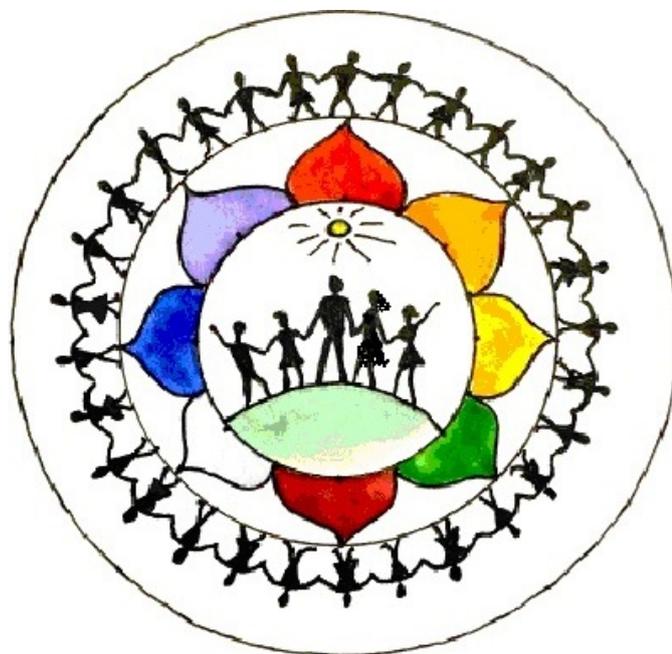


**Российский государственный
педагогический университет им. А. И. Герцена**



СЕМЬЯ И ДЕТИ В СОВРЕМЕННОМ МИРЕ

ТОМ V

**Санкт-Петербург
2019**

ББК 88.5

УДК 36.07; 159.9; 316.3; 371.38

С30

*Печатается по решению кафедры возрастной психологии и педагогики семьи
института Детства ФГБОУ ВО «Российский государственный
педагогический университет им. А. И. Герцена»*

Рецензенты:

*Бакиштова Екатерина Валерьевна, доктор философских наук, заведующая кафедрой
«Психология и педагогика» ФГБОУ ВО «Самарский государственный технический
университет»;*

*Карагачева Мария Валерьевна, кандидат психологических наук, доцент кафедры
психологии риска, экстремальных и кризисных ситуаций ФГБОУ ВО
«Петербургский государственный университет путей сообщения Императора
Александра I»*

С30 **Семья** и дети в современном мире. Сборник материалов конференции «Семья и дети в современном мире». Том V. / под общей и научной редакцией доктора психологических наук, профессора В. Л. Ситникова — СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2019. — 1054 с.

Сборник материалов Международной конференции «Семья и дети в современном мире» (Санкт-Петербург, апрель 2019 г.) посвящен актуальным проблемам семьи и детства, развития детей в семьях разного типа, психологическим особенностям детей разного возраста, различным аспектам гендерной проблематики семьи и детства.

ББК 88.5

© Коллектив авторов, 2019

© Р. В. Соколов, А.В.Бабич, В. Л. Ситников, оформление титульного листа, 2019

© Издательство РГПУ им. А. И. Герцена, 2019

ISBN 978-5-8064-

Оглавление

Айсина Р.М., Нестерова А.А. <u>МИФЫ ОБ АУТИЗМЕ КАК ИСТОЧНИК НЕГАТИВНОГО ОТНОШЕНИЯ ПЕДАГОГОВ К ИНКЛЮЗИВНОМУ ОБРАЗОВАНИЮ ДЕТЕЙ С РАС</u>	12
Акбаева Д.Д. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ ИГР ДЛЯ ПОВЫШЕНИЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ СОЦИАЛИЗАЦИИ РЕБЕНКА-ДОШКОЛЬНИКА.....	17
Андреева Л. А. ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ПОДГОТОВКА К БЕРЕМЕННОСТИ И МАТЕРИНСТВУ У СТУДЕНТОК В УСЛОВИЯХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ВУЗА	26
Антилогова Л.Н. СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ФАКТОРЫ РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ РЕБЕНКА	34
Арпентьева М.Р. ПСИХОЛОГИЯ ПРОЖИВАНИЯ И ПРОХОЖДЕНИЕ СЕМЬЕЙ И ЛИЧНОСТЬЮ ЖИЗНЕННЫХ ИСПЫТАНИЙ.....	39
Архипова Д.Д, Комарова А.В., Слотина Т.В. ВОЗМОЖНОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ МЕТОДА КОЛЛАЖИРОВАНИЯ В ИССЛЕДОВАНИИ СЕМЕЙНЫХ ВЗАИМОТНОШЕНИЙ.....	45
Архиреева Т.В. ГЕНДЕРНЫЕ ОСОБЕННОСТИ АДАПТАЦИИ К ШКОЛЕ МЛАДШИХ ПОДРОСТКОВ.....	50
Афанасьева Ю.А. СПЕЦИФИКА КОПИНГ-ПОВЕДЕНИЯ В РУССКИХ И ОСЕТИНСКИХ СЕМЬЯХ.....	59
Багина О.А. ПОЛОВОЙ ДИПСИХИЗМ ЗАУЧИВАНИЯ И ОПОСРЕДОВАННОЙ ПАМЯТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ.....	67
Баканова А.А., Андреева-Ко-Сен-Дин М.А. ОСОБЕННОСТИ РАЗГОВОРА О СМЕРТИ С ДЕТЬМИ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА.....	69
Баракова И. А., Черемисова И. В. СЕМЬЯ В ПРЕДСТАВЛЕНИЯХ О СЧАСТЬЕ МУЖЧИН И ЖЕНЩИН.....	77
Баранов А.А., Баранова З.Я. ЛИЧНОСТЬ МАТЕРИ КАК СТРЕСС-ПРЕВЕНТИВНЫЙ ФАКТОР ДЕЗАДАПТАЦИИ РЕБЕНКА К УСЛОВИЯМ ИНКЛЮЗИВНОГО ДЕТСКОГО САДА	85
Баранов А.А, Баранова З.Я. СИНДРОМ ПСИХИЧЕСКОГО ВЫГОРАНИЯ ПЕДАГОГОВ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ШКОЛ ИЗ ГОРОДСКОЙ И СЕЛЬСКОЙ МЕСТНОСТИ: ОБЩЕЕ И ОСОБЕННОЕ ...	90
Бачурова С.Е. СОЦИАЛЬНЫЙ СТЕРЕОТИП ЖЕНЩИНЫ-МАТЕРИ В 80-Е ГГ. XX ВЕКА (НА ПРИМЕРЕ ДАННЫХ КОНТЕНТ-АНАЛИЗА СМИ).....	93
Белевич Н.А., Юр И.А. ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННЫХ РОДИТЕЛЕЙ В ПОИСКАХ ИДЕАЛЬНЫХ ДЕТСКО-РОДИТЕЛЬСКИХ ОТНОШЕНИЙ	98
Белогай К. Н., Морозова И. С. ПРЕДСТАВЛЕНИЯ О СВОЕМ ТЕЛЕ У ДЕВОЧЕК НА ЭТАПЕ ПРЕПУБЕРТАТА101	
Беляева Е.М. ВЛИЯНИЕ УРОВНЯ АГРЕССИВНОСТИ НА СКОРОСТЬ РЕАКЦИИ У ПОДРОСТКОВ С РАЗНЫМ УРОВНЕМ КРЕАТИВНОСТИ	109
Беляева О.А. СПЕЦИФИКА ЦЕННОСТНОГО ОТНОШЕНИЯ ПОДРОСТКОВ К СЕМЬЕ	111
Березина М.А., Горина Т.А. ОРГАНИЗАЦИЯ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГА С ДЕТЬМИ В ГРУППАХ ДЕТСКОГО САДА.....	115
Бессчетнова О.В. ОБЩЕНИЕ ДЕТЕЙ, ПРОЖИВАЮЩИХ В ЗАМЕЩАЮЩИХ СЕМЬЯХ, С ИХ БИОЛОГИЧЕСКИМИ РОДИТЕЛЯМИ: PRO ET CONTRA?.....	117
Бодренко Г.В., Рюгина-Семенова М.В. РАСКРОЕМ ПОЗИТИВНУЮ СОЦИАЛИЗАЦИЮ ДОШКОЛЬНИКОВ В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ ФГОС ДО	121
Боровая Н.П., Мясникова Л.В. ПЕРВОНАЧАЛЬНЫЙ ПЕРИОД АБИЛИТАЦИИ РЕБЁНКА ПОСЛЕ КОХЛЕАРНОЙ ИМПЛАНТАЦИИ.....	124
Ботвина И.В. ФАМИЛИСТИЧЕСКАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ В СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАНИЯ. ИСТОРИЧЕСКИЙ АСПЕКТ	131

Бобошко И.Е., Бобошко А.В. КОНСТИТУЦИОНАЛЬНЫЙ ПОДХОД К ОЦЕНКЕ КАЧЕСТВА АДАПТАЦИИ ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА.....	133
Бойкина Е.Э. РЕБЁНОК КАК ОБЪЕКТ ИСКЛЮЧЕНИЯ И ИГНОРИРОВАНИЯ	140
Болгова А.А., Блинова К.В., Болгов А.А. ОСОБЕННОСТИ ВРЕМЕННОЙ ПЕРЦЕПЦИИ У ШКОЛЬНИКОВ: ОНТОГЕНЕТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ	146
Бразгун Т.Н. ИЗУЧЕНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ СЕМЬИ И ФОРМИРОВАНИЯ ИНДИВИДУАЛЬНЫХ ХАРАКТЕРОЛОГИЧЕСКИХ ОСОБЕННОСТЕЙ РЕБЕНКА С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ	150
Браславская Н.И. РОЛЬ РОДИТЕЛЕЙ В СОЦИАЛИЗАЦИИ РЕБЁНКА РАННЕГО ВОЗРАСТА	160
Бурлакова И.А., Клопотова Е.Е., Ягловская Е.К. ВЛИЯНИЕ РОДИТЕЛЕЙ НА СОДЕРЖАНИЕ СУБКУЛЬТУРЫ ДОШКОЛЬНИКОВ	164
Бурцев Е.А. НОРМАТИВНОЕ ДАВЛЕНИЕ В УСВОЕНИИ ПАТТЕРНОВ МАСКУЛИННОСТИ МАЛЬЧИКАМИ-ПОДРОСТКАМИ.....	168
Валеева В.И., Шрейбер Т.В. ВЗАИМОСВЯЗЬ НАПРАВЛЕННОСТИ В ОБЩЕНИИ И РЕТРОСПЕКТИВНОЙ ОЦЕНКИ СЕМЕЙНЫХ ОТНОШЕНИЙ У СТУДЕНТОВ-ПСИХОЛОГОВ.....	176
Валитова И.Е. ПРЕДСТАВЛЕНИЯ О БЛАГОПОЛУЧНОМ И ПРОБЛЕМНОМ РАЗВИТИИ РЕБЕНКА РАННЕГО ВОЗРАСТА У ЖЕНЩИН, ИМЕЮЩИХ И НЕ ИМЕЮЩИХ ДЕТЕЙ.....	183
Вардикян М.С., Николаева А.А. РОЛЬ СЕМЕЙНОГО ВОСПИТАНИЯ В РАЗВИТИИ РЕБЕНКА КАК ЛИЧНОСТИ.....	191
Векилова С. А., Семенова Г. В., Тащиенко Е. А. СИНДРОМ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ РОДИТЕЛЕЙ: ЯВЛЕНИЕ И ВОЗМОЖНОСТИ ДИАГНОСТИКИ.....	196
Венцова Т.Б. ВОСПИТАНИЕ В СЕМЬЕ И НЕРВНО-ПСИХИЧЕСКОЕ ЗДОРОВЬЕ ПОДРОСТКОВ	201
Вербенец А.М. ОСОБЕННОСТИ ОЖИДАНИЙ ОТ ПОСЕЩЕНИЯ МУЗЕЕВ У РОДИТЕЛЕЙ СОВРЕМЕННЫХ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ	204
Виленская О.В., Пименова Э.Н. РАБОТА УЧИТЕЛЯ-ДЕФЕКТОЛОГА В СПЕЦИАЛЬНОЙ (КОРРЕКЦИОННОЙ) ШКОЛЕ ПРИ ПОДГОТОВКЕ УЧАЩИХСЯ С НАРУШЕНИЯМИ СЛУХА К ИТОВОМУ СОБЕСЕДОВАНИЮ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ.....	211
Власова Н.В. ДЕТСКО-РОДИТЕЛЬСКИЕ ОТНОШЕНИЯ КАК ФАКТОР ПРОФИЛАКТИКИ АДДИКТИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ В МЛАДШЕМ ШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ	217
Воронова Е.К. ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ КОНСУЛЬТАЦИИ С РОДИТЕЛЯМИ ПО ПРОВЕДЕНИЮ ПРОГУЛОК С ДЕТЬМИ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	223
Габриелян Я.С. СПЕЦИАЛИСТ ПО РАБОТЕ С МОЛОДЕЖЬЮ КАК СУБЪЕКТ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ШКОЛЫ И РОДИТЕЛЕЙ.....	227
Гаджибабаева Д.Р. СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ФАКТОРЫ ОБЕСПЕЧИВАЮЩИЕ БЛАГОПОЛУЧИЕ В МОЛОДОЙ СЕМЬЕ.....	230
Гайворонская А.А. ОСОБЕННОСТИ ПЕРЕЖИВАНИЯ ПОДРОСТКАМИ НЕСПРАВЕДЛИВОЙ СИТУАЦИИ В СЕМЬЕ	234
Галой Н.Ю. АКТУАЛЬНЫЕ ФОРМЫ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ДЕТСКО-РОДИТЕЛЬСКИХ ПАР С ДЕТЬМИ РАННЕГО ВОЗРАСТА	238
Ганичева А.Н. ПОДГОТОВКА СОВРЕМЕННОЙ МОЛОДЕЖИ К ОТВЕТСТВЕННОМУ РОДИТЕЛЬСТВУ	243
Ганузин В.М. ДИДАКТОГЕНИЯ И СИНДРОМ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО НАСИЛИЯ ПО ДАННЫМ ЛИТЕРАТУРЫ И СОБСТВЕННЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ	249
Генинг Г.Н. ВЛИЯНИЕ ВРОЖДЕННОЙ АНИРИДИИ НА ПАЛИТРУ ПСИХИЧЕСКИХ СОСТОЯНИЙ ПАЦИЕНТОВ С АНИРИДИЕЙ И РОДИТЕЛЕЙ ДЕТЕЙ С АНИРИДИЕЙ.....	257
Глотов М.Б. РАЗВОД КАК ПРОБЛЕМА СЕМЕЙНО-БРАЧНЫХ ОТНОШЕНИЙ В РОССИИ	260

