. Литвинова – М.: Русское психоаналитическое общество, 2005. – 408 с. С. 221-224, 401.
10. Олифирович, Н.И., Зинкевич-Куземкина, Т.А., Велента, Т.Ф. Психология семейных кризисов. – СПб: Речь, 2006. 360 с.
11. Петрушин, С.В. Любовь и другие человеческие отношения. – СПб.: Речь, 2006. 144 с.
12. Шкрябко, И.П. Измена как признак супружеских дисгармоний и конфликтов в семье. – Армавир, 2008. С.323-328.

## **НАРУШЕНИЯ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ СЕМЬИ**

*В статье рассматриваются отдельные аспекты нарушений жизнедеятельности семьи, которые относятся к области семейной психотерапии. К семейной психотерапии относятся вопросы медицинского (профилактического, лечебного, реабилитационного) воздействия на семейные отношения. Семейная психотерапия в настоящее время является одним из существующих видов воздействия на семью.*

На протяжении всего жизненного цикла семья постоянно сталкивается с самыми различными трудностями и неблагоприятными условиями – болезни, жилищно-бытовые неудобства, конфликты с социальным окружением, последствия широких социальных процессов (война, социальные кризисы и т.п.). В связи с этим перед семьей часто возникают непростые проблемы, которые могут отрицательно сказаться на ее жизни.

Исследования в этой области идут в основном в двух направлениях. Первое – исследование семьи в условиях трудностей, возникших в силу неблагоприятного воздействия социальных процессов: войн, экономических кризисов, стихийных бедствий и т.п. (Алешина Ю.Е., 1987; Голод С.И., 1984). Это направление наиболее широко представлено в предвоенных и послевоенных работах американских исследователей. Второй – изучение «нормативных стрессоров» – трудностей, встречающихся в обычных условиях, связанных с прохождением семьи через основные этапы жизненного цикла, а также возникающих, когда что-то нарушает жизнь семьи: длительная разлука, развод, смерть одного из членов семьи, тяжелое заболевание и т.д. (Алешина Ю.Е., 1987; Джеймс М., 1985). Все эти обстоятельства приводят к многочисленным сложным последствиям – к проявлениям нарушений в жизни семьи. Это, с одной стороны, нарастание конфликтности взаимоотношений, снижение удовлетворенности семейной жизнью, ослабление сплоченности семьи; с другой – умножение усилий членов семьи, направленных на ее сохранение, и возрастание сопротивления трудностям.

Многочисленные трудности, которые возникают перед семьей и угрожают ее жизнедеятельности, можно разделить прежде всего по силе и длительности их действия. Особое значение имеют при этом две группы семейных трудностей: острые (в том числе и сверхсильные) и хронические раздражители. Примером первых может служить смерть одного из членов семьи, известие о супружеской измене, внезапное и сильное заболевание. К хроническим трудностям относятся чрезмерная физическая и психическая нагрузка в быту и на производстве, сложности при решении жилищной проблемы, длительный и устойчивый конфликт между членами семьи и т.п. Можно выделить также следующие группы трудностей, с которыми сталкивается семья: связанные с резкой сменой образа жизни семьи (жизненного стереотипа) и с суммированием трудностей, их «наложением» друг на друга. Пример первых – психологические трудности, возникающие при переходе от одного этапа жизненного цикла к другому (заключение брака и начало совместной жизни, появление ребенка, прекращение семьей воспитательной деятельности). Такие переходы, как правило, сопровождаются довольно резким изменением образа жизни семьи. Пример вторых – необходимость практически одновременного решения ряда проблем в начале второго этапа (сразу после появления в семье первого ребенка) – завершение образования и освоение профессии, решение жилищной проблемы, первичное обзаведение имуществом, уход за ребенком. По источнику возникновения семейные трудности можно разделить на связанные с этапами жизненного цикла семьи (например, сближение идеологий родительских семей у молодоженов); обусловленные неблагоприятными вариантами жизненного цикла (если

молодожены произошли из семей с полярно противоположными идеологиями); ситуационные воздействия на семью (землетрясение, война, перестройка). Через все этапы жизненного цикла проходят «нормативные стрессоры» (Гозман Л.Я., Шлягина Е.И., 1985) – обычные трудности, которые в более или менее острой форме переживают все семьи: на первом этапе жизни – сложности взаимного психологического приспособления; конфликты, возникающие при формировании взаимоотношений с родственниками при решении жилищной проблемы; на втором – задачи воспитания и ухода за ребенком, ведения трудоемкого домашнего хозяйства. Сочетание перечисленных трудностей в определенные моменты жизненного цикла семьи приводит к семейным кризисам.

Среди многочисленных семейно-обусловленных травмирующих состояний особенно важную роль играют четыре вида: состояние глобальной семейной неудовлетворенности, «семейная тревога», семейно-обусловленное непосильное нервно-психическое и физическое напряжение, чувство вины (Мишина Т.М., 1987; Мишина Т.М., 1983; Эйдемиллер Э.Г. Юстицкис В.В., 2001).

Патогенная семейная ситуация, обуславливающая возникновение данного переживания, – резкое расхождение между реальной жизнью семьи и ожиданиями индивида. Следствием этой патогенной ситуации является состояние фрустрации, осознаваемой или неосознаваемой.

В случае осознанной неудовлетворенности обычно наблюдается открытое признание супругом того, что семейные отношения его не удовлетворяют. Показательным при этом является указание на глобальный характер неудовлетворенности – на то, что семейная жизнь не соответствует даже самым минимальным требованиям: «Наша семейная жизнь одинаково плоха и днем, и ночью», «Мне очень не повезло с семьей», «Мы ошиблись, нам не бывает хорошо друг с другом». Как правило, упоминается какое-то весьма важное и психологически объяснимое обстоятельство, мешающее немедленно разойтись (чаще всего – дети или жилищно-бытовые трудности, которые возникнут при разводе). Осознанная неудовлетворенность нередко сопровождается конфликтом между супругами: к констатации неудовлетворенности присоединяются выраженные агрессивные ноты, прямые указания на то, что причиной ее является другой супруг.

Иначе проявляется плохо осознаваемая («тлеющая») неудовлетворенность. Супругом выражается относительная удовлетворенность семейной жизнью: «Живем нормально», «Не хуже, чем другие люди». Неудовлетворенность же выявляется косвенным путем. Во-первых через выражение чувств и состояний, граничащих с прямой неудовлетворенностью: монотонность, скука, бесцветность жизни, отсутствие радости, ностальгические воспоминания о времени до брака. Основным мотивом поведения в семье выступает необходимость: «Делаешь то, что нужно», «Живешь так, как нужно», «Приобретаем то, что нужно». Во вторых, неудовлетворенность проявляется в многочисленных жалобах на различные частные стороны семейной жизни. В-третьих, «тлеющая» неудовлетворенность проявляется в ряде специфических феноменов, наблюдаемых в жизни такой семьи. Прежде всего это явление, которое можно назвать феноменом «капли дегтя». Такой «каплей дегтя» могут послужить взаимоотношения с кем-либо из родственников, проживающих отдельно, или разногласия по второстепенным вопросам организации семейной жизни. Аналогичную роль играют и крупные, значимые проблемы, которые не могут быть решены в данный момент и постоянно ощущаются как важный фактор неудовлетворенности жизнью семьи.

Другой специфический феномен, наблюдаемый в случае «тлеющей неудовлетворенности», – нарастание фрустрации одного или обоих супругов: они сообщают о том, что оба (или один из них) стали «нервными», при этом ими же указывается на какие-то, на их взгляд, объективные причины этого явления (беременность, различного рода трудности, встречающиеся в повседневной жизни) (Титаренко В.Я., 1987).

Особенно наглядно «тлеющая неудовлетворенность» проявляется через эмоциональные взрывы, встречающиеся в семьях такого типа и нередко приводящие к разрушению семьи, а также в ситуациях, когда один из супругов, столкнувшись с возможностью заново организовать свою семейную жизнь (например, в повторном браке), совершенно неожиданно для себя открывает, вопреки прежним своим представлениям, что в действительности все время был несчастлив («не жил, а существовал») и что он, оказывается «может быть по-настоящему счастлив».