Гогицаева О.У., Небежева А.В. СЕМЕЙНОЕ ВОСПИТАНИЕ КАК УСЛОВИЕ РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ.....	262
Гребенникова О.А., Гресько В.Э. ТРУДНОСТИ В ОБЩЕНИИ ОДАРЕННЫХ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ..	267
Гребень Н.Ф. ВЗАИМОСВЯЗЬ СОЦИАЛЬНОЙ ФРУСТРИРОВАННОСТИ СТАРШЕКЛАССНИКОВ С ОСОБЕННОСТЯМИ ПОСТРОЕНИЯ МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ОТНОШЕНИЙ.....	272
Гурьянчик В.Н., Макеева Т.В. ТРУДНАЯ ЖИЗНЕННАЯ СИТУАЦИЯ В КОНТЕКСТЕ СЕМЕЙНЫХ ОТНОШЕНИЙ.....	277
Гусева Ю.Е. ГЕНДЕРНЫЙ ПОДХОД В ГЕШТАЛЬТ-ТЕРАПИИ СЕМЕЙНЫХ И ДЕТСКО-РОДИТЕЛЬСКИХ ОТНОШЕНИЙ.....	283
Джибилов Р.И., Ильченко В.В. ЛИЧНОСТНЫЕ СВОЙСТВА И ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ БЛАГОПОЛУЧИЕ ЖЕНЩИН С РАЗНЫМ ТИПОМ ОТНОШЕНИЯ К БЕРЕМЕННОСТИ.....	289
Дзодзиева А.Э. ТАНЦЕВАЛЬНО-ДВИГАТЕЛЬНАЯ ПСИХОТЕРАПИЯ КАК СРЕДСТВО ПСИХОЛОГО- ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОДДЕРЖКИ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ.....	293
Дичева Е. ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ СЕМЬИ И ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ ИНФОРМАЦИОННОЙ КУЛЬТУРЫ И БЕЗОПАСНОСТИ ПОДРОСТКОВ.....	300
Добрынина Е.В. ОСУЩЕСТВЛЕНИЕ ЛИЧНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННОЙ КОРРЕКЦИИ ОТКЛОНЕНИЙ В ПОЗНАВАТЕЛЬНОМ РАЗВИТИИ ДЕТЕЙ С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ.....	309
Долбина М.С. Оленникова М.В. ОСОБЕННОСТИ ПРОЯВЛЕНИЯ ЛЖИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С РАЗНЫМ УРОВНЕМ ТРЕВОЖНОСТИ	317
Долматова Л. А. СЕМЬЯ В СТРУКТУРЕ МОНИТОРИНГА РАЗВИВАЮЩЕГО ОЦЕНИВАНИЯ КАЧЕСТВА ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	323
Дрокина О.В. ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ПОМОЩЬ ДЕВИАНТНЫМ И АДДИКТИВНЫМ ПОДРОСТКАМ И ИХ РОДИТЕЛЯМ.....	330
Дубовенко А.В. О ПОДХОДЕ К ФОРМИРОВАНИЮ БЛАГОДАРНОСТИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ПОСРЕДСТВОМ ИГРЫ-ДРАМАТИЗАЦИИ	335
Егоренко Т.А. РОЛЬ СЕМЬИ В ФОРМИРОВАНИИ МОТИВОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ВЫБОРА СТАРШЕКЛАССНИКОВ.....	338
Епхиева М.К., Райцев А.В., Афанасьева Ю.Ю. СЕМЕЙНЫЕ ТРАДИЦИИ И ОБЫЧАИ, ФОЛЬКЛОР КАК СРЕДСТВО ЭТНОКУЛЬТУРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ И ВОСПИТАНИЯ ЛИЧНОСТИ.....	341
Ерина И. А., Белоусова Т.Ю. ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ГОТОВНОСТЬ К СЕМЕЙНОЙ ЖИЗНИ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ	353
Ермакова Е.С. КРЕАТИВНОСТЬ И ЛИЧНОСТНЫЕ ОСОБЕННОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ.....	357
Ермакова Т.Н. ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ПЕДАГОГА И ДЕТЕЙ: ТОЧКИ РОСТА ДЛЯ РОСТА КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ	364
Ефимова А.А. ОСОБЕННОСТИ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ОТЦОВ РАЗНОЙ НАЦИОНАЛЬНОСТИ С ПОЗИЦИИ СИСТЕМНО-ДИНАМИЧЕСКОГО ПОДХОДА	368
Жаниярова М.А. ПОЧЕМУ МЫ ДОЛЖНЫ ИЗУЧАТЬ ПЕСТАЛОЦЦИ ИЛИ ФЕНОМЕН МЕТОДА ВОСПИТАНИЯ И ОБУЧЕНИЯ ПО ПЕСТАЛОЦЦИ	375
Зайцева О.Т., Уткина Л.А. РАЗВИТИЕ МЕЖПОЛУШАРНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОВЗ (С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ И УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ).....	381
Зарубина Ю.Н. ВЛИЯНИЕ СЕМЬИ НА ФОРМИРОВАНИЕ И РАЗВИТИЕ ДЕТСКОЙ ОДАРЕННОСТИ И СПОСОБНОСТЕЙ.....	385
Захаров К.П., Лаптенко О.В. СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОМУ САМООПРЕДЕЛЕНИЮ СТАРШЕКЛАССНИКОВ В ШКОЛЕ	389

Захарова Н. Б., Парганаева Н.Я. СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ РЕАБИЛИТАЦИЯ ДЕТЕЙ С ОВЗ МЕТОДАМИ МОНТЕССОРИ-ПЕДАГОГИКИ	396
Зверева О.Л. ПРОБЛЕМЫ ПРЕПОДАВАНИЯ ДИСЦИПЛИНЫ «СЕМЕЙНАЯ ПЕДАГОГИКА И ДОМАШНЕЕ ВОСПИТАНИЕ В ВУЗЕ»	400
Иванов В. С., Шарагин В. И. К ВОПРОСУ ПО Формированию позитивной мотивации к учебной деятельности у детей и подростков	405
Ильницкая В.Г. РОЛЬ СЕМЬИ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ САМООПРЕДЕЛЕНИИ ПОДРОСТКА С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ	414
Иоффе Е.В., Гладченко В.Д. РОДИТЕЛЬСКИЕ УСТАНОВКИ СТУДЕНТОВ РОССИИ И КАЗАХСТАНА	417
Истратова О.Н., Кибальченко И.А., Эксакусто Т.В. ОСОБЕННОСТИ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ МОЛОДЫХ ЛЮДЕЙ О СВОЕМ ОПЫТЕ ОТНОШЕНИЙ В РОДИТЕЛЬСКОЙ СЕМЬЕ	423
Ишимцева О.В. ОПЫТ РАБОТЫ ШКОЛЬНОЙ СЛУЖБЫ ПОДДЕРЖКИ СЕМЬИ ПО ПОВЫШЕНИЮ УРОВНЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ГРАМОТНОСТИ РОДИТЕЛЕЙ	430
Камнев А.Н., Макарова С.А. ВОЗМОЖНОСТИ РЕАЛИЗАЦИИ ИНКЛЮЗИВНОЙ ПРАКТИКИ В ДЕТСКОМ ЛАГЕРЕ	436
Канюкова В. В. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ДЛЯ СОЦИАЛИЗАЦИИ ДЕТЕЙ НАРУШЕНИЕМ КОММУНИКАЦИИ	444
Карасева Ю.А., Москаленко Н.В., Руновская Е.Г. МАСТЕР-КЛАСС КАК ФОРМА РАБОТЫ С РОДИТЕЛЯМИ	449
Кашапов М.М. ПРОФЕССИОНАЛИЗАЦИЯ МЫШЛЕНИЯ ПЕДАГОГОВ КАК ФАКТОР РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКОГО МУЗЫКАЛЬНОГО МЫШЛЕНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ	455
Квасова Ю.А., Позова Г.Р. РОДИТЕЛЬСКОЕ ОТНОШЕНИЕ К СВОИМ ДЕТЯМ И ПРЕДСТАВЛЕНИЯ О СЕБЕ КАК ОБ ОТЦЕ МОЛОДЫХ И ЗРЕЛЫХ ОТЦОВ	464
Ключева Н.В. ПОЗИТИВНАЯ ПСИХОЛОГИЯ И ЕЕ ВОЗМОЖНОСТИ ДЛЯ РАЗВИТИЯ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ РОДИТЕЛЕЙ	468
Колчина А.Г. ОСОБЕННОСТИ ЭМОЦИОНАЛЬНЫХ ПРОЯВЛЕНИЙ У ДЕТЕЙ, ВОВЛЕЧЕННЫХ В СИТУАЦИИ ДОМАШНЕГО НАСИЛИЯ	475
Комарова С.Ю., Булыгина М.В. ПРЕДСТАВЛЕНИЯ ПОДРОСТКОВ ОБ ОТНОШЕНИЯХ С МАТЕРЬЮ И БАБУШКОЙ В РАСШИРЕННЫХ И НУКЛЕАРНЫХ СЕМЬЯХ	481
Комарова Т.К. ЦЕННОСТНАЯ ИНТЕГРАЦИЯ С РОДИТЕЛЯМИ ПОДРОСТКОВ С РАЗНЫМИ ПРЕДСТАВЛЕНИЯМИ О СТИЛЕ СЕМЕЙНОГО ВОСПИТАНИЯ	487
Коновалов И.А. СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ПОКАЗАТЕЛЕЙ АГРЕССИВНОСТИ ПОДРОСТКОВ В ГОРОДАХ С РАЗЛИЧНОЙ ЧИСЛЕННОСТЬЮ НАСЕЛЕНИЯ	495
Корниенко А.А. РОЛЬ СЕМЬИ ПРИ РАБОТЕ С РЕБЕНКОМ ПОСЛЕ КОХЛЕАРНОЙ ИМПЛАНТАЦИИ (ПРИМЕРЫ ИЗ ПРАКТИКИ)	500
Кривобоков А.С. ЖИЗНЕСТОЙКОСТЬ ДЕТЕЙ В СТРУКТУРЕ СЕМЕЙНЫХ ОТНОШЕНИЙ	506
Крушельницкая О.Б. ОСОБЕННОСТИ СУБЪЕКТИВНО ВОСПРИНИМАЕМОГО СТИЛЯ РОДИТЕЛЬСКОГО ОТНОШЕНИЯ У РАЗНОСТАТУСНЫХ ШКОЛЬНИКОВ-ПОДРОСТКОВ	512
Кузьмина А.А., Махмутова Е.Н. ГЕНДЕРНЫЕ ОСОБЕННОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ САМОРЕАЛИЗАЦИИ СТАРШЕКЛАССНИКОВ В СФЕРЕ ПРЕДПРИНИМАТЕЛЬСТВА	515
Кузнецов А.А. НУЖНЫ ЛИ СОВРЕМЕННЫМ ПАРАМ ДЕТИ?	518
Кукушкина М.Д., Березина М.А., Горина Т.А. РОЛЬ СЕМЕЙНЫХ МИФОВ И УСТАНОВОК В ПОДДЕРЖАНИИ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ РЕБЕНКА	522
Куприянчук Е.В. ОСОБЕННОСТИ ПОВЕДЕНИЯ ДЕВИАНТНЫХ ПОДРОСТКОВ, ИМЕЮЩИХ В АНАМНЕЗЕ ЗАДЕРЖКУ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ	526