Под «семейной тревогой» понимаются состояния тревоги у одного или обоих членов семьи, нередко плохо осознаваемые и плохо локализуемые. Характерным признаком данного типа тревоги является то, что она проявляется в сомнениях, страхах, опасениях, касающихся прежде всего семьи – здоровья ее членов, их отлучек и поздних возвращений, стычек и конфликтов, возникающих в семье. Тревога эта обычно не распространяется на внесемейные сферы – на производственную деятельность, на родственные, межсоседские отношения и т.п. В основе «семейной тревоги», как правило, лежит плохо осознаваемая неуверенность индивида в каком-то очень для него важном аспекте семейной жизни. Это может быть неуверенность в чувствах другого супруга, неуверенность в себе. Индивид вытесняет чувство, которое может проявиться в семейных отношениях и которое не вписывается в его представления о себе (Гребенников И.В., 1976; Джеймс М., 1985).

Важными составляющими «семейной тревоги» являются также чувство беспомощности и ощущение неспособности вмешаться в ход событий в семье, направить его в нужное русло. Типичные высказывания индивидов с «семейной тревогой» ярче всего отражают как раз эту сторону данного состояния. Характеризуя свои семейные отношения, они нередко употребляют такие высказывания: «Чувствую, что как бы я ни поступил, все равно кончится это плохо», «Часто чувствую себя беспомощным», «Когда я попадаю домой, всегда из-за чего-то переживаю», «Я часто хотел(а) бы посоветоваться, но не с кем», «Часто бывает, хочу сделать хорошо, а оказывается, вышло плохо». Индивид с семейно-обусловленной тревогой не ощущает себя значимым действующим лицом в семье, независимо от того, какую позицию он в ней занимает и насколько активную роль играет в действительности. Женщина, фактически выполняющая почти всю домашнюю работу, обеспечивающая жизнь семьи, на вопрос о своей роли в семье отвечает: «Иногда мне кажется, что если бы я вдруг исчезла, то этого никто бы не заметил».

Чрезмерное нервно-психическое напряжение является одним из основных психотравмирующих переживаний. Большое значение в раскрытии природы этого состояния имеют работы И.П. Павлова. Основываясь на учении о высшей нервной деятельности, он выделил следующие источники перенапряжения: перенапряжение тормозного процесса, подвижности нервных процессов, столкновение (или ошибка) противоположных процессов.

Семья участвует в формировании непосильного нервно-психического напряжения личности несколькими способами:

1. Создавая для индивида ситуации постоянного психологического давления, трудного или даже безвыходного положения. Пример – ситуация, в которой находится жена алкоголика: муж держит ее в постоянном страхе, забирает деньги, а она – в силу свойственной ее характеру беззащитности – не в состоянии противостоять ему.

2. Создавая препятствия для проявления членами семьи определенных, чрезвычайно важных для них чувств, для удовлетворения существенных потребностей. Во-первых, это могут быть чувства, несовместимые с представлениями члена семьи о его роли: например, невестке может стоить огромных усилий скрывать свою антипатию к свекрови, чувство протеста в связи со стремлением свекрови вмешаться в их с мужем взаимоотношения; невестка прилагает усилия к тому, чтобы сдерживать эти чувства, так как уверена, что к свекрови нужно относиться почтительно. Во-вторых, чувства фрустрации, раздражения, агрессии – естественные отражения ситуации в семье, однако их проявление

приводит к дальнейшему ее осложнению, поэтому чем неблагополучнее взаимоотношения в семье, тем значительнее усилия, которые приходится прилагать, чтобы их сдерживать. В-третьих, это чувства и потребности, которые семья должна удовлетворять (индивид связывает удовлетворение таких потребностей именно с семьей), однако не делает этого в силу тех или иных обстоятельств. В первую очередь это касается сексуально-эротических потребностей (в случаях сексуальной дисгармонии различной этиологии) и личностно-эмоциональных потребностей (во взаимопонимании, сочувствии и т.д.).

3. Создавая или поддерживая внутренний конфликт у индивида. Семья может участвовать в создании у индивида внутреннего конфликта прежде всего тем, что ставит его перед противоречивыми требованиями и возлагает на него ответственность за их выполнение. Примером может быть жена, обвиняющая мужа в нежелании помочь ей вести домашнее хозяйство и одновременно остро критикующая любую его попытку помочь.

Нервно-психическое напряжение членов семьи достигает особой силы и остроты в том случае, если семья периодически возбуждает и поддерживает у индивида определенные стремления, создает у него веру в возможность их реализации, а затем фрустрирует их – с тем чтобы позднее весь этот цикл повторился («Танталов комплекс»). Характерное проявление данного комплекса в том, что индивид добивается каких-то чувств, какого-то отношения от других членов семьи и у него создается (спонтанно или в результате усилий других членов семьи) иллюзия возможности достичь своего: он прилагает массу усилий, однако в последнюю минуту, когда должна «последовать награда», выясняется, что что-то было «не так» и что все его старания напрасны. Отношения и чувства, которых добиваются такие индивиды, могут быть различными: признание авторитета, эмоциональное приятие, эротическая любовь. Различны и лица, от которых индивид добивается этих чувств: супруг, родители супруга, собственные дети. Важная особенность действия данного источника нервно-психического напряжения состоит в том, что семейные отношения всячески препятствуют угасанию чувств, вызывают описанные в психологической литературе циклы смены надежды и отчаяния, которые не только поддерживают фрустрируемую эмоцию, но и содействуют ее усилению (Левкович В.П., Зуськова О.Э., 1985; Эйдемиллер Э.Г. Юстицкис В.В., 2001).

Чувство вины перед другими членами семьи или перед семьей в целом также может достигать значительной интенсивности в силу таких взаимоотношений в семье, которые в сочетании с характерологическими особенностями индивида могут стать психотравмирующим фактором. Индивид в этом случае (более или менее осознанно) чувствует себя помехой для окружающих, виновником (действительным или мнимым) всех семейных неудач, склонен воспринимать поведение других членов семьи как обвиняющее, укоряющее, хотя в действительности оно таковым и не является. Типичные высказывания таких пациентов: «Знаю, что другие члены семьи часто бывают очень недовольны мною», «Нередко чувствую себя лишним дома», «У меня ощущение, что своим присутствием я всем мешаю», «Когда попадаю домой, чувствую себя неуклюжим и неловким», «Некоторые члены моей семьи считают меня совершенно бестолковым», им нередко кажется, что членам семьи неудобно за них перед друзьями и знакомыми.

Такое состояние, так же как и ранее описанные, может быть обусловлено самыми различными и чаще всего плохо осознаваемыми особенностями семейных отношений. Поведенческие проявления чувства вины таковы: с одной стороны, «оправдательная активность» – индивид прилагает огромные усилия, чтобы стать полезным семье, оправдать свое существование; с другой стороны, стремление занимать как можно меньше места – минимализм притязаний, крайняя уступчивость, склонность брать на себя вину за действительные и мнимые упущения (Мишина Т.М., 1983).

Выявление семейно-обусловленных состояний вины имеет большое значение в геронтологической клинике (что связано с психологическими особенностями статуса людей старшего возраста в семье) и сексологической практике (сексуальные нарушения



могут быть как источником, так и следствием семейно-обусловленной вины), а также в клинике кризисных состояний и в подростковой клинике (декомпенсация ряда характерологических отклонений).

#### **Список литературы**

1. Алешина, Ю.Е. Цикл развития семьи: Исследования и проблемы [Текст] / Ю.Е. Алешина // Вест. Моск. Ун-та. Психология. Сер. 14. 1987. № 2. С. 60-72.
2. Гозман, Л.Я., Шлягина, Е.И. Психологические проблемы семьи [Текст] / Л.Я. Гозман, Е.И. Шлягина // Вопросы психологии. 1985. № 2. С. 186-187.
3. Голод, С.И. Стабильность семьи [Текст] / С.И. Голод. – Л.: Наука, 1984. – 136 с.
4. Гребенников, И.В. Воспитательный климат семьи [Текст] / И.В. Гребенников. – М.: Знание, 1976. – 40 с.
5. Джеймс, М. Брак и любовь [Текст] / Пер. с англ. / М. Джеймс – М.: Прогресс, 1985. – 192 с.
6. Левкович, В.П., Зуськова, О.Э. Социально-психологический подход к изучению супружеских конфликтов [Текст] / В.П. Левкович, О.Э. Зуськова // Психологический журнал. 1985. № 3. С. 126-137.
7. Мишина, Т.М. Психологическое исследование супружеских отношений при неврозах [Текст] / Т.М. Мишина // Семейная психотерапия при нервных и психических заболеваниях / Под ред. В.К. Мягер и Р.А. Зачепиского. – Л., 1987. – С. 13-20.
8. Мишина, Т.М. Семейная психотерапия и динамика «образа семьи» [Текст] / Т.М. Мишина // Психогигиена и психопрофилактика: Сб. науч. тр. / Под ред. В.К. Мягер, В.П. Козлова, Н.В. Семеновой-Тянь-Шанской. – Л., 1983. – С. 21-26.
9. Титаренко, В.Я. Семья и формирование личности [Текст] / В.Я. Титаренко. – М.: Мысль, 1987. – 352 с.
10. Эйдемиллер, Э.Г., Юстицкис, В.В. Психология и психотерапия семьи [Текст] / Э.Г. Эйдемиллер, В.В. Юстицкис. – 3-е изд. – СПб.: Питер, 2001. – 656 с.



**А.И. Ташёва, К.В.Свинцова**  
*Россия, г. Ростов-на-Дону,  
ский Федеральный Университет*

#### **ВОСПРИЯТИЕ ОТНОШЕНИЙ С РОДИТЕЛЯМИ МАЛЬЧИКАМИ И ДЕВОЧКАМИ ИЗ ПОЛНЫХ И НЕПОЛНЫХ СЕМЕЙ**

*В работе рассматривается актуальность исследования особенностей восприятия отношений, в том числе и конфликтов с родителями детьми разного пола из полных и неполных семей. Описывается программа и процедура исследования, его основные результаты.*

Актуальность проблемы исследования определяется изменением структуры современной семьи, социальных ролей ее членов, ростом числа разводов, в результате которых, по сведениям российских СМИ, в каждой второй семье страны дети

воспитываются лишь одним из родителей. Известно, что взаимоотношения, в том числе и конфликтные в неполных семьях, специфичны и требуют своеобразного содержания профессиональной психологической помощи, которая невозможна без глубокого исследования социально-перцептивной стороны семейных конфликтов глазами детей.

В рамках более широкого исследования нами было проведено изучение особенностей восприятия отношения с родителями детьми младшего школьного возраста из полных и неполных семей.

Предмет исследования – особенности восприятия детьми родительского отношения к ним; своеобразие восприятия конфликтов с родителями детьми из полных и неполных семей.

Характеристика выборки. Выборка была простой бесповторной. Объектом исследования стали 40 детей 8-11 лет. Критерием разделения выборки на 2 равные группы стал показатель полноты их кровно-родственных родительских семей: основную группу составили дети, воспитываемые в неполных семьях; контрольную группу – их сверстники из полных семей.

Гипотезы исследования:

1. Существуют половые различия в восприятии отношения родителей к детям.
2. Существуют особенности восприятия конфликтов с родителями детьми из неполных и полных семей.

Методы исследования: анализ отечественной и зарубежной литературы, психодиагностика, метод сравнения групп, метод качественно-количественного и статистического анализа результатов (критерий Колgomорова-Смирнова, t-критерий Стьюдента (Сидоренко Е.В., 2007)).

Методический инструментарий позволил исследовать особенности восприятия детьми родительского отношения к ним (Ташёва А.И., 1996), особенности восприятия детьми их конфликтов с родителями (Ташёва А.И., Исаева Л.В.), степень полноты родительских семей (материалы личных дел).

Особенности восприятия детьми родительского отношения к ним изучались с помощью опросника Варга-Столина, модифицированного А.И. Ташёвой, применительно к названной выше задаче.

Дети основной и контрольной групп, в целом, убеждены, что отношение к ним их родителей характеризуется следующим образом: родители уважают их индивидуальность, симпатизируют им, заинтересованы в делах и планах детей; но многие из опрошенных считают, что их родители вовсе не помогают им или помогают меньше, чем требуется детям.

Многие из детей выборки полагают, что их родители не ощущают себя с ребенком единым целым; проявляют авторитаризм в отношениях с ними.

На наш взгляд, приведенные выше впечатления младших школьников могут инициировать у детей чувства незащищенности, одиночества, ненужности.

Выявлено, что в полных семьях чаще, чем в неполных, дети чувствуют, что отцы им доверяют, высоко оценивают их интеллектуальные и творческие способности, испытывают чувство гордости за своих детей ( $t=-2,94$  при  $p=0,005$ ).

В неполных семьях детям чаще кажется, что их отцы бывают строгими, жесткими и требовательными; а мальчики убеждены, что отцы воспринимают их более незрелыми, несоответствующими возрасту и полу, по сравнению с девочками ( $t=2,27$  при  $p=0,04$ ).

Сказанное свидетельствует о том, что отцы детям обоего пола адресуют авторитарный стиль взаимодействия, а сыновьям еще и в большей степени, чем дочерям, – личностную и социальную несостоятельность.

В неполных семьях дочерям чаще, чем сыновьям, кажется, что матери ощущают себя с ними единым целым ( $t=-2,55$  при  $p=0,02$ ). В полных же семьях, аналогичные факты, как правило, не фиксируются.

В ситуации конфликта дети из неполных семей, по сравнению с детьми из полных семей, чаще конфликтуют с отцами из-за неудовлетворенности эмоциональной близостью отцов ( $\varphi=1,82$  при  $p=0,04$ ) и по причине того, что отцы не учитывают мнение самих детей ( $\varphi=1,89$  при  $p=0,03$ ). Мальчики по сравнению с девочками чаще конфликтуют с отцами в связи с претензиями последних на абсолютное лидерство в семье ( $\varphi=2,07$  при  $p=0,02$ ), а девочки – из-за неудовлетворенности эмоциональной близостью отцов по отношению к ним ( $\varphi=2,99$  при  $p=0,003$ ) и жилищно-бытовых трудностей ( $\varphi=2,07$  при  $p=0,02$ ).

В полных семьях мальчики чаще ссорятся с отцами из-за невысокой культуры поведения отцов ( $\varphi=2,07$  при  $p=0,02$ ), а девочки – по причине непонимания мотивов и желаний друг друга ( $\varphi=1,89$  при  $p=0,03$ ).

У детей из неполных и полных семей чаще всего конфликты с матерями происходят из-за противоречий по поводу их воспитания. При этом мальчики из полных семей обычно конфликтуют с матерями по поводу злоупотребления последними алкоголем ( $\varphi=1,89$  при  $p=0,03$ ), непонимания мотивов и желаний друг друга ( $\varphi=2,59$  при  $p=0,007$ ), а также из-за отношений с другими родственниками и друзьями детей ( $\varphi=2,59$  при  $p=0,007$ ). В неполных семьях мальчики, как правило, конфликтуют с мамами в связи с жилищно-бытовыми трудностями ( $\varphi=2,07$  при  $p=0,02$ ), а у девочек причиной конфликта часто является ревность ( $\varphi=3,06$  при  $p=0,002$ ).

Дети описывают ссору с родителями следующим образом. В полных семьях перед ссорой отцы чаще говорят такие слова, которые выражают их разочарование в ребенке (30%); а в неполных семьях, по словам детей, их отцы обычно становятся злыми (40%) и начинают нервничать (35%). Сами же дети перед ссорой с отцами из полных семей, опасаясь поведенческой агрессии отца, стремятся «*отойти назад, в сторону*» (35%); а дети из неполных семей в аналогичных ситуациях «*просто молчат*» в этот момент (35%) и «*начинают бояться отца*» (40%).

Перед ссорой в полных семьях матери, как правило, замыкаются, не разговаривают с детьми (55%), начинают нервничать (45%); а дети, в свою очередь, стремятся избежать ссоры (45%) либо «*ничего не предпринимают вовсе*» (45%).

В неполных семьях, со слов детей, матери часто «*ругаются*» или «*повышают голос*» на своих детей (45%), лица гневающихся мам перед ссорой приобретают «*серьезное выражение*» (40%), что вызывает у детей немедленно приложить усилия к избеганию ссоры с матерями (50%).

В случае назревания конфликта в полных и неполных семьях отцы обычно пытаются разрядить обстановку, причем девочки в большинстве случаев, как из неполных, так и из полных семей отмечают, что их отцы ведут себя агрессивно (50% и 40%). Поведение же детей из неполных семей в случае назревания ссоры часто сводится к попытке разрядить обстановку (55%) или принять нейтральную позицию (40%).

В ссоре отцы из полных семей чаще всего кричат на детей и наказывают их (50% и 65%) – дети при этом полагают, что агрессивное поведение их отцов позволяет им в ответ вести себя по отношению к отцу агрессивно (25%), что они тоже могут повышать голос на него (45%) или просто уйти из комнаты (45%).

В неполных семьях отцы чаще стараются объяснить причины своего недовольства детям (50%), а дети обычно «*спокойно слушают*», что отцы говорят им (40%).