Лидовская Н. Н. ЛИЧНОСТНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ СОВРЕМЕННОГО ПОДРОСТКА: ВВЕДЕНИЕ В ПРОБЛЕМУ	535
Лисичная А. К., Есина С.В. МОТИВЫ ВСТУПЛЕНИЯ В БРАК СОВРЕМЕННОЙ МОЛОДЕЖИ	544
Маленова А.Ю. САМООЦЕНКА, МОТИВАЦИЯ ДОСТИЖЕНИЯ И ОСОБЕННОСТИ ДЕТСКО-РОДИТЕЛЬСКИХ ОТНОШЕНИЙ В МЛАДШЕМ И СТАРШЕМ ПОДРОСТКОВОМ ВОЗРАСТЕ	548
Маринова Т.Ю., Федяева А.Ю. ОСОБЕННОСТИ ВОЗДЕЙСТВИЯ ТЕЛЕВИЗИОННОЙ РЕКЛАМЫ НА ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА.....	554
Матвеева М.В., Ситников В.Л. ПОЛОВОЙ ДИПСИХИЗМ СВЯЗЕЙ СТИЛЕЙ СЕМЕЙНОГО ВОСПИТАНИЯ И ЭМОЦИОНАЛЬНЫХ ОСОБЕННОСТЕЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ.....	557
Мельникова М.С., Латыговская О.В. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ РАЗВИВАЮЩИХ КОМПЬЮТЕРНЫХ ИГР В ФИЗИЧЕСКОМ ВОСПИТАНИИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	561
Мерзлякова Н.В., Кирпиков А. Р. ОТНОШЕНИЕ МАТЕРИ К РЕБЕНКУ И ОСОБЕННОСТИ ЛИЧНОСТИ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА ИЗ НЕПОЛНОЙ СЕМЬИ	564
Минияров В.М., Миниярова В.А. ФОРМИРОВАНИЕ ХАРАКТЕРА В СЕМЬЕ	566
Молодцова Н.Г. ПРОБЛЕМА ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ БЕЗОПАСНОСТИ РЕБЕНКА В СЕМЬЕ В ПРЕДСТАВЛЕНИИ СОВРЕМЕННЫХ СТУДЕНТОВ	571
Молчанова Д.В. ОСОБЕННОСТИ ВКЛЮЧЕНИЯ СЕМЬИ В ПРОТИВОДЕЙСТВИЕ ШКОЛЬНОЙ ТРАВЛЕ НА ПРИМЕРЕ ЗАРУБЕЖНЫХ АНТИБУЛЛИНГОВЫХ ПРОГРАММ	577
Моргоева Д.Д. ОБРАЗ ОСОБОГО РЕБЕНКА В ПОНИМАНИИ ПЕДАГОГА.....	579
Морева Г.И., Михалева Л.И. ОСОБЕННОСТИ РАСПРЕДЕЛЕНИЯ СЕМЕЙНЫХ РОЛЕЙ В ГОМОСЕКСУАЛЬНЫХ ПАРАХ	582
Мугниева В.П. ОПЫТ РАБОТЫ ПО ФОРМИРОВАНИЮ У ДОШКОЛЬНИКОВ НРАВСТВЕННЫХ И КУЛЬТУРНЫХ ЦЕННОСТЕЙ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ НЕТВОРКИНГА.....	590
Муева А.В., Рубашанова Е.А., Сарсен К. НЕНАСИЛЬСТВЕННЫЕ МЕТОДЫ ВОСПИТАНИЯ учащихсЯ В ШКОЛЕ И СЕМЬЕ	595
Некипелова Л.А. ФОРМИРОВАНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ РОДИТЕЛЕЙ КАК СРЕДСТВО ПРОФИЛАКТИКИ ЗАВИСИМОГО ПОВЕДЕНИЯ.....	600
Николаева Е.И., Стрекосова В.С., Баранцева О.И., Якимова Л.М. СВЯЗЬ ЭМПАТИИ И АГРЕССИВНОСТИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ.....	606
Николаева Е.И., Стрекосова В.С., Смирнова Л.Д., Стрижнева Л.В. СВЯЗЬ ЭМПАТИИ И ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ	609
Николаенко Е.Д., Богданова О.А. ТЕХНОЛОГИЯ ЦЕЛОСТНОГО МЫШЛЕНИЯ КАК ОПТИМАЛЬНАЯ ФОРМА ОБУЧЕНИЯ ПОКОЛЕНИЯ Z (НЕ СОВСЕМ ОБЫЧНЫЕ И СОВСЕМ НЕОБЫЧНЫЕ УРОКИ ДЛЯ УЧАЩИХСЯ С ОВЗ).....	612
Новикова Г.В. ОСОБЕННОСТИ ДЕТСКО-РОДИТЕЛЬСКИХ ОТНОШЕНИЙ В СЕМЬЕ С «ПЕРЕВЕРНУТОЙ» ИЕРАРХИЕЙ.....	617
Новицкая И. Л. ПРИМЕНЕНИЕ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАТИВНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ОБУЧЕНИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ	624
Ольховская Н.М., Горина Е.Н. ОБУЧЕНИЕ И ВОСПИТАНИЕ РЕБЁНКА С АУТИЗМОМ В ДОШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ (ИЗ ЛИЧНОГО ОПЫТА МАМЫ И ДЕФЕКТОЛОГА)	632
Ооржак Ш. Ш-Б., Фрокол А.С. УРОВЕНЬ ОТВЕТСТВЕННОСТИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ПОДРОСТКОВОГО ВОЗРАСТА	636
Осипова Д.А. ОСОБЕННОСТИ ВОСПРИЯТИЯ СОБСТВЕННОГО ОБРАЗА ТЕЛА ДЕВОЧЕК В ПОДРОСТКОВОМ И ЮНОШЕСКОМ ВОЗРАСТЕ.....	642
Очеретина Ю. А. ВНУТРЕННЯЯ КАРТИНА ЗДОРОВЬЯ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА И ИХ СОЦИОМЕТРИЧЕСКИЙ СТАТУС.....	651

Павлик М.В., Панкратов А.В. РОЛЬ СЕМЬИ В ФОРМИРОВАНИИ РЕЛИГИОЗНОЙ ПОТРЕБНОСТИ РЕБЕНКА.....	657
Паршин Я.А., Чугаева С.С. ПСИХОЛОГО-МЕДИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ КОНСИЛИУМ ШКОЛЫ КАК ОСНОВА РЕАЛИЗАЦИИ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В МАЛЫХ ГОРОДАХ РОССИИ.....	660
Певнева А.Н. ОСМЫСЛЕНИЕ МАТЕРЯМИ СИТУАЦИИ ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ С ЦЕРЕБРАЛЬНЫМ ПАРАЛИЧОМ	664
Певнева А.Н. ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ ЗДОРОВЬЕ МАТЕРИ РЕБЕНКА С ЦЕРЕБРАЛЬНЫМ ПАРАЛИЧОМ.....	671
Перченко Е.Л., Апуневич О.А. СЕМЬЯ С РЕБЕНКОМ БОЛЬНЫМ ЦЕЛИАКИЕЙ.....	680
Петрова Кр.П., Чавдарова В.А., Стоянов И.С. СТРУКТУРИРОВАНИЕ МОДЕЛИ УХОДА В СОЦИАЛЬНЫХ УСЛУГАХ, ОКАЗЫВАЮЩИХ ПОМОЩЬ В ПРОЦЕССЕ СОЦИАЛЬНОЙ ИНТЕГРАЦИИ ДЕТЕЙ В ОБЩЕСТВЕ В БОЛГАРИИ	686
Пирогова О.Д. , Лемякина Ю.А. СОЦИАЛЬНЫЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЯ МОЛОДЕЖИ ИЗ ПОЛНЫХ И НЕПОЛНЫХ СЕМЕЙ О МАТЕРЯХ-ОДИНОЧКАХ.....	690
Погорельцева А. А. ФОРМИРОВАНИЕ ТРУДНОВОСПИТУЕМОСТИ В СЕМЬЕ	694
Подобинская Л.В., Бодак К.В. КОМПЛЕКСНЫЙ ПОДХОД В РАЗВИТИИ МЕЛКОЙ МОТОРИКИ ДЕТЕЙ С ОСОБЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ.....	697
Поздеева Т.В., Кравцова О.М., Мазовко М.И. ПОДГОТОВКА ПЕДАГОГОВ СИСТЕМЫ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ К РАБОТЕ С СЕМЬЕЙ	701
Позднева С.П., Маслов Р.В. ЛЮБОВЬ КАК РУССКИЙ НАЦИОНАЛЬНЫЙ ФЕНОМЕН	706
Позова Г.Р., Квасова Ю.А. ДОВЕРИЕ СУПРУГОВ КАК ПОКАЗАТЕЛЬ УДОВЛЕТВОРЕННОСТИ БРАКОМ....	714
Полосина А.А. ВОЗМОЖНОСТИ СУПЕРВИЗИИ В СОЦИАЛЬНОЙ РАБОТЕ С СЕМЬЕЙ И ДЕТЬМИ.....	718
Потапова Ю.В. ГЕНДЕРНЫЕ ОСОБЕННОСТИ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ ОЦЕНКИ СИТУАЦИИ СЕПАРАЦИИ В ЮНОШЕСКОМ ВОЗРАСТЕ	721
Рангелова Е. СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ БОЛГАРСКОЙ СЕМЬИ	724
Раскалинос В.Н. ПРОФИЛАКТИКА СОЦИАЛЬНОГО СИРОТСТВА В УСЛОВИЯХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ	727
Реброва Н.П. ПСИХОФИЗИОЛОГИЧЕСКИЕ ПРЕДПОСЫЛКИ ГЕНДЕРНЫХ АСПЕКТОВ ПОВЕДЕНИЯ	731
Ретя С.Э., Луковцева З.В. ГЕНДЕРНЫЙ АСПЕКТ НАСИЛИЯ В СЕМЬЕ: ПРОБЛЕМЫ ДИАГНОСТИКИ	738
Реутова Е. А. РОДИТЕЛЬСКОЕ ПРОСВЕЩЕНИЕ КАК УСЛОВИЕ УСПЕШНОЙ РЕАЛИЗАЦИИ МЕРОПРИЯТИЙ ИНДИВИДУАЛЬНЫХ ПРОГРАММ РЕАБИЛИТАЦИИ И АБИЛИТАЦИИ ДЕТЕЙ В СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАНИЯ	744
Романко О. А., Тихомирова Е.Е. ИССЛЕДОВАНИЕ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ У СТАРШИХ ПОДРОСТКОВ СКЛОННЫХ К ДЕВИАНТНОМУ ПОВЕДЕНИЮ	747
Руколеева Л.В. ОРГАНИЗАЦИЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПО ВОСПИТАНИЮ СЕМЕЙНЫХ ЦЕННОСТЕЙ В РАЗНЫЕ ВОЗРАСТНЫЕ ПЕРИОДЫ	753
Русина Н.А., Карелина А.А. ИССЛЕДОВАНИЕ ЛИЧНОСТНЫХ ОСОБЕННОСТЕЙ ПОДРОСТКОВ С ПСИХОСОМАТИЧЕСКИМИ РАССТРОЙСТВАМИ.....	760
Русяева И.А. ОСОБЕННОСТИ ОБРАЗА БУДУЩЕГО СУПРУГА С ТОЧКИ ЗРЕНИЯ СКАЗКОТЕРАПИИ	769
Рюгина-Семенова М.В. МОНИТОРИНГ ЭФФЕКТИВНОСТИ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ДОО И СЕМЬИ	774
Савенкова С.В. СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ ОРГАНИЗАЦИОННОЙ СТРУКТУРЫ СТАЦИОНАРНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ	777
Салчак А. М. ОБРАЗ ОТЦА И Я - ОБРАЗ ПОДРОСТКОВ ИЗ ОСИРОТЕВШИХ СЕМЕЙ В РЕСПУБЛИКЕ ТЫВА	783