В отличие от отцов, матери в полных семьях чаще ругают (45%) либо стараются разрядить обстановку (45%), причем ругают именно девочек (70%); а в ссорах с сыновьями пытаются разрядить обстановку (70%). Дети же при назревании конфликта с матерями, как правило, занимают нейтральную позицию (50% и 30%).

В неполных семьях мамы в случае назревания конфликта чаще ведут себя агрессивно по отношению к детям (40%), причем с девочками это происходит чаще (70%), чем с мальчиками (10%).

В самом конфликте матери часто ругают детей вне зависимости от полноты семьи (55% и 45%). Дети из полных семей с матерями в ссоре ведут себя иначе, чем с отцами.

Они чаще всего либо пытаются объяснить родителям *«как все получилось»* (40%), либо сердятся на них (40%). А дети из неполной семьи, в ситуации конфликта чаще всего просят у матерей прощения (30%), пытаются им объяснить свое поведение (30%) или *«спокойно слушают»* то, о чем говорят им мамы (35%).

По мнению детей из полных семей, наиболее частыми причинами конфликтов с мамами является детское непослушание (30%) и невыполнение детьми своих обязанностей (30%); а в неполных ссоры возникают преимущественно из-за непослушания детей (30%).

Во всех семьях типичными оказались главные вопросы, которые должны были разрешаться в ссорах (успеваемость в школе и поведение ребенка) и одинаковая частота актуализации этих вопросов в обеих группах респондентов. Но в полных семьях эти вопросы проясняются в 50% случаев, а в неполных лишь в 30%. Дети полагают, что основным поводом, провоцирующим их конфликты с отцами в полных семьях, являются совершенные ими проступки (20%) и недопонимание (20%), однако в качестве инициаторов ссор эти дети чаще видят себя (30%), чем своих отцов. В неполных же семьях, наиболее распространенными поводами к ссорам дети видят недопонимание (30%) и непослушание ими отцов (30%); а инициаторами ссор в большинстве случаев выступают сами отцы (80%). В ходе самых больших ссор в полных семьях дети преимущественно чувствуют агрессию со стороны отцов (60%), а сами в *«эти моменты делают все, что отцы от них требуют»* (25%), *«извиняются»* (25%), но *«при этом сильно на отцов обижаются»* (25%). В свою очередь, в неполных семьях, в ходе ссор отцы в большей степени ругали детей (50%), а дети в этот момент *«сидели и молча слушали»* (50%).

Наиболее крупные ссоры с мамами дети из неполных семей описывают следующим образом. Причины этих конфликтов дети из полных семей видят во взаимном недопонимании (40%); а в неполных семьях главными причинами в аналогичных ссорах являются, по мнению детей, их собственная неряшливость (30%) и непослушание (30%). Поводами к таким ссорам в полных семьях являются плохие поступки, совершенные детьми по неосторожности (55%); инициаторами ссор дети видят своих матерей (30%). В неполных семьях поводами для ссор чаще являются невыполнение детьми своих обязанностей (45%); инициаторами конфликтов эти дети одинаково часто считают себя (50%) и своих матерей (50%). Главным вопросом, который должен был быть решен в ходе самых больших конфликтов в полных семьях, оказалась ответственность детей за свои поступки (70%); а в неполных – неправильное поведение детей (40%). Матери в самых больших ссорах в полных семьях проявляют агрессию (50%) и кричат (45%), в неполных же *«очень сильно кричат»* (50%).

Дети из полных семей в большинстве случаев, считают, что причинами наиболее эффективного взаимодействия, как с папами, так и с мамами, дети считают *«удачное стечение обстоятельств»* (60% и 65%). В неполных же семьях наиболее частой причиной эффективного взаимодействия с отцами являются *«хорошее самочувствие детей»* (45%), *«удачное стечение обстоятельств»* (40%) или *«усилия их отцов»* (40%); причиной успеха во взаимодействии с мамами, полагают дети, является их *«собственное стремление лучше выполнить свои семейные обязанности»* (50%).

В полных семьях в конфликтах с отцами детей чаще всего обижает *«агрессия отца»* (85%) и *«придирки матери»* (30%). В неполных семьях детей чаще обижает *«крик и ругань отцов»* (80%); а в конфликте с матерями – их агрессивное поведение (60%). Сами же отцы, по мнению детей из полных семей, обижаются на нежелание детей мириться (35%), а матери – на непослушание детей (30%). Дети из неполных семей предполагают, что их родителей обычно обижает детское непослушание (55% и 50%).

Стратегия поведения детей в ссорах с родителями. В полных семьях дети чаще всего думают, что их конфликты с родителями в большинстве случаев случаются из-за непонимания близкими ребенка ( $\varphi=1,72$  при  $p=0,04$ ) и плохих оценок ( $\varphi=1,74$  при  $p=0,04$ ).

При этом дети полагают, что родители в ссоре с ними ведут себя агрессивно ( $\phi=4,11$  при  $p=0,0002$  и  $\phi=3,34$  при  $p=0,0001$ ); дети вынуждены обычно делать то, что требуют от них матери ( $\phi=2,45$  при  $p=0,01$ ). В неполных семьях дети чаще всего считают, что их наказывают за невыполнение своих обязанностей ( $\phi=2,14$  при  $p=0,02$  и  $\phi=4,18$  при  $p=0,0001$ ) и родители их «*просто ругают*» ( $\phi=1,97$  при  $p=0,03$  и  $\phi=1,77$  при  $p=0,04$ ), но конфликт с родителями длится недолго, чаще в течение нескольких минут ( $\phi=3,54$  при  $p=0,0007$ ); ссоры оканчиваются прояснениями и разрешением конфликтных вопросов, особенно с матерью ( $\phi=6,5$  при  $p=0,00000002$ ). Ссоры с отцами в полных семьях длятся дольше, чем в неполных, доходя до нескольких дней ( $\phi=5,99$  при  $p=0,000001$ ). Итогами больших ссор, как полагают дети, являются разрешение причин конфликтов, но это касается преимущественно их конфликтов с отцами ( $\phi=1,97$  при  $p=0,03$ ). Ссоры с матерями проходят по другому «сценарию»: они длятся всего несколько минут, но в конце ссоры причина конфликта чаще всего остается неразрешенной.

Таким образом, выдвинутые гипотезы нашли свое статистическое подтверждение.

Гипотеза 1. Существуют половые различия в восприятии отношения родителей к детям 8-11 лет.

Дети в неполных семьях убеждены, что отцы избыточно часто проявляют к ним авторитарность и приписывают личностную и социальную несостоятельность, что в большей мере проявляется по отношению к сыновьям, нежели дочерям. Дочерям в неполных семьях чаще, чем сыновьям, кажется, что их матери ощущают себя с ними единым целым.

Гипотеза 2. Существуют особенности восприятия конфликтов с родителями детьми из неполных и полных семей.

Статистически выявлено, что в неполных семьях дети часто считают, что их наказывают, ругают за невыполнение ими своих обязанностей; что конфликты с родителями длятся недолго (в течение нескольких минут), ссоры завершатся прояснением причин и разрешением конфликта, особенно при конфликтах с матерями. Конфликты в полных семьях случаются из-за непонимания родителями своих детей и плохих оценок в школе. Родители в ссоре с ними ведут себя агрессивно; сами дети, как правило, делают требуемое от них родителями, особенно если на этом настаивают матери. Ссоры с отцами в полных семьях длятся дольше (до нескольких дней), чем в неполных; в конце ссор проясненными оказываются их причины лишь в том случае, если конфликты были с отцами. Ссоры с матерями чаще всего остаются незавершенными, их причины не проясненными, возможно, потому, что они длятся лишь несколько минут.

### **Список литературы**

1 Ташёва А.И. Развод родителей как психологическая проблема/Психологический вестник РГУ. Ростов-на-дону: Изд-во Ростовского университета, 1996. 532-543 с.

1. Ташёва А.И., Исаева Л. В. Субъективная картина конфликтов в диаде «подросток - родитель»/Психологический вестник РГУ, вып. 4, 1999, часть 1-2, с. 162-169.

2. Сидоренко Е.В. Методы математической обработки в психологии. Издательство: Речь, 2007, 350 с.