Сальнова С.А., Кирпиков А.Р. ОСОБЕННОСТИ ВОСПРИЯТИЯ И ПОНИМАНИЯ ЭМОЦИЙ У ДЕТЕЙ 5-6 ЛЕТ – ВОСПИТАННИКОВ СОЦИАЛЬНО-РЕАБИЛИТАЦИОННОГО ЦЕНТРА	788
Самохвалова А.Г., Вишневская О.Н. ЭТНОЦЕНТРИЗМ РОДИТЕЛЕЙ КАК ФАКТОР ВОЗНИКНОВЕНИЯ МЕЖКУЛЬТУРНЫХ КОММУНИКАТИВНЫХ ТРУДНОСТЕЙ У РЕБЕНКА	790
Семёнова Е.М. ТИПЫ ДЕТСКО-РОДИТЕЛЬСКИХ ОТНОШЕНИЙ И УЧЕБНАЯ МОТИВАЦИЯ ПОДРОСТКОВ.....	796
Семенова Л.Э., Семенова В.Э. ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ БЛАГОПОЛУЧИЕ И РОДИТЕЛЬСКОЕ ОТНОШЕНИЕ МАТЕРЕЙ, ВОСПИТЫВАЮЩИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОВЗ	801
Семенова Н.С. СИСТЕМНОЕ СЕМЕЙНОЕ КОНСУЛЬТИРОВАНИЕ КАК СРЕДСТВО ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ПОМОЩИ СЕМЬЕ	807
Сергеев В. ПРОЯВЛЕНИЕ САМООРГАНИЗАЦИИ И ЭМОЦИОНАЛЬНОЕ РАЗВИТИЕ ДЕТЕЙ В ПЕРИОДЫ ВЗАИМООТНОШЕНИЙ С РОДИТЕЛЯМИ, ДРУЗЬЯМИ И СВЕРСТНИКАМИ.....	812
Сидарович В.И. СВЯЗЬ СЕНЗИТИВНОСТИ К ПОощРЕНИЮ И НАКАЗАНИЮ И СТЕПЕНИ ВЫРАЖЕННОСТИ ЛИЧНОСТНОЙ ТРЕВОЖНОСТИ В ПОДРОСТКОВОМ ВОЗРАСТЕ.....	819
Ситников В.Л., Доева Л.И. КРОССКУЛЬТУРНЫЙ АНАЛИЗ ОБРАЗА СУПРУГА В СОЗНАНИИ МУЖЧИН И ЖЕНЩИН ОСЕТИНСКОЙ И ЧЕЧЕНСКОЙ НАЦИОНАЛЬНОСТЕЙ	822
Скворцова М.А., Булия Э.А. РАЗВИТИЕ УЧРЕЖДЕНИЙ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ СПОРТИВНОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ СРЕДСТВАМИ ФОРМИРОВАНИЯ ОЦЕНКИ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УСЛУГ (НА МАТЕРИАЛАХ ДИССЕРТАЦИОННОГО ИССЛЕДОВАНИЯ).....	825
Слотина Т. В., Недошивина Ю. С. К ВОПРОСУ О РОЛИ СЕМЬИ В ФОРМИРОВАНИИ ГЕНДЕРНЫХ СТЕРЕОТИПОВ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО И МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА.....	828
Смаль С.В. СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ СОЦИАЛЬНОГО ОБЕСПЕЧЕНИЯ СЕМЕЙ С ДЕТЬМИ В САНКТ-ПЕТЕРБУРГЕ, ЛЕНИНГРАДСКОЙ ОБЛАСТИ И РЕСПУБЛИКЕ БАШКОРТОСТАН	835
Смирнова Ю.С., Борисовец Ю.А. МОТИВЫ ЛЖИ МАЛЬЧИКОВ И ДЕВОЧЕК МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	842
Соловейчик М.В. ОСОБЕННОСТИ ПРОФИЛАКТИКИ БЕЗНАДЗОРНОСТИ И ПРАВОНАРУШЕНИЙ НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНИХ В РОССИИ НА СОВРЕМЕННОМ ЭТАПЕ	847
Сороков Д.Г. ВЛИЯНИЕ ТИПА ГЕНДЕРНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ МАТЕРЕЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА ОСОБЕННОСТИ ПЕРФЕКЦИОНИЗМА И КОПИНГ-СТРАТЕГИЙ.....	851
Сотцкова Т.С. УМЕНИЕ УЧИТЬСЯ КАК СОВРЕМЕННАЯ ЗАДАЧА МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА	860
Стреленко А.А. ОСОБЕННОСТИ ОБРАЗА ПРИЕМНОГО РЕБЕНКА В СОЗНАНИИ ЗАМЕЩАЮЩЕЙ МАТЕРИ	866
Султанов И.С., Молькова Л.К. ОПТИМИЗАЦИЯ МЕДИЦИНСКОЙ ПОМОЩИ ДЕТЯМ С РЕЦИДИВИРУЮЩЕЙ ОТОРИНОЛАРИНГОЛОГИЧЕСКОЙ ПАТОЛОГИЕЙ.....	874
Султанова А. С. ПРИМЕНЕНИЕ НЕЙРОПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ПОДХОДА ПРИ ОРГАНИЗАЦИИ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ.....	877
Сухарева Н.Ф. ВОСПРИЯТИЕ ПРОБЛЕМЫ СЕМЕЙНОГО НАСИЛИЯ СТУДЕНТАМИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА	886
Сягаева Ю.И., Позова Г.Р. ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ БЛАГОПОЛУЧИЕ РОДИТЕЛЕЙ, ВОСПИТЫВАЮЩИХ ДЕТЕЙ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ.....	892
Тарасова Л.Е. СОВРЕМЕННЫЕ УГРОЗЫ БЕЗОПАСНОСТИ ДЕТЕЙ В СЕМЬЕ	895
Терещенко Н.Г. МЕХАНИЗМЫ СЕМЕЙНОГО ВОСПИТАНИЯ.....	899
Титкова Ю. Г. ФОРМИРОВАНИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ У ДОШКОЛЬНИКОВ 4-5 ЛЕТ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ.....	903
Титовец Т.Е. ЭМОЦИОНАЛЬНАЯ ПРИВЯЗАННОСТЬ РЕБЕНКА К РОДИТЕЛЯМ КАК ОБЪЕКТ НАУЧНЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ	907

Тихомирова, Л.Ф. Макеева, Т.В. ГОТОВНОСТЬ ПЕДАГОГОВ-ДЕФЕКТОЛОГОВ К ОСУЩЕСТВЛЕНИЮ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В СИСТЕМЕ ИНКЛЮЗИВНОГО И ИНТЕГРАТИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	910
Тузова В.Л. РАБОТА С РОДИТЕЛЯМИ В КОЛЛЕКТИВНОЙ ТВОРЧЕСКОЙ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ	917
Тукузова А.А. ПРОГРАММА МЕРОПРИЯТИЙ ПО ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ПРОФИЛАКТИКЕ ПЕРЕЖИВАНИЯ Социальных страхов И одиночества В ПОДРОСТКОВОЙ СРЕДЕ	921
Удова О.В., Гаманец А.А. СОВРЕМЕННЫЕ ДОШКОЛЬНИКИ: ПРЕДСТАВЛЕНИЯ О СЕМЬЕ У ДЕТЕЙ 5 И 7 ЛЕТ	928
Ткаченко Е.В., Солдаткина Н.Е., Михеева М.Н., Кошкина А.Ю. РАЗВИТИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ НАВЫКОВ КАК ОСНОВА УСПЕШНОЙ СОЦИАЛИЗАЦИИ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ	933
Фёдорова А.В., Шрейбер Т.В. ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ГОТОВНОСТЬ ЮНОШЕЙ И ДЕВУШЕК К СЕМЕЙНОЙ ЖИЗНИ В СВЯЗИ С УРОВНЕМ ИХ ЛИЧНОСТНОЙ ЗРЕЛОСТИ	938
Филатова-Сафронова М.А. ИДЕНТИФИКАЦИЯ ПОДРОСТКОВ ИЗ ПОЛНЫХ И НЕПОЛНЫХ СЕМЕЙ СО СВОИМ ОТЦОМ	944
Филиппова О.В. ВАРИАТИВНОСТЬ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ МАРШРУТОВ ДЛЯ ДЕТЕЙ С РАССТРОЙСТВОМ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА	950
Фисенко А.А. ПРОБЛЕМЫ ОБУЧЕНИЯ ПОДРОСТКОВ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ	953
Флоровский С.Ю. СТИЛЬ МЕЖЛИЧНОСТНОГО ОТНОШЕНИЯ КАК ФАКТОР СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ АДАПТИРОВАННОСТИ ПОДРОСТКОВ	957
Фролова П.И. ПРОБЛЕМЫ В ФОРМИРОВАНИИ РЕЧИ РЕБЕНКА ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА: ПРЕОДОЛЕНИЕ И КОРРЕКЦИЯ	966
Халиев Г.О. ИЗУЧЕНИЕ ВЛИЯНИЯ СТРЕССА НА ЗДОРОВЬЕ СТАРШЕКЛАССНИКОВ В ПЕРИОД ПОДГОТОВКИ И СДАЧИ ОГЭ И ЕГЭ	970
Хохорина В.П., Камнев А.Н. ОЗДОРОВИТЕЛЬНЫЙ ЛАГЕРЬ КАК ВОСПИТАТЕЛЬНАЯ ПЛОЩАДКА ДЛЯ ДЕТЕЙ С ОВЗ	976
Хуторянская Т.В. ОСОБЕННОСТИ ПРОЯВЛЕНИЙ АГРЕССИВНОСТИ У ПОДРОСТКОВ С РАЗНОЙ СТЕПЕНЬЮ КОМПЬЮТЕРНОЙ ЗАВИСИМОСТИ	980
Чемеревская В.А. РОЛЬ СЕМЬИ В ФОРМИРОВАНИИ ОБРАЗА ТЕЛЕСНОГО «Я» У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	982
Чердынцева Е.В. ФОРМИРОВАНИЕ ОТВЕТСТВЕННОГО ПОВЕДЕНИЯ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В СЕМЬЕ	986
Чукмарова Л.Ф. РОЛЬ ОТЦА В СТРУКТУРЕ СОВРЕМЕННОЙ СЕМЬИ	989
Шавалева К.А. ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ СРЕДСТВА И ОСОБЕННОСТИ ПРОЦЕССА КОММУНИКАЦИИ ПОДРОСТКОВ С РАЗЛИЧНЫМ УРОВНЕМ РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ	994
Шаймухаметова С.Ф. ТИПЫ РОДИТЕЛЬСКОГО ОТНОШЕНИЯ И УДОВЛЕТВОРЕННОСТЬ БРАКОМ СУПРУГОВ С РАЗНЫМ УРОВНЕМ СУБЪЕКТИВНОГО КОНТРОЛЯ	997
Шапиро С. В. ЗАДАЧИ ПРИВЛЕЧЕНИЯ ВНИМАНИЯ ОБЩЕСТВЕННОСТИ К СОЦИАЛИЗАЦИИ ДЕТЕЙ С ОВЗ	1001
Шилина И.Б. СОПРОВОЖДЕНИЕ МНОГОДЕТНЫХ СЕМЕЙ В УСЛОВИЯХ ТРАНСФОРМАЦИИ СОВРЕМЕННОГО ОТЕЧЕСТВЕННОГО ОПЫТА	1006
Шипова Н.С., Севастьянова У.Ю. БЛИЗКИЕ И СЕМЕЙНЫЕ ОТНОШЕНИЯ ЛИЦ С НАРУШЕНИЯМИ В СОСТОЯНИИ ЗДОРОВЬЯ*	1008
Широкова И. В. ИСПОЛНИТЕЛЬНЫЕ ФУНКЦИИ У ДЕТЕЙ: ПОНЯТИЕ, СОДЕРЖАНИЕ, СТРУКТУРА	1015
Шулаева М.В. СОЦИАЛЬНО ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ МНОГОПОКОЛЕННОЙ СЕМЬИ .	1020