**Н. С. Смирнова**  
Россия, г. Кострома,  
Костромской Государственный  
Университет имени Н. А. Некрасова

## **ДИАДИЧЕСКОЕ СОВЛАДАНИЕ ПАРТНЕРОВ С СИТУАЦИЕЙ ИЗМЕНЫ В РОМАНТИЧЕСКИХ ОТНОШЕНИЯХ**

*В данной статье представлены результаты исследования переживаний и способов совладания в ситуации измены романтического партнера. Нами рассматривался как индивидуальный, так и совместный (диадический) копинг. Особенность предмета изучения в том, что пары сохранили отношения после произошедшей с ними трудной ситуации.*

Романтические отношения, как и любое довольно продолжительное явление человеческой жизни, обладают определенной динамикой протекания, и наряду с относительно спокойными периодами включают кризисы и переломные моменты. Как один из таких моментов, заставляющий переоценить существующие связи, может выступать измена одного из партнеров. Измена понимается нами как явление в романтических отношениях людей, когда один из них вступает в сексуальные либо романтические отношения с другим человеком, нарушает осознанные им и добровольно принятые на себя обязательства по отношению к своему партнеру, не порывая с то же время актуальных отношений (Андреева, 2007; Витек, 1988). Если измена не приводит к разрушению отношений, то она переживается партнерами как глубокий кризис, требующий привлечения ресурсов и значительных усилий обоих членов пары. В таком случае партнеры переживают произошедшее вместе, применяя стратегии диадического совладания. Диадический копинг понимается нами как система сознательных взаимосвязанных действий партнеров, оказавшихся в трудной жизненной ситуации, имеющая целью снизить или прекратить травмирующее влияние ситуации на диаду.

*Актуальность* данной темы обуславливается ее распространенностью, высокой стрессогенностью ситуации измены и относительно малой изученностью.

**Цель:** изучение способов диадического совладания при переживании измены партнера по романтическим отношениям.

Перед нами стояли следующие **задачи:** изучение ситуации измены романтического партнера как трудной жизненной ситуации; рассмотрение способов диадического совладания членов пары; рассмотрение пар, сумевших сохранить отношения после случившейся измены и сравнение их с теми, кто такого не переживал (предпочитаемые стратегии индивидуального и парного совладания, аспекты привязанности).

Нами выдвигаются такие **гипотезы:**

**1.** Способы парного совладания, предпочитаемые партнерами в диаде, в отношениях которых была измена, отличаются от способов, применяемых партнерами, не имевшими такого опыта.

**2.** Способы парного совладания связаны с аспектами привязанности, характерными для данных пар (диад) и стратегиями индивидуального копинга, выбираемыми каждым из партнеров.

Эмпирическая база исследования состоит из 28 человек (14 пар), в 7 из которых был случай измены (не более двух лет назад), но которые сумели сохранить отношения.

В исследовании применяются следующие методы: методика «Marital coping inventory» M.L. Bowman (1990) («Опросник супружеского копинга»); Опросник способов совладания (Лазарус и Фолкман в адаптации Т. Л. Крюковой); авторское интервью о переживании человеком ситуации измены, о способах его адаптации к данной ситуации и его поведении в ней; Мульти-опросник привязанности (К.А. Бреннан, П.Р. Шейвер, апробация О.А. Екимчик (2009)).

Измена чаще всего проявляется как кризис, ведущий к перелому в отношениях: либо их разрушению, либо кардинальному изменению и пересмотру позиций обоих партнеров.

Из 41 случая рассмотренных нами измен только 7 парам удалось сохранить отношения, несмотря на негативный опыт. В шести случаях под изменой подразумевался сексуальный контакт с другим человеком, в одном случае как измена рассматривался поцелуй (данный случай переживался обоими партнерами очень тяжело, что подтверждает субъективность понимания неверности в отношениях). Во всех случаях измена произошла во время романтических отношений. После того, как данный факт раскрылся, и партнеры решили продолжить отношения, через определенное время они заключили брак (официальный в 6 случаях, гражданский – в одном). Возможно, это связано с ценностями и жизненными установками людей: для них создание семьи и любовь оказались более значимы, чем увлечение партнера на стороне. Иное объяснение в том, что измену они считают ошибкой партнера, искреннее раскаяние которого уберезет их от повторения подобного поступка.

Отношения в данных парах после произошедшего улучшились (по субъективному ощущению 12 человек, что составляет 86% данной выборки). Характерно, что испытуемые, изменившие партнеру, до произошедшего испытывали к нему чувства нежности, привязанности, симпатии, привычки и характеризовали отношения как «теплые, довольно хорошие» (57%), «устраивающие практически во всем» (43%). После же собственной измены они отмечают улучшение отношений (характеризовали их такими словами, как «отличные, замечательные, самые лучшие»), появление чувств любви (71%) и признательности (29%) к партнеру. Одна пара отметила существенное улучшение сексуальной жизни после открытия измены партнерши. После собственной измены испытуемые поменяли также свое отношение к верности, они заявили буквально следующее: верность «уже важна», подтвердив таким образом значение измены как кризиса в отношениях, приводящего к переоценке их характеристик. Следовательно, измена всегда воспринимается как стресс, но не всегда ее влияние отрицательно. Зависит это, полагаем, от установок партнеров, их желания и возможности простить произошедшее и искреннего раскаяния изменившего в совершенном. Тем не менее, при любом дальнейшем исходе отношений: как их разрыве, так и сохранении, все испытуемые признавали, что определенное время испытывали сильные эмоции и глубокие переживания.

Наше предположение о наличии значимых различий по показателям диадического копинга между группами испытуемых, переживших измену и нет, математически не подтвердилось, так как не было доказано статистически значимых различий между способами совладания, применяемыми партнерами, пережившими измену, и испытуемыми, не имевшими такого опыта. Это может быть связано с тем, что измена воспринималась опрошенными как одна из трудных жизненных ситуаций, совладание с которыми проходило уже привычным для них способом, выбранным и доказавшим свою эффективность для данной пары еще до произошедшей измены. Таким образом, и различий в способах парного совладания не было выявлено, так как определенные копинг-стратегии выбирались парой еще до произошедшей измены. Иное объяснение в самой специфике измены как ситуации, которую особенно трудно пережить в диаде, так как очень сильна эмоциональная вовлеченность партнеров в отношения и заинтересованность в их дальнейшем развитии.

Следующим нашим предположением было наличие связи между стратегиями диадического и индивидуального копинга, а также между способами парного совладания и характеристиками привязанности, свойственными парам, в отношениях которых была измена.

Связь способов диадического совладания с аспектами привязанности оказалась достоверной по некоторым шкалам:

*Планирование решения проблемы* и «срастание с партнером» ( $R= 0,54$  при  $p=0,04$ ). Получение данной связи можно обосновать тем, что человек, стремящийся к «срастанию», сближению с партнером и размытости границ людей в диаде, при возникновении проблемы рассчитывает на себя и партнера в равной степени, представляя диаду и людей, ее составляющих, как «одно целое».

Стремление к сближению и *позитивная переоценка* ( $R= 0,63$  при  $p=0,01$ ). Данная связь может быть объяснена тем, что партнеры, пережившие измену в их романтических отношениях, склонны переоценивать поведение партнера в положительную сторону, сравнивая его с поведением в период переживания измены. Полагаю, это больше касается тех испытуемых, которые простили своего изменившего партнера: у них наблюдается тенденция к положительной переоценке партнера в настоящий момент, видимо, по сравнению с его поведением в прошлом (средний балл по данной шкале 46,6 по сравнению с испытуемыми, не переживавшими измены, средний балл которых 40,1).

Стремление к сближению и *самообвинение* ( $R= 0,63$  при  $p=0,01$ ). Получение данной связи может быть объяснено тем, что в настоящий момент пары, принявшие решение сохранять отношения, несмотря на опыт переживания измены, стремятся компенсировать негативные чувства к партнеру, возможные сожаления большим сближением с ним и большей привязанностью. В то же время они чувствуют свою вину за произошедшее, вследствие чего стремятся быть ближе к партнеру, чтоб загладить прежние неприятности положительным опытом продолжающихся отношений и большей близостью друг к другу.

Связь стратегий диадического копинга со способами индивидуального совладания оказалась статистически значима по одной шкале:

Поиск социальной поддержки и конфронтативный копинг  $R=0,70$  (при  $p\leq 0,01$ )

Полученную связь можно объяснить опытом переживания измены: так как данная ситуация очень сложна и стрессогенна, человек ищет поддержки близких и партнера. В то же время он ощущает собственную вину (изменивший партнер) и обиду (простивший партнер), что приводит к сильной конфронтации и противопоставлению членов диады друг другу.

Выводы:

1. Способы парного и индивидуального совладания, предпочитаемые партнерами в диаде, в отношениях которых была измена, значимо не отличаются от способов, применяемых партнерами, не имевшими такого опыта.

2. Способы диадического совладания связаны с характеристиками привязанности, свойственными парам (диадам) и стратегиями индивидуального копинга, выбираемыми каждым из партнеров.

#### **Список литературы**

1. Андреева Т. В. Семейная психология. — СПб.: Речь, 2007.
2. Витек К. Проблемы супружеского благополучия: пер. с чеш./Общ. Ред. М.С. Мацковского. М.: Прогресс, 1988.
3. Кроник А. А., Кроник Е. А. Психология человеческих отношений. – Дубна: Когито-Центр, 1998.
4. Психология совладающего поведения: материалы Междунар. науч.-практ. конф./отв. ред.: Е. А. Сергиенко, Т. Л. Крюкова. – Кострома: КГУ им. Н. А. Некрасова, 2007.





**Е.В. Сороколат**  
Россия, Екатеринбург,  
Уральский гуманитарный институт

## **МЕТОДЫ И ПРИНЦИПЫ ПРЕОДОЛЕНИЯ КРИЗИСНЫХ СОСТОЯНИЙ В РАБОТЕ ПСИХОЛОГА С ПОДРОСТКОМ ИЗ НЕБЛАГОПОЛУЧНОЙ СЕМЬИ**

*В статье дается анализ имеющимся в практике работы кризисного психолога методам и техникам работы и оказания психологической помощи. Особое внимание уделено методам и направлениям помощи подростку, переживающему кризисное состояние. Многообразие подходов преодоления кризисных состояний связано с различными теоретико-методологическими аспектами и положениями, являющимися основой сложившегося понимания решения той или иной проблемы.*

Современный подросток живёт в мире, сложном по своему содержанию и тенденциям социализации. Это связано, во-первых, с темпом и ритмом технико-технологических преобразований, предъявляющих к растущим людям новые требования. Во-вторых, с насыщенным характером информации, которая создаёт массу проблем в её адекватном усвоении, глубоко воздействующих на подростка, у которого ещё не выработано чёткой жизненной позиции. В-третьих, с экологическими и экономическими кризисами, поразившими наше общество, что вызывает у детей чувство безнадежности и раздражения. При этом у молодых людей развивается чувство протеста, часто неосознанного, и вместе с тем растёт их индивидуализация, которая при потере общесоциальной заинтересованности ведёт к эгоизму. Подростки больше других возрастных групп страдают от нестабильности социальной, экономической и моральной обстановки в стране, потеряв сегодня необходимую ориентацию в ценностях и идеалах, – старые разрушены, новые не созданы (Л.М. Семенюк, 1996).

Личность ребёнка и подростка формируется не сама по себе, а в окружающей его среде. Особенно важна роль малых групп, в которых подросток взаимодействует с другими людьми. Прежде всего, это касается семьи. Разные авторы выделяют различные типы неблагополучных семей, где появляются дети с отклонениями в поведении. Эти классификации не противоречат, а дополняют, иногда повторяя друг друга.

Так, Алексеева Л.С. различает следующие виды неблагополучных семей: 1) конфликтная; 2) аморальная; 3) педагогически некомпетентная; 4) асоциальная. Бочкарёва Г.П. выделяет семьи: 1) с неблагополучной эмоциональной атмосферой, где родители не только равнодушны, но и грубы, неуважительны по отношению к своим детям; 2) в которых отсутствуют эмоциональные контакты между её членами, безразличие к потребностям ребёнка при внешней благополучности отношений. Ребёнок в таких случаях стремится найти эмоционально значимые отношения вне семьи; 3) с нездоровой нравственной атмосферой, где ребёнку прививаются социально нежелательные потребности и интересы, он вовлекается в аморальный образ жизни.

Проблема оказания психологической помощи подростку, связанная со своевременным определением психического состояния и решением психологических проблем, волновала

как отечественных, так и зарубежных ученых ( А. Айви , М. Айви, Саймэк – Г. Даунин, Ю.Алешина, М. Бобнева, Г. Бурменская, Е. Захарова, О. Карабанова, Р. Кочунас, Р. Мэй, Р. Нельсон-Джоунс, К. Рудестам, М. Эриксон, В. Франкл.и др.)

Многообразие подходов связано с различными теоретико-методологическими аспектами и положениями, являющимися основой сложившегося понимания решения той или иной проблемы. С точки зрения преодоления кризисной ситуации идея применения различных методов, разработанных представителями экзистенциального направления в исследовании личности, очень своевременна для наступающего времени. В стремительно меняющихся реалиях наступившего XXI века господствуют манипулятивные технологии, которые только усугубляют разрыв людей друг с другом, с природой; в то же время, для экзистенциальных психологов ключевыми категориями являются ответственное бытие, связь с природой и окружающим миром.

Традиционно выделяется три уровня анализа, которые мы можем использовать в качестве методологических принципов при работе с кризисными состояниями:

- Общая методология. Позволяет рассмотреть реализацию тех или иных философских принципов в контексте конкретных социально-психологических исследований;

- Специальная методология. Представляет собой частную методологию любой научной дисциплины, которая помогает рассматривать ее предмет с общефилософских позиций;

- Совокупность конкретных методик исследования. В контексте данной работы акцент смещается на методы воздействия при работе с кризисными состояниями и методы взаимодействия с кризисной личностью.

Вопрос методологии психологической работы является важным с точки зрения организации профессиональной деятельности, и поэтому при равноценной значимости научно-исследовательского направления системы научных методов, обратимся к научно-практической группе методов с позиции внедрения и дополнения новых знаний.

Тогда, с точки зрения *общей методологии* основными принципами практической деятельности будут:

1. Принцип целостности
2. Принцип развития
3. Принцип детерминизма

*Принцип целостности* устанавливает продуктивную зависимость коррекционного воздействия в ходе диалогического общения, опирающуюся на творческий потенциал клиента, его позитивные достижения и осознаваемые цели.

Методологический принцип целостности помогает вскрыть глубинные связи в структуре личности, раскрыть ее внутренние ресурсы и субстанциональные свойства, определить сущность кризиса, тем самым выявляя его качественную сторону и одновременно выстроить адекватную систему выхода из него. При реализации данного принципа консультант должен не только быть готовым к антикризисному воздействию, но и уметь определить «психологическую цену» избавления клиента от симптома.

*Принцип развития* при работе с кризисными состояниями основывается на признании возможности самоорганизации систем личности, при этом необходимо учитывать следующие положения, выявленные в исследованиях И.Пригожина:

- Кризисное состояние личности, возникшее в результате психической травмы, проблемной ситуации, может рассматриваться как дисбалансированная система, находящаяся в точке бифуркации под воздействием внутренних или внешних факторов. При этом кризисное состояние дезорганизует личность в связи с увеличением степени свободы или ее глобальным сокращением и тогда выбор степеней свободы, необходимых для достижения цели, осознанный отказ от лишних степеней свободы упорядочивает структуру взаимодействия компонентов личности в процессе самоорганизации и приводит к равновесию внутренних и внешних сил.

- Система, закрытая для обмена энергией и/или информацией, обречена на психопатологию и деградацию. Поэтому одним из вариантов управления системой является введение в ее структуру новых единиц влияния – коммуникативных, информационных, энергетических, восстанавливающих процессы взаимодействия между компонентами личности.

- Состояния систем могут существовать в двух классах – равновесном, или линейном, который образует область предсказуемого. И нелинейном, в котором все движения системы являются функциями внутренних и внешних сил. Кризисные состояния личности, как ситуационные, так и возрастные, существуют в области сильного неравновесия в нелинейном классе, но именно такая система и способна эволюционировать к новому, равновесному состоянию.

- Целью и задачей психологической работы с кризисными клиентами является своевременная и качественно структурированная психологическая и эмпатическая поддержка со стороны консультанта. При этом консультанту важно понимать, что эта поддержка должна закончиться при образовании социально адаптированных позитивных структур в системе.

*Принцип детерминизма* рассматривает психику как сложную многоуровневую систему взаимосвязанных пространственно – временных сознательных и бессознательных компонентов, между которыми существует информационное взаимодействие. При оказании психологической помощи данный принцип позволяет сформировать представление о причинах возникшего кризисного состояния:

- совокупности жизненных обстоятельств;
- предшествующих состояниях;
- ведущей теме конфликта отношений (через выявление особо значимых отношений по Мясищеву);
- раскрытие ведущего аффекта.