Шустова Л.П. ОСНОВНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПО ОРГАНИЗАЦИИ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ШКОЛЫ и СЕМЬИ	1024
Щипина Е.С. К ВОПРОСУ О ПРИМЕНЕНИИ ТЕАТРА НАРОДНОЙ ИГРУШКИ В УСЛОВИЯХ ФОРМИРОВАНИЯ КЛИПОВОГО МЫШЛЕНИЯ У СОВРЕМЕННЫХ ДОШКОЛЬНИКОВ.....	1029
Юмашева Т.А. ФУНКЦИОНАЛЬНОЕ ЗНАЧЕНИЕ СЕМЬИ В СОЦИАЛЬНОЙ ИНКЛЮЗИИ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ.....	1034
Якина Ю.И. СИСТЕМА ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ К РАБОТЕ С СЕМЬЕЙ С ЦЕЛЬЮ ПРОФИЛАКТИКИ ДЕТСКОГО И СЕМЕЙНОГО НЕБЛАГОПОЛУЧИЯ	1042
Якубенко О.В. ОСОБЕННОСТИ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ С СЕМЬЯМИ, ВОСПИТЫВАЮЩИМИ ДЕТЕЙ С ОВЗ	1046
Ярмулик М.В. , Слотина Т.В. _ОСОБЕННОСТИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ СЕПАРАЦИИ ДОЧЕРИ ОТ МАТЕРИ В НЕПОЛНОЙ СЕМЬЕ.....	1049

МИФЫ ОБ АУТИЗМЕ КАК ИСТОЧНИК НЕГАТИВНОГО ОТНОШЕНИЯ ПЕДАГОГОВ К ИНКЛЮЗИВНОМУ ОБРАЗОВАНИЮ ДЕТЕЙ С РАС

Аннотация: В статье представлены результаты анкетирования российских педагогов ($n=151$), проведенного с целью определения распространенности мифов об аутизме в педагогической среде. Полученные результаты свидетельствуют о том, что значительная часть педагогов находится под воздействием ложных представлений об интеллектуальных и эмоциональных особенностях детей с РАС. Это связано, прежде всего, с низкой информированностью педагогов о специфических потребностях обучающихся с различными нарушениями в спектре аутизма, методах и технологиях взаимодействия с ними в условиях инклюзивного образования. Анкетирование также выявило обеспокоенность педагогов возможностью дискриминации обучающихся с РАС со стороны нейротипичных детей и их родителей. Таким образом, перспективной научно-практической задачей является не только повышение компетентности педагогов в вопросах аутизма, но и разработка комплекса мер, направленных на формирование инклюзивной культуры всех участников образовательного процесса.

Ключевые слова: дети с расстройствами аутистического спектра (РАС), мифы об аутизме, дискриминация детей с РАС, образовательная инклюзия.

Abstract: The paper presents the results of a survey of Russian teachers ($n = 151$), conducted to determine the prevalence of myths about autism in the pedagogical environment. The results suggest that many respondents hold false ideas about intellectual abilities and emotional reactions of children with ASD. This is primarily due to teachers' low information competence in specific needs of students with various disorders in the autism spectrum. This may be also due to teachers' lack of knowledge about methods and technologies to interact with autistic students in inclusive settings. Moreover, the survey revealed the teachers' concerns with discrimination against students with ASD from neurotypical children and their parents. Thus, a promising scientific and practical task is not only raising teachers' competence in autism issues, but also developing a set of social events aimed to create an inclusive culture in all participants of educational process.

Key words: children with autism spectrum disorders (ASD), myths about autism, discrimination against autistic children, inclusive education.

На сегодняшний день проблема выявления факторов, способствующих либо препятствующих успешной образовательной инклюзии детей с расстройствами аутистического спектра (РАС), приобретает высокую актуальность, так как в системе общеобразовательных школ растет число обучающихся данной категории. Готовность и способность педагогов к обучению и взаимодействию с ними в формате инклюзивного класса/школы, несомненно, является одним из важных условий эффективности инклюзивного процесса. В работах отечественных и зарубежных авторов отмечается, что педагоги массовых школ неоднозначно относятся к практике обучения детей с РАС вместе с нейротипичными сверстниками, причем сомнения и опасения в отношении ее целесообразности преобладают над готовностью увидеть позитивные перспективы [1; 2; 3; 4; 5; 6]. При этом в качестве серьезного барьера для эффективной инклюзии обучающихся с РАС указываются предубеждения педагогов в отношении детей с аутизмом. По

данным зарубежных исследований, многие педагоги находятся в плену мифов - ложных представлений об аутизме - и считают, что ученики с РАС не способны освоить школьную программу, не понимают заданий учителя, не могут общаться, играть, дружить с одноклассниками [6; 7].

С целью определения степени распространенности предубеждений в отношении обучающихся с аутизмом в российском педагогическом сообществе нами было проведено анкетирование, участниками которого стали педагоги различного профиля (учителя общеобразовательных школ, специальные педагоги, воспитатели детских садов, педагоги дополнительного образования) из восьми регионов Российской Федерации (преимущественно Москва – 58,9 % и Московская область – 21,2 % респондентов). Общая численность выборки составила 151 человек, из них 139 человек (92,0 %) – женщины и 12 человек (8,0 %) – мужчины.

В анкете был представлен ряд утверждений, содержащих наиболее распространенные мифы об аутизме, выделенные по результатам анализа российских и зарубежных научных источников, а также публикаций по тематике аутизма, представленных в СМИ. По отношению в каждому утверждению респонденты должны были выбрать один из вариантов ответа: «да» (согласие с утверждением) и «нет» (признание утверждения ложным).

Полученные результаты позволяют говорить о том, что достаточно большое число российских педагогов, принявших участие в анкетировании, находится под воздействием следующих мифов об аутизме и людях с РАС:

- дети с РАС не могут обучаться в массовой школе (39,1 %);
- взрослый с РАС не может жить самостоятельно и нуждается в постоянной помощи (36,8 %);
- все дети с РАС имеют проблемы в интеллектуальном развитии (31,8 %);
- дети с РАС могут оказывать негативное влияние на обычных детей (26,5 %);
- все люди с аутизмом – скрытые гении или имеют особые выдающиеся способности (26,5 %);
- подростки с РАС, к сожалению, не могут продолжать свое обучение в высших учебных заведениях (20,5 %);
- дети с аутизмом – необучаемы (13,9 %).

Вместе с тем, практически все педагоги не разделяют следующие ложные представления об аутизме: «аутизм может быть вызван плохим воспитанием ребенка со стороны родителей» - с этим мифом согласились только 4,7 % респондентов; «все дети с РАС очень агрессивны и неуправляемы» - его разделяют лишь 2,7 % респондентов; «аутизм имеет также и инфекционную природу, им можно заразиться» - с ним не согласился ни один из опрошенных.

Несколько мифов об аутизме, влиянию которых оказались подвержены педагоги, принявшие участие в анкетировании, весьма распространены не

только в России, но и за рубежом. К ним относятся ложные представления о том, что:

- дети с РАС могут оказывать негативное влияние на обычных детей;
- ребенку с аутизмом не нужны друзья, он в них не нуждается;
- все люди с аутизмом – скрытые гении или имеют особые выдающиеся способности [6; 7].

Интересно, что как в зарубежной, так и в российской педагогической среде распространен миф об интеллектуальной одаренности и/или уникальных способностях людей с РАС. Это является ярким свидетельством того, что многими педагогами пока не достигнуто понимание полиморфности проявлений аутизма. Вероятно, педагоги, которые находятся под воздействием данного мифа, строят свои выводы о выдающихся способностях людей с РАС, либо полагаясь на единичный случай взаимодействия с таким человеком, либо на информацию, которая почерпнута из художественной литературы, кинофильмов и других источников ненаучного характера.

Результаты анкетирования также позволили выяснить взгляды педагогов на причины существующего в обществе негативного отношения к людям с аутизмом и определить, какие способы преодоления ложных представлений об аутизме они считают наиболее эффективными.

Полученные данные свидетельствуют, что в сознании педагогов наиболее очевидными причинами предубеждений по отношению к людям с РАС, которые распространены в современном обществе, являются следующие:

- нетерпимость к людям, отличным от привычного большинства (66,9 %);
- присутствие в общественном сознании искаженной информации о проблеме аутизма (слухи, домыслы) (65,6 %);
- отсутствие личного опыта общения с человеком с РАС (64,9 %).

Наиболее эффективными способами преодоления негативных установок в отношении детей с РАС респонденты считают обучение педагогов методам, приемам и технологиям работы с данным контингентом обучающихся (86,8 % ответов), а также формирование у нейротипичных детей и их родителей толерантного отношения к детям с аутизмом (84,8 % ответов).

С целью прояснения влияния мифов об аутизме на готовность педагогов к обучения детей с аутистическими расстройствами мы включили в анкету незаконченные предложения, каждое из которых респондентам было предложено завершить любой фразой по своему усмотрению.

Ответы респондентов на первое незаконченное предложение «*Больше всего в обучении ребенка с аутизмом меня пугает...*» выявили широкий спектр трудностей и опасений, актуальных для российских педагогов в реалиях современной действительности. Прежде всего, к ним относятся *сомнения педагогов в своей компетентности в плане обучения и взаимодействия с детьми с РАС* (ответы «не смогу справиться с ним», «чем я

ему помогут», «отсутствие/нехватка/недостаточность специальных знаний», «отсутствие опыта», «отсутствие профильного образования и полного представления о работе с такими детьми», «отсутствие компетентности в работе», «моя недостаточная квалифицированность» и т.п.); *коммуникативно-поведенческие особенности детей с РАС* (ответы «его реакции и действия», «невозможность получения обратной связи от ребенка», «вспышки агрессии», «непредсказуемость в поведении» и т.п.); *сложности установления контакта с родителями ребенка с РАС* (ответы «завышенные ожидания родителей», «невключенность родителей» и т.п.); *трудности и конфликты во взаимоотношениях ребенка с РАС и его нейротипичных сверстников, буллинг в отношении ребенка с РАС* (ответы «его взаимоотношения со сверстниками», «дети будут обижать такого ребенка» и т.п.); *отсутствие поддержки со стороны специалистов сопровождения* (ответы «отсутствие поддержки со стороны профильных специалистов», «отсутствие тьютора» и т.п.).

На второе предложение *«Самой большой проблемой в обучении ребенка с РАС для меня будет...»* респонденты дали ответы, которые, в основном, подтверждают указанный выше перечень трудностей и опасений (например, «непредсказуемость его поведения», «сложно наладить правильное отношение к нему в детском коллективе», «мое незнание, как работать с таким ребенком», «безучастие родителей» и т.п.). Вместе с тем, здесь появляются ответы, выражающие негативные установки педагогов в отношении обучающихся с РАС, *связанные с потенциальным «вредом», который такие дети могут «причинить» своим нейротипичным одноклассникам* (например, «необходимость подстраиваться под него (ребенка с РАС) в ущерб другим детям» и т.п.), а также с *нежелательной тратой собственных временных ресурсов* (например, «слишком много времени на одного», «затрата большого количества времени на подготовку адаптированного материала» и т.п.).

Третье предложение *«Если в мой класс придет ребенок с аутизмом, то я, прежде всего, буду черпать информацию о том, как с ним работать, из следующих источников...»* участники анкетирования, в основном, заканчивали указанием на такие информационные ресурсы, как «интернет» (наиболее часто встречающийся ответ), «специальная литература», «повышение квалификации», «специалисты по работе с детьми с РАС», «психолог», «коллеги».

Ответы на четвертое предложение *«Самым большим препятствием в нашей стране для инклюзивного образования детей с РАС является...»* выявили следующие барьеры, препятствующие эффективной образовательной инклюзии детей с аутизмом: *недостаточная подготовленность учителей массовых школ к работе с данным контингентом детей* (ответы «неподготовленность педагогов», «некомпетентность педагогов в данном вопросе» и т.п.); *проблемы финансирования, материально-технической базы* (ответы «финансирование», «слабая материально-техническая база», «отсутствие специального оборудования» и т.п.); *непринятие ребенка с РАС нейротипичными сверстниками* (ответы «нетерпимость детей к таким детям»,

«жестокость детей» и т.п.); *недостаток или полное отсутствие специалистов сопровождения и методических ресурсов* (ответы «нет специалистов по работе с детьми с РАС», «отсутствие необходимых кадров и технологий»); *низкая толерантность общества по отношению к людям с РАС* (ответы типа «нетерпимость к ближнему», «нежелание общества брать на себя лишнюю ответственность» и т.п.).

Обобщая ответы российских педагогов на приведенные вопросы анкеты, можно констатировать, что в педагогической среде предрассудки о детях с РАС все еще продолжают оставаться достаточно распространенными. Вместе с тем, довольно значительная часть педагогов критически относится к предубеждениям в отношении людей с РАС, существующим в общественном сознании, отмечает целесообразность инклюзивного образования для обучающихся с аутизмом, при условии комплексной поддержки учителям массовых школ со стороны специалистов сопровождения.

Таким образом, на сегодняшний день очень важно понимать как ресурсные, так и проблемные установки учителей по отношению к детям с РАС для того, чтобы последние получили возможность расширения своего жизненного контекста, приобретения полезных навыков социальной коммуникации в среде нейротипичных сверстников. Необходимо также обеспечить педагогам возможность регулярного повышения квалификации в области технологий обучения и социализации детей с РАС в условиях инклюзивного образования.

При выборе программ повышения квалификации стоит учитывать, что не только содержание, но и формат обучения педагогов играет существенную роль в формировании у них готовности к продуктивной работе в условиях инклюзии; в связи с этим имеет смысл отдавать предпочтение программам, реализующим принципы интерактивного обучения, включающим работу в моделированных ситуациях, деловую игру с разработкой педагогами в мини-группах сценариев проведения уроков, которые посещают дети с РАС. Именно данный формат повышения квалификации позволит педагогам последовательно овладевать знаниями и навыками, которые, посредством интериоризации, станут компонентами их когнитивного и, более широко, личностного стиля, позволяя впоследствии самостоятельно модифицировать существующие и генерировать новые технологии работы с особыми детьми с учетом актуальной социальной ситуации.

Еще одна важная тенденция, выявленная по результатам анкетирования, состоит в опасениях педагогов относительно дискриминации обучающихся с РАС со стороны нормативно развивающихся детей и их родителей. В частности, многие из опрошенных педагогов отметили, что появление детей с аутизмом в общеобразовательном классе нередко приводит к неприятным инцидентам и конфликтам вплоть до буллинга (травли), посредством которой «обычные» дети выражают неприятие к своим сверстникам с РАС. При этом источником буллинга служат, прежде всего, предубеждения, транслируемые родителями нейротипичных детей, которые не понимают сути аутизма и воспринимают в штыки любые проявления индивидуальности,

отклоняющиеся от «общепринятых» критериев «нормы». В связи с этим, перспективной научно-практической задачей является не только повышение компетентности педагогов в вопросах обучения детей с РАС в условиях инклюзивной среды, но и разработка комплекса мер, направленных на просвещение всех участников образовательного процесса, развенчивание мифов об аутизме, его причинах и следствиях и, в целом, повышение инклюзивной культуры населения.

Финансирование

Работа подготовлена в результате исследования, проведенного при финансовой поддержке РФФИ в рамках научного проекта № 18-513-00018 (код_Бел_а).

Список источников:

1. Адеева Т.Н. Проблемные аспекты и факторы готовности к инклюзивному образованию педагогов и родителей // *Сибирский педагогический журнал*. 2017. № 4. С. 129-135.
2. Богомолова Е.А., Спиженкова М.А. Инклюзия: проблемное поле в сознании и мышлении учителей // *Развитие профессионального мышления: исследовательские подходы и образовательные технологии Коллективная монография / Под ред. Е.И. Горбачевой*. Калуга, 2015. С. 166-194.
3. Менищикова И.А., Погорелов Д.Н. Социально-перцептивные аспекты профессиональных барьеров педагогов, работающих с учащимися с расстройствами аутистического спектра // *Вестник Академии энциклопедических наук*. 2017. № 3 (28). С. 49-56.
4. Нестерова А.А., Айсина Р.М., Сулова Т.Ф. Модель сопровождения позитивной социализации детей с расстройствами аутистического спектра (РАС): комплексный и междисциплинарный подходы // *Образование и наука*. 2016. № 3 (132). С. 140-155.
5. Branka Č., Majda S. Attitudes of Slovene teachers towards the inclusion of pupils with different types of special needs in primary school // *Educational Studies*. 2011. Vol. 37. № 2. P. 171-195.
6. Brede J. et al. Excluded from school: Autistic students' experiences of school exclusion and subsequent re-integration into school // *Autism & Developmental Language Impairments*. 2017. Vol. 2. P. 1-20. doi: 10.1177/2396941517737511
7. John R.P.S., Knott F.J., Harvey K.N. Myths about autism: an exploratory study using focus groups // *Autism*. 2017. August 4. doi: 10.1177/1362361317714990
8. Wilkerson S.E. Assessing teacher attitude toward the inclusion of students with autism: PhD Thesis. University of Louisville, 2012. Retrieved from <https://ir.library.louisville.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=2570&context=etd>

Акбаева Д.Д.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ ИГР ДЛЯ ПОВЫШЕНИЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ СОЦИАЛИЗАЦИИ РЕБЕНКА- ДОШКОЛЬНИКА

Аннотация. Особую актуальность избранная нами тема имеет для социализации ребенка-дошкольника, поскольку игра в общей системе методов и приемов, направлена на активизацию умственной деятельности детей. Игра может быть использована как в психолого-педагогическом процессе в целом (в дополнительном образовании, в семье, в школе), а также в учебном и воспитательном процессе дошкольного образовательного учреждения (ДОУ). И в этом ее большая, стимулирующая сила. В статье описаны эффективные приемы организации игр с дошкольниками в ДОУ, особенности организации игр в семье родителями и т.д.

Ключевые слова: социализация, психология, дошкольник, ребенок, игра, семья, детский сад, педагог, родители.

Annotation. The theme chosen by us is of particular relevance for the socialization of a preschooler child, since the game in the general system of methods and techniques is aimed at enhancing the mental activity of children. The game can be used both in the psychological and pedagogical process as a whole (in additional education, in the family, at school), as well as in the educational and educational process of a preschool educational institution (DOW). And therein lies its great stimulating power. The article describes the effective methods of organizing games with preschoolers in preschool, features of the organization of games in the family by parents, etc.

Key words: socialization, psychology, preschool child, child, game, family, kindergarten, teacher, parents.

В настоящее время специалисты дошкольной психологии и педагогики единодушно признают, что игра как важнейшая специфическая деятельность ребенка должна выполнять широкие общевоспитательные социальные функции.

Игра - подлинная социальная практика ребенка, его реальная жизнь в обществе сверстников. В условиях реализации гуманистической стратегии воспитания и образования значимость использования игр в развивающем обучении становится еще более актуальной.

Поэтому столь актуальной для дошкольной психологии является проблема использования игры в целях личностно-ориентированного воспитания, и в первую очередь формирования нравственной стороны личности, а также для процесса социализации.

В настоящем исследовании мы руководствуемся концепцией личностно-ориентированного воспитания. Поэтому философские положения о сущности и развитии личности и гуманистическом личностно-ориентированном подходе к ней были заложены в основу нашего научного анализа.

Теоретическую основу исследования составили фундаментальные труды по проблемам психологии личности, дошкольной игры педагогов и психологов Л.С. Выготского (которые стали бурно развиваться еще в 20-е годы), а затем продолженные А.Н. Леонтьевым, Е.В. Зворыгиной, Д.В. Менджерицкой, А.П. Усовой, Д.В. Сорокиной, Д.Б. Элькониным. За последние годы в дошкольных учреждениях Российской Федерации усилилось внимание к игровой деятельности детей, игра заняла должное место в воспитательно-образовательном процессе.[5] Многие сделано и делается по созданию условий для ее развития. Ценный опыт проведения смотров-конкурсов по созданию условий для игровой деятельности сложился как в детском саду «Огонек» поселка Правокубанского, так и в детских садах «Березка» аула Кумыш, «Ромашка» а. Сары-Тюз, «Теремок», с. Коста-Хетагурова.

Наблюдения показывают: там, где воспитатели правильно определяют место игр, создают спокойную, благоприятную обстановку, игра приобретает особое значение для формирования у детей положительного отношения к

людям труда, к Родине.

В воспитании и обучении детей большое значение имеют игры с правилами: дидактические, настольно-печатные. Они создают интерес к решению умственных задач, способствуют развитию произвольного внимания - очень важного фактора успешного обучения. Воспитателю нужно больше внимания уделять обучению детей правилам игры и использованию различных вариантов ролевого поведения. Только при этих условиях игра станет формой организации детской жизни и займет нужное место в психолого-педагогическом процессе [2].