Принципы *специальной, или частной методологии* определяют общие принципы исследования, применимые для конкретной сферы науки. В данном случае рассмотрим эти принципы опять же с научно-практической точки зрения, в контексте консультативной психологической помощи.

Основным принципом специальной методологии является *принцип позитивности*. Данный принцип означает центрированность консультанта и клиента-подростка на положительном опыте, способствующем трансформации неравновесного, дисбалансированного положения к равновесному состоянию более высокого порядка. Отношения эмпатии и готовности к психологической, эмоциональной информационной поддержке являются основными методами в работе с кризисной личностью.

Консультирование, реализуемое в позитивном личностно-ориентированном подходе предполагает совместную выработку различных стратегий жизни и труда, оказание помощи как в психотравмирующих ситуациях, так и в повседневных условиях. Ориентированность на клиента-подростка заключается в определении его творческого потенциала и в оказании ему помощи в продвижении к его собственным жизненным вершинам. Критерии, которыми руководствуется при этом психолог, и понятия, которыми он оперирует – гуманны по своей сущности. Они независимы от теоретической ориентации, субъективизма, конъюнктуры. Главные критериальные измерения – активная жизнь субъекта, ее смысл, полезность обществу, признание неповторимости и самобытной индивидуальности человека. В ходе консультирования психолог помогает решить задачи морально-этического, деятельностно-поведенческого и непосредственно психологического характера, ориентирует клиентов в широкой гамме социально-психологических проблем жизни и деятельности.

*Принцип потенциальности* исходит из целостного видения человека в перспективе его материального, социального, духовного роста, предполагает раскрытие его потенциала, развитие интуиции, творчества, формирование высших состояний сознания,

актуализацию личностных ресурсов. Преимущества данного принципа видятся, прежде всего, в формировании оптимального контакта между психологом и клиентом, а так же в оптимизации процесса профессионального взаимодействия посредством предметной обращенности психолога к тем или иным психологическим характеристикам клиента. Важно понимать личностные и социальные характеристики клиентов-подростков, для оптимального взаимодействия в ходе решения конкретной задачи конкретной личности. Учет личностных особенностей клиента-подростка на практике способствует полноценной реализации принципа потенциальности.

*Принцип соответствия* указывает на необходимость учитывать степень воздействия различных психотехнических средств и приемов, личности специалиста и особенностей клиента. Несоблюдение важнейших положений данного принципа способствует как усугублению кризисного дисбаланса клиента, так и возникновению фрустрации и эмоционального выгорания со стороны психолога.

*Принцип вариативности.* Данный принцип побуждает к рефлексивной, понимающей и сопереживающей позиции относительно любого мнения, позиции, опыта, суждения, идеи, теории и т.д. При любом объяснении или интерпретации невозможно учесть все возможные переменные, которые могут повлиять на поведение человека, его индивидуальную психическую реальность. Каждая человеческая личность уникальна и неповторима, и потому любая концепция, теория или учение представляются исчерпывающими лишь в определенных обстоятельствах или с известной долей вероятности. Понимание относительности и в то же время истинности любого понимания психического освобождает консультанта от жесткого следования догмам и позволяет адекватно принимать различные варианты реальности.

Данный принцип основывается на следующих требованиях:

- при антикризисном воздействии психолог помогает клиенту в достижении его индивидуальных целей;
- при поиске альтернативных вариантов выхода из кризисного состояния психолог может рекомендовать реальные действия;
- психолог может взять на себя ответственность за предложенные альтернативные способы восприятия жизни, до образования у клиента социально адаптированных позитивных вариантов выхода из кризисного состояния;
- консультант должен хорошо понимать и представлять многообразие теорий, концепций и моделей о любой проблемной ситуации, уметь определить оптимальный подход в работе с кризисной личностью
- при телефонном консультировании важно понимать и с определенной долей условности принимать любой образ мира и оказывать психологическую помощь в соответствии с ним.

*Конкретная методология* в данной работе представлена с позиции рассмотрения кризисных состояний личности. Основными компонентами являются методы антикризисного воздействия и методы взаимодействия с кризисной личностью.

*Методы взаимодействия с кризисной личностью* в процессе консультирования закономерно основываются на специфике диалогического общения. Диалог является основной единицей общения, которое в свою очередь является самостоятельной деятельностью.

Анализ литературы и собственный практический опыт, позволяют выделить следующие основные положения оказания психологической помощи подростку в кризисном состоянии: соблюдение позиций личностно – ориентированного подхода, обеспечивающего соблюдение вышеуказанных принципов взаимодействия с кризисной личностью; соблюдение позитивной ориентации психолога, его центрированности на клиенте, учитывании особенностей личности, эмпатии, что обеспечивает оптимальное взаимодействие с клиентом в кризисном состоянии; учитывание возрастных особенностей, что обеспечивает соблюдение профессиональной позиции взаимодействия;

учитывание современных реалий, что обеспечивает возможность нахождения консенсуса при работе психолога с подростками из неблагополучных семей между требованиями, предъявляемыми к подростку средой и условиями, сложившимися в семье.

#### **Список литературы**

1. Козлов В.В. Работа с кризисной личностью. – М.: Изд-во Института Психотерапии, 2003. – 302 с.
2. Семенюк Л.М. Психологические особенности агрессивного поведения подростков и условия его коррекции. - М.: 1996. – 41с.

## УЧАСТНИКИ КОНФЕРЕНЦИИ

**Абдуллина Лилия Энгелевна**, заместитель руководителя отдела по дошкольному образованию Центра системно-деятельностной педагогики «Школа 2000», г. Москва

**Абдулхаликова Ирина Васильевна**, учитель-логопед, социальный педагог «Ясли-сад №2 акимата г. Костаная», Республика Казахстан

**Адушкина Ксения Валериевна**, ст. преподаватель кафедры психологии образования ФГБОУ ВПО «Уральский государственный педагогический университет» г. Екатеринбург

**Артюшина Ирина Анатольевна**, тифлопедагог, педагог-психолог «Ясли-сад №2 акимата г. Костаная», Республика Казахстан

**Амелькина Алла Игоревна**, магистрант ГОУ ВПО Тульский государственный педагогический университет имени Л. Н. Толстого

**Ахсанова Гульнур**, студентка 4 курса отделения психологии КазНУ им. аль-Фараби, г. Алматы

**Басимов Михаил Михайлович**, доктор психологических наук, профессор, Курганский государственный университет, г. Курган

**Бенькова Оксана Анатольевна**, кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии развития личности, Лесосибирский педагогический институт – филиал ФГАОУ ВПО «Сибирский федеральный университет

**Братчикова Ю.В.**, кандидат педагогических наук, доцент, зав кафедрой психологии человека ФГБОУ ВПО «Уральский государственный педагогический университет» г. Екатеринбург

**Бурькина Марина Юрьевна**, доктор психологических наук, профессор, Брянский государственный университет имени академика И.Г. Петровского

**Васягина Наталья Николаевна**, доктор психологических наук, профессор, зав кафедрой психологии образования, ФГБОУ ВПО «Уральский государственный педагогический университет» г. Екатеринбург

**Вахрина Наталья Валерьевна**, преподаватель кафедры практической психологии, Институт социально-экономического развития, г. Серов

**Водяха Сергей Анатольевич**, кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии образования ФГБОУ ВПО «Уральский государственный педагогический университет» г. Екатеринбург

**Водяха Юлия Евгеньевна**, кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии образования ФГБОУ ВПО «Уральский государственный педагогический университет» г. Екатеринбург

**Газизова Юлия Сергеевна** аспирант кафедры психологии образования ФГБОУ ВПО «Уральский государственный педагогический университет» г. Екатеринбург

**Герасименко Юлия Алексеевна**, кандидат педагогических наук, доцент кафедры психологии образования ФГБОУ ВПО «Уральский государственный педагогический университет» г. Екатеринбург

**Горбунова Наталья Евгеньевна**, магистрант ФГБОУ ВПО «Уральский государственный педагогический университет», г. Екатеринбург

**Горбунова Юлия Евгеньевна**, МБОУ ДОД ГДТДиМ «Одаренность и технологии» г. Екатеринбург

**Гриднева Светлана Валерьевна**, кандидат психологических наук, доцент кафедры общей психологии и акмеологии факультета психологии Южного федерального университета

**Гусева Г.Д.**, детский сад № 569 компенсирующего вида для детей с нарушением зрения, г. Екатеринбург

**Гусева Ирина Сергеевна**, ассистент кафедры психологии человека, ФГБОУ ВПО «Уральский государственный педагогический университет», г. Екатеринбург