Перед дошкольными учреждениями, органами народного образования, методическими кабинетами поставлена задача глубоко изучить проблемы игровой деятельности во всех возрастных группах. Главными вопросами при этом должны стать: игра - форма жизни и деятельности детей; игра как средство всестороннего воспитания ребенка; воспитания у ребенка общественных качеств в игре; игра как творческая деятельность дошкольников и ее роль в формировании детского коллектива; особенности организации игр в малокомплектных детских садах. Итоги работы должны быть рассмотрены на педагогических советах, совещаниях, конференциях. Все это поможет коренным образом изменить состояние игровой деятельности детей в дошкольных учреждениях [3,4].

В течение последних лет большое внимание уделяется повышению психологической квалификации разных категорий дошкольных работников по организации игровой деятельности детей.

Прежде всего, уделяется внимание повышению психологической квалификации такой категории работников как: методисты районных, городских отделов народного образования, инспектора по дошкольному воспитанию, так как они являются первыми процессами воспитания в дошкольных учреждениях. Для инспекторов и методистов ежегодно проводятся два семинара: один - теоретический, второй - методический, через 5 лет - месячные курсы.

В данном исследовании обобщен передовой психолого-педагогический опыт ДООУ Карачаевского района ясли/сада «Огонек» поселка Правокубанский, где не раз проводились методические объединения, семинары для всех работников ДООУ Карачаевского района.

Слушатели семинара по теме «Роль игры в организации жизни и деятельности детей» автором была прочитана лекция: «Методика руководства дидактическими играми».

На выставке, демонстрирующей опыт работы ДООУ, были представлены наглядные дидактические материалы, настольно-печатные игры, изготовленные воспитателями. Также с опытом руководства играми выступили несколько воспитателей. В каждом докладе была показана роль игр в общей системе методов и приемов, направленных на активизацию умственной деятельности детей.

Наряду с семинарами вопросы содержания и руководства неизменно включаются в учебные планы курсов повышения квалификации всех

категорий дошкольных работников. Этот вопрос освещается в специальной лекции «Игры и руководство воспитателя ими», а также в лекциях по сенсорному воспитанию детей, методике развития речи и ознакомлению с окружающим, формированию элементарных математических представлений, музыкальному воспитанию.

По теме «Игры» на курсах в течение последних двух лет проводились семинарские занятия по вопросам: «Приемы руководства играми», «Использование игр на занятиях и в повседневной жизни». Воспитатели ясли/сада «Огонек» поселка Правокубанский, детского сада «Березка» аула Кумыш, «Аленка» аула Каменноост, детского сада «Теремок» по села Коста-Хетагурова выполняли самостоятельно такие задания: писали доклады из опыта работы или рефераты, составляли перспективный план использования игр на занятиях, в повседневной жизни, при ознакомлении детей с природой.

На курсах музыкальных руководителей читалась лекция «Роль музыкально-дидактических игр в музыкальном воспитании детей», демонстрировалась выставка таких игр. Педагоги наблюдали, как используются игры в лучших ДОУ. Изучение состояния воспитательно-образовательной работы в дошкольных учреждениях Карачаевского района позволяет сделать вывод о том, что проведенные РОО мероприятия, направленные на повышение квалификации психолого-педагогических кадров, дают определенные положительные результаты.

Вопросы содержания и методики руководства играми в районе рассматривались с воспитателями, старшими воспитателями, музыкальными руководителями, заведующими на семинарах, заседаниях методических объединений, совещаниях методического актива.

Так, были проведены семинар для воспитателей на тему «Игры в воспитании и обучении детей», заседания методических объединений на тему «Игры в сенсорном воспитании детей», выставка игр и игрушек, предназначенных для развития речи и ознакомления с окружающим, формирования элементарных математических представлений, музыкального воспитания; фотовыставки из опыта работы, оформлены стенды, в содержание которых входил раздел «Игры с природным материалом». Воспитатели детских садов Карачаевского района уделяют большое внимание правильному планированию и оснащению игр. Через игры они успешно осуществляют не только задачи умственного воспитания детей, но и формирование таких качеств, как умение доводить начатое дело до конца. Подчинять свои действия достижению поставленной цели. Воспитатели используют игры для того, чтобы закрепить, активизировать и привести в систему знания детей.

Чтобы детей проявляли умственную активность, могли самостоятельно справляться с поставленными задачами, воспитатели проводят большую предварительную работу: читают им художественную литературу, рассматривают с ними иллюстративный материал.

Широко используются игры многими воспитателями подготовительных

к школе групп района при подготовке детей к обучению грамоте. С их помощью они учат дошкольников выделять звуки в словах, делить слова на слоги, предложения на слова, самостоятельно составлять предложения с заданным числом слов, и надо сказать, что они добиваются хороших результатов.

Подготовку детей к школе, помимо дошкольного учреждения, осуществляют и в условиях семьи. Важно, чтобы с этой целью использовались игры. Поэтому надо помочь родителям овладеть методикой их использования в воспитании и обучении детей. Целесообразно организовать и провести специальный семинар.

На первых занятиях семинара родители узнают о том, что идея соединения обучения с игрой имеет свою историю, что игровой метод обучения является наиболее эффективным в работе с детьми дошкольного возраста. Уместно привести высказывания выдающихся педагогов А.С. Макаренко, В.А. Сухомлинского о том, что детей надо приучать к умственному труду постепенно, делая его занимательным, интересным; привести пример из опыта работы с шестилетними детьми грузинского педагога Ш.А. Амонашвили. Так родители получают представления о том, как закладываются первоначальные навыки учебной деятельности.

Раскрывается значение разных видов игр для воспитания у детей сенсорных способностей, активного самостоятельного мышления. В заключение беседы педагог советует родителям прочитать соответствующую литературу по этой проблеме, обращая внимание на то, что должно быть интересно и полезно для игр детей в семье [1].

Беседа с родителями о прочитанном позволит выяснить, что им показалось интересным, что можно использовать в семейном воспитании; помогла важность организации игр с детьми дома, во время прогулок, отдыха. Полученные в ходе проведенных бесед знания помогут родителям использовать игры грамотно, целенаправленно не только в развлечениях. Воспитатель разъясняет родителям значение правил игры в формировании характера ребенка. [2].

Семинар по использованию игр дома (в семье) целесообразно проводить с родителями детей каждой возрастной группы. Участники семинара под руководством воспитателя знакомятся с конкретными играми, правилами, действиями, записывают ход игры, материал, используемый в данной игре.

Для того чтобы родителям была понятна методика проведения игры, полезно организовать такие игры со всеми присутствующими на семинаре взрослыми, которые в них выступают в роли своих детей. При этом родители убеждаются, что любая игра, в которой есть определенные правила и действия, требуют усилия воли, внимания, быстроты мышления. Узнают и о трудностях, и о радостях, которые испытывают играющие. На практике убеждаются в том, что игры с правилами помогают решать задачи умственного, сенсорного, нравственного развития их детей, сближают ребят (старших и младших) в семье, способствуют установлению дружеских

отношений с другими детьми.

Одна из главных задач в работе с родителями по использованию игр в работе с детьми - сформировать у них самих интерес к такого рода занятиям. Принимая участие в играх на семинарах-практикумах, родители сначала испытывают робость, стесняются, но постепенно, если воспитатель умело использует интересные, содержательные игры, все это преодолевается. Например, при проведении со взрослыми словесной игры «Назови три предмета», где надо, поймав мяч, назвать три предмета, относящиеся к одному родовому названию (ягоды, цветы, овощи и пр.), родители не сразу смогли выполнить правила игры, потому что оказалось трудным быстро сориентироваться в этом вопросе. «Это, оказывается, не так просто, как поначалу кажется», - заявляют они.

Постепенно родители накапливают обучающие игры, овладевают методикой их проведения. У них пробуждается желание заниматься с детьми. Например, маленькому сыну мама предлагает, пока она готовит обед, поиграть так: он должен собрать в корзину предметы, вделанные из разных материалов. Вынимая по очереди предметы (но так, чтобы мама не видела), он загадывает загадку о каком-либо из них, выделяя главный признак предмета - его качество. Мать отгадывает. После этого они меняются ролями. Эта игра не мешает матери готовить обед. Решено много полноценных задач. Мать делает много открытий о своем сыне: уясняет, что он знает, что умеет, в чем больше преуспевает; сама же она незаметно для малыша многому его обучает.

Семинары-практикумы такого рода посвящаются, например, теме как можно вместе с детьми изготовить настольно-печатные игры. Показ игр, сделанных воспитателем совместно с детьми, игры с ними, помогают родителям привлекать детей к сбору иллюстраций, изготовлению карточек, фишек для игр. И эта подготовительная работа увлекает всех членов семьи, затем вся семья с интересом играет. А сделать такую игру нетрудно, если взрослые будут знать о правилах, игровых действиях, о цели игры.

Важно приучать детей к тому, чтобы они бережно обращались с картинками, хранили их в определенном месте.

В беседе с родителями воспитатель советует им внимательно изучать индивидуальные особенности своих ребят. В беседах с родителями воспитатель советует, если они не принимают участия в игре, быть объективными, справедливыми арбитрами результатов соревнования в игре. Общие игры поднимают настроение детей, укрепляют их дружбу и симпатии [3].

В играх с малышами важно решать задачи воспитания сенсорной культуры. Для этого использовать в играх овощи, фрукты, ягоды («Узнай на вкус»), семена кустарников, деревья («Чьи это детки»), предметы обихода («Покажи, о чем я скажу»), игрушки («Кто скорее соберет пирамидку?») и т.д. Родителям детей 4-5 лет надо чаще использовать предметы, отличающиеся друг от друга по материалу, из которого они сделаны. Это поможет учить

ребят группировать предметы по различным признакам: находить в комнате металлические, керамические, пластмассовые, деревянные, тканевые предметы. Полезно включать в игру элементы соревнования - кто больше найдет, заметит предметов определенного качества.

Для того чтобы организовывать с ребенком игру с определенной познавательной задачей, определенными правилами и действиями, полезно подсказать малышу содержание, основанное на имеющихся у него знаниях об окружающей жизни или о литературных героях. Родители могут поиграть с детьми в игру «Отгадай, откуда этот герой» или провести викторину по сказкам, в которой в двух-трех предложениях дети рассказывают о названии сказки, ее героях.

Родителям можно дать советы по изготовлению некоторых настольно-печатных игр дома, в семье, привлекая к этому и детей. Например, для игры, в которой требуется описание картинки, можно сделать большой круг, желателен из твердого картона, в центре прикрепить вращающуюся стрелку, а по краям круга сделать карманы (гнездышки) для картинок. Диаметр круга - 50 см, размер карточки - 9х9 см. Карточки изготовить из плотной бумаги или картона. Содержание карточек разнообразное: труд взрослых, спорт, игры детей, времена года и т.п. Количество играющих также разное, поэтому в игре возможно объединение ребят разного возраста.

Как организовывать такую игру? Дети садятся вокруг стола. Считалочкой так, чтобы она остановилась против какой либо картинке. Тот, кто сидит ближе к этой картинке или напротив ее, рассказывает, что на ней изображено. Вынув из кармана картинку, ребенок внимательно ее рассматривает, а затем рассказывает. Если рассказ получился интересным, ребенок становится водящим. И так игра продолжается.

Легко можно сделать и другую игру - «Лото». Здесь также подбирают картинки и наклеивают их на картон: овощи, фрукты, одежда, посуда, мебель, животных, растения и др. По заданию ребенок подбирает нужную карточку. Например, на общей карте изображен огород летом, где растут огурцы, лук, редис и другие овощи. Ребенка просят подобрать карточки в ответ на вопрос «Что растет в огороде?».

Вышеописанную игру «От зернышка до булочки» можно изготовить совместно с детьми. Взрослые заранее сообщают ребенку, что они вместе будут делать такую игру. Для нее надо подобрать картинки с изображением сельскохозяйственных машин, механизмов, а также поля в разное время года.

Для развертывания игры, кроме того, понадобятся 3 большие карты, на которых изображено хлебное поле весной, летом и осенью. Сначала маленьких картинок может быть немного, скажем три к каждой большой карте, затем, по мере расширения знаний детей, количество картинок увеличивают. Примерные размеры больших карт: 32х34 см, маленьких - 3х4 см. Содержание изображения на маленьких картинках должно соотноситься с изображением на больших картинках.

Можно изготовить игру «Собери картинку». Готовится она уже известным способом: на плотную бумагу или картон наклеивается картинка

(ее надо положить под пресс, пока она сохнет). Получившуюся плотную карту разрезают на части (6,8,10 частей). Организуя игру, детям предлагают собрать из этих частей целую картинку. Выполнять задание надо по сигналу. Победителей отмечают.

Играть с разрезными картинками могут дети любого возраста; для старших дошкольников количество частей карты увеличивают.

Для сбора картинок нужно завести папку, куда и взрослые и дети будут складывать интересные, яркие иллюстрации, содержание которых будет полезным в познавательной работе с детьми.

Родители должны знать, что само изготовление игры, подготовка к ней важны для воспитания у детей интереса к явлениям общественной жизни, жизни людей, их труду, национальным традициям. Совместная работа с детьми помогает родителям ближе узнать ребят, их возможности, интересы и с помощью игр формировать личностные качества, способности [2].

Необходимо обращать внимание родителей и на отношение детей к игрушкам, которыми они в настоящее время хорошо обеспечиваются. Родители иногда сетуют, что дети не играют с игрушками, что ребят привлекает в игрушке в основном ее новизна. Удовлетворяя просьбы своих малышей, взрослые приобретают для их забавы и развлечений все новые и новые предметы. Воспитать у детей интерес к игрушкам можно с помощью игр, например, игра «Из чего и кем сделано?».

Взрослый предлагает своему ребенку (или нескольким детям) разложить на полу (или на столе) все игрушки.

- Вот как много у тебя игрушек, - говорит взрослый. - Как ты думаешь, из чего они сделаны, из какого материала?

Вместе рассматривают игрушки. Взрослый побуждает ребенка к обследованию предметов, старается, чтобы он выполнил свойства использованного для их изготовления материала. Если ребенок затрудняется отвечать, надо ему помочь:

- Как много людей потрудились, чтобы сделать такую машинку! Сталевары выплавляли металл, инженеры придумали модель машины, потрудились рабочие - заготовили детали, собрали игрушку.

Посмотри, как аккуратно скреплены части, как красиво горят фары! Давай с тобой поиграем. У тебя много разных игрушек. Я буду называть только одно слово - материал, из которого сделаны игрушки, а ты будешь каждую класть в определенное место. Например, все деревянные игрушки - справа, мягкие - слева, а металлические - прямо перед собой. Будь внимательным!

Ребенок кладет в указанное место игрушку по названному признаку. Так проходит игра, пока все игрушки не будут сгруппированы по качеству.

Для умственного развития детей полезны игры на сравнение предметов, нахождение признаков сходства и различия. Дети быстрее овладевают умением находить признаки различия предметов, чем их сходства, поэтому надо тренировать ребенка в установлении и тех, и других признаков. Например, в игре «Кто больше заметит признаков сходства?» взрослый,

приглашая ребенка поиграть, отбирает каждый раз по паре предметов.

- Сережа, чем похожи эти игрушки? - спрашивает мама, показывая пластмассовую куклу и машину. Первая реакция малыша - смех.

Они не похожи. Ведь это кукла, а это машина, - говорит сын. И у них нет ничего-ничего похожего? - вновь спрашивает мама. Внимательно посмотри и подумай, что же у них общего? После раздумья ребенок догадывается, что обе игрушки пластмассовые. В других случаях они могут быть похожи по форме, цвету и т.п. чем старше дети, тем внешние признаки взятых для игры двух предметов менее заметны. Так развивается наблюдательность, произвольное внимание, находчивость.

Очень интересны для ребят словесные игры. Многие из них знакомы родителям с детства: «Фанты», «Испорченный телефон», «Летает - не летает» и др. играя со словом, дети учатся общению со сверстниками, взрослыми, овладевают правилами поведения. Кроме того, они развивают ум, речь, у них формируется чувство юмора.

Рекомендуя родителям использовать словесные игры в организации досуга детей, воспитатель напоминает о необходимости учета их возрастных возможностей. И здесь важно, чтобы родители помогали своему ребенку иметь друзей, хороших товарищей. В этом большую помощь окажут игры, организуемые для совместного проведения с другими детьми. Продуманное содержание их, целенаправленное определение задачи, игровых правил и действий будут способствовать воспитанию детей дошкольного возраста.

Для того, чтобы наметить конкретные мероприятия по улучшению игровой деятельности воспитатели ясли - сада «Огонек» в течение нескольких лет анализировали игры детей дома, изучали условия для игры, использование игры членами семьи в качестве средства воспитания. Посещали семьи воспитанников, беседовали с родителями, предлагали им заполнить анкеты.

По изготовлению таких игрушек проведен ряд консультаций с практическим показом, активизирована работа кружков игрушки, объявлен конкурс для родителей «Сделай своими руками».

На практических занятиях университета педагогических знаний, которые проводятся старшим воспитателем, заведующей, опытными воспитателями, родители не только получают знания по методике игры, но и приобретают практические умения: учатся кроить, шить, делать игрушки из природного материала, ткани, дерева. Они знакомятся с разнообразными образцами игрушек, с рекомендациями по их использованию. По признанию самих родителей, участие в работе университета приносит им большую пользу.

А для родителей группы «Колокольчик», были разработаны советы и рекомендации, как правильно оборудовать дома уголок игрушек, объяснив при этом, что в ходе этой работы они смогут выявить индивидуальные интересы ребенка, поймут, как велика роль игрушек в его жизни. Узнают, какие игрушки подходят для каждого возраста и как с ними знакомить детей. Здесь нами используются лучшие опыты, накопленные в семьях за эти годы.

На практических примерах отцы и матери учатся правильно

расставлять и хранить игрушки. Проводится конкурс на лучший уголок игрушек в квартире. В результате проделанной работы даже наиболее пассивные родители начинают проявлять повышенный интерес к игровой деятельности ребенка. Отцы помогают чинить игрушки, изготавливают для их хранения полочки. А дети учатся бережно относиться к любому предмету. С родителями проводится беседа о том, что дарить ребенку и как это делать: при выборе игрушек не следует руководствоваться просто своими вкусами и покупать то, что самим нравится; надо подумать, нужна ли эта игрушка ребенку, будет ли она способствовать его развитию.

Обращается внимание родителей на то, что дети обычно в своих играх подражают действиям и поведению взрослых. Если ребенок видит перед собой положительный пример, если между ним и родителями существует духовная близость, тогда и воспитание идет в правильном направлении.

Таким образом, подготовку детей к школе, помимо дошкольного учреждения, осуществляют в условиях семьи. Важно, чтобы с этой целью использовались игры. Поэтому надо помочь родителям овладеть методикой их использования в воспитании и обучении детей, для чего нами организовывались и проводились специальные семинары. Одна из главных задач в работе с родителями по использованию игр - сформировать у них самих интерес к такого рода занятиям.

Список источников:

1. Биджиева Д.Д. *Психолого-педагогические условия развития взаимопонимания родителей и детей в многодетной семье. Автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата психологических наук // Северо-Кавказский государственный технический университет. Ставрополь, 2008. С. 6*
2. Богатырева А.С. *Традиции межэтнической толерантности на Северном Кавказе // Проблемы современного педагогического образования. 2018. №58-3. С. 305-308.*
3. Волкова С.Н. *Психологическая поддержка развития личности первоклассника на этапе адаптации к школьному обучению. Автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата психологических наук // Северо-Кавказский государственный технический университет. Ставрополь, 2004. С. 4*
4. Семенова Ф.О., Семенова М.Д. *Психологические особенности влияния семьи на формирование образа мира ребенка // Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта. 2015. №11 (129). С. 282-285.*
5. Текеева А.А., Тагалекова Л.М. *Семья в жизненной перспективе студентов // Повышение качества образования и воспитания в современном образовательном пространстве России. – Москва, 2017. С. 188-191*

Андреева Л. А.

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ПОДГОТОВКА К БЕРЕМЕННОСТИ И МАТЕРИНСТВУ У СТУДЕНТОК В УСЛОВИЯХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ВУЗА

Аннотация: статья посвящена изучению проблемы психологической и нравственной подготовки девушек к материнству, к осознанию и принятию материнства и ответственности за рождение и воспитание ребенка. Гипотезой исследования выступило

предположение о том, что психологическая подготовка девушек студенток в условиях образовательной среды к беременности и материнству является необходимой и актуальной, и при условии разработки и реализации программы психологической подготовки девушек-студенток к материнству процесс формирования материнской доминанты будет эффективным.

Психологическое сопровождение беременности в стенах вуза поможет студенткам адаптироваться к изменению своего состояния, обеспечит положительный настрой на вынашивание ребенка, а студенческим парам поможет сформировать осознанное отношение к родительству.

Ключевые слова: материнство, материнская доминанта, образовательная среда, родительство.

Abstract: The article is devoted to the problem of psychological and moral preparedness of female students for motherhood, awareness and accepting motherhood as well as responsibility for giving birth and upbringing. The research hypothesis is an assumption that psychological preparedness of female college students for pregnancy and maternity is necessary and actual, and maternal dominant formation will be effective if there is a developed programme of psychological preparedness. Psychological support of female college students during their pregnancy will decrease the risk of pregnancy termination and newborn abandoning, it will also help them to adapt to their new state of being, make them feel better, and appreciate motherhood and significance of a child birth.

Key words: Maternity, gestational dominant, educational environment, parenting.

Изучение материнства является одной из актуальных проблем современного общества, поскольку обусловлено сложившейся демографической ситуацией. Несмотря на материальное стимулирование рождаемости в российских семьях установки на малодетность не изменились. Более того, возросло количество матерей группы риска. В последние годы в Республике Бурятия и в России в целом проблема социального сиротства и отказничества вышла на первый план. Молодые женщины не имеют элементарных знаний об основных особенностях течения беременности, развития ребенка, ухода за ним, не осознают значимости пренатального периода в психическом развитии ребенка. В связи с этим, проблема подготовки девушек к осознанному материнству, юношей к осознанному родительству является особо актуальной.

Выстраивая наше исследование, мы предположили, что психологическая подготовка девушек студенток в условиях образовательной среды к беременности и материнству является необходимой и актуальной. Процесс формирования материнской доминанты будет эффективным, если будет разработана и реализована программа психологической подготовки девушек-студенток к материнству.

В современной психолого-педагогической науке наблюдается интерес к образовательной среде, как к феномену, обладающему определенными параметрами, влияющими на развитие личности ее субъектов. Образовательная среда создает определенную атмосферу, обеспечивая комфорт, к которому стремится человек. С одной стороны – это процесс самоопределения студента в мире обучения и воспитания другого человека, с другой стороны - это профессиональное и личностное становление. Образовательная среда вуза практически не исследована в аспекте развития

пренатальной, родительской культуры, осознанного развития материнской доминанты.

Термин «материнская доминанта» ввел в научный оборот И.А.Аршавский, он включает в себя последовательно сменяющие друг друга доминанты беременности, родов и грудного вскармливания. Считается, что полностью сформировавшаяся материнская доминанта позволит выносить и родить женщине здорового ребенка.

Согласно А.Ю. Сувировой «несмотря на официально признанную важность пренатального образования молодежи, оно не определено как значимое социальное и личностное направление развития, обуславливающее выполнение функций потенциального семьянина и родителя» [5, с.3].

Комплексное психологическое сопровождение девушек студенток в период беременности поможет студенткам адаптироваться к изменению своего состояния, обеспечит положительный настрой на вынашивание ребенка, а студенческим парам поможет сформировать