**Дружинина Юлия Александровна**, аспирант, педагог-психолог, БОУ «Лицей 143», г.Омск

**Егорова М.А.**, МОУ БОГ «Психолого-педагогический медико-социальный центр» г. Магадан

**Еликова Дарья Викторовна**, Уральский гуманитарный институт, г. Екатеринбург

**Ермаченко Наталья Анатольевна**, магистрант института психологии ФГБОУ ВПО «Уральский государственный педагогический университет» г. Екатеринбург

**Зайцева Ольга Вадимовна**, магистрант института психологии ФГБОУ ВПО «Уральский государственный педагогический университет» г. Екатеринбург

**Кабакова Майра Победовна** – канд. психол. наук, доцент кафедры общей и этнической психологии КазНУ им. аль-Фараби, г. Алматы

**Караваева Ольга Сергеевна**, педагог-психолог МБДОУ – детский сад № 569 компенсирующего вида для детей с нарушением зрения, г. Екатеринбург

**Киреева Людмила Евгеньевна**, аспирант Южный федеральный университет

**Кормушина Наталья Геннадьевна**, кандидат психологических наук, доцент, зав. кафедрой практической психологии и гуманитарных дисциплин НОАНО ВПО «Институт бизнеса и политики», г. Оренбург

**Кравец Ирина Александровна**, аспирант, Витебский государственный университет им. П. М. Машерова

**Кувшинова Оксана Александровна**, студент, Алтайская государственная академия образования им. В.М. Шукшина, г. Бийск

**Ли Алексина**, студентка 4 курса отделения психологии КазНУ им. аль-Фараби, г. Алматы

**Луков Михаил Юрьевич**, аспирант НовГУ, кафедра психологии, г.Великий Новгород

**Маленов Александр Александрович**, заведующий психологической лабораторией, заместитель декана по общим вопросам ФГБОУ ВПО «Омский государственный университет им. Ф.М. Достоевского» г. Омск

**Маленова Арина Юрьевна**, кандидат психологических наук, доцент кафедры социальной психологии ФГБОУ ВПО «Омский государственный университет им. Ф.М. Достоевского» г. Омск

**Меньшенина Елена Владимировна**, кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии человека ФГБОУ ВПО «Уральский государственный педагогический университет» г. Екатеринбург

**Меньшикова Елена Александровна**, кандидат педагогических наук, доцент, Томский государственный педагогический университет, г. Томск

**Минуллина Аида Фаридовна**, кандидат психологических наук, доцент кафедры общей и практической психологии, Казанский (Приволжский) Федеральный университет, г. Казань

**Миронова Светлана Игоревна**, педагог-психолог МОУ БОГ «Психолого-педагогический медико-социальный центр» г. Магадан

**Михейкина Татьяна Александровна**, кандидат педагогических наук, ст. преподаватель кафедры педагогики, ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева», республика Мордовия.

**Нагоева Рузана Аслановна**, аспирант факультета психологии Южного федерального университета, г. Ростов-на-Дону

**Нальчикова Рита Беслановна**, магистрант ФГБОУ ВПО «Кабардино-Балкарский государственный университет им. Х.М. Бербекова», г. Нальчик

**Никоненко Виктория Александровна**, студент кафедры психологии личности факультета психологии Южного федерального университета, г. Ростов-на-Дону

**Ноздрин Светлана Алексеевна**, педагог-психолог, учитель высшей категории МОУ СОШ № 9, г. Березовский

**Обухова Нина Владимировна**, кандидат педагогических наук, *НПЦ «Бонум»*, г. Екатеринбург

**Орешина Ирина Александровна**, аспирант, Курский государственный университет, Приднестровский государственный университет

**Ошкина Ольга Николаевна**, заведующая МБДОУ № 15, г. Екатеринбург

**Павлова Ольга Станиславовна**, кандидат педагогических наук, доцент кафедры специальной психологии, Оренбургский государственный педагогический университет

**Падурина Елена Александровна**, кандидат психологических наук, доцент Курганский государственный университет

**Паршина Ирина Викторовна**, педагог-психолог МБДОУ № 15, г. Екатеринбург

**Петерсон Людмила Георгиевна**, доктор педагогических наук, профессор, директор Центра системно-деятельностной педагогики «Школа 2000», г. Москва

**Плисенко Н.В.**, кандидат психологических наук, доцент, ФГБОУ ВПО «Шуйский государственный педагогический университет» г.Шуя

**Полещук Ольга Александровна**, педагог-психолог МБУ ДОД «Центр «Юность» отдела по делам молодежи, культуре и спорту Мэрии города Новосибирска

**Попыловских Анна Николаевна**, педагог-психолог, Центр социальной помощи семье и детям «Гнездышко», г. Екатеринбург

**Поташова Ирина Иннокентьевна**, аспирант НОЧУ ВПО «Социально-гуманитарный институт», педагог-психолог ГБОУ Специальная (коррекционная) общеобразовательная школа VIII вида № 532, г. Москва

**Прядин Валерий Павлович**, доктор психологических наук, профессор ФГБОУ ВПО «Уральский государственный педагогический университет» г. Екатеринбург

**Рыбакова Елена Николаевна**, кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии образования ФГБОУ ВПО «Уральский государственный педагогический университет» г. Екатеринбург

**Самохвалова Ираида Геннадьевна**, аспирант ФГБОУ ВПО «Уральский государственный педагогический университет» г. Екатеринбург

**Свинцова Кристина Витальевна**, студент кафедры психологии личности факультета психологии Южного федерального университета, г. Ростов-на-Дону

**Севастьянова Ульяна Юрьевна**, ассистент кафедры специальной педагогики и психологии, Костромской государственной университет им. Н.А. Некрасова, г. Кострома

**Смирнова Наталья Сергеевна**, аспирант, Костромской государственной университет им. Н. А. Некрасова, г. Кострома

**Сорокин Виктор Михайлович**, кандидат психологических наук, доцент, Санкт-Петербургский государственный университет, г. Санкт-Петербург

**Сороколат Елена Владимировна**, старший преподаватель кафедры практической психологии, Уральский гуманитарный институт, г. Екатеринбург

**Сычев Олег Анатольевич**, доцент кафедры практической и коррекционной психологии, Алтайская государственная академия образования им. В.М. Шукшина, г. Бийск

**Ташёва Анна Ивановна**, кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии личности факультета психологии Южного федерального университета, г. Ростов-на-Дону

**Токарева Юлия Александровна**, кандидат психологических наук, доцент, зав. кафедрой практической психологии Уральского гуманитарного института, г. Екатеринбург

**Устинова Наталья Александровна**, кандидат психологических наук, доцент

**Ушакова М.И.**, детский сад № 569 компенсирующего вида для детей с нарушением зрения, г. Екатеринбург

**Хмелева Оксана Геннадьевна**, кандидат педагогических наук, доцент, ФГБОУ ВПО «Алтайская государственная педагогическая академия» г. Барнаул

**Чевтайкина В.П.**, детский сад № 569 компенсирующего вида для детей с нарушением зрения, г. Екатеринбург



**Шалагинова Ксения Сергеевна**, кандидат психологических наук, доцент кафедры практической психологии и педагогики ГОУ ВПО Тульский государственный педагогический университет имени Л. Н. Толстого

**Шамонин Андрей Валентинович**, кандидат педагогических наук, доцент кафедры физического воспитания и спорта, ФГБОУ ВПО «Московский государственный строительный университет», г. Москва

**Шифельбейн Елена Викторовна**, педагог-психолог, Центр социальной помощи семье и детям «Гнездышко», г. Екатеринбург

**Шнейдер Лидия Бернгардовна**, доктор психологических наук, профессор, Московский городской психолого-педагогический университет, г. Москва

**Психолого-педагогическое сопровождение семьи в реалиях  
современного социокультурного пространства**

Материалы Международной научно-практической конференции

**Научные редакторы:**

Доктор психологических наук, профессор Н.Н. Васягина  
Кандидат психологических наук, доцент Е.Н. Рыбакова  
Кандидат педагогических наук, доцент Ю. А. Герасименко

Компьютерная верстка К.М. Щербакова

Подписано в печать      Формат  
Бумага для множ. апп. Гарнитура «Таймс». Печать на ризографе.  
Усл. печ. л.      Тираж      Заказ

Отпечатано в отделе множительной техники  
Уральского государственного педагогического университета  
620017 Екатеринбург, пр. Космонавтов, 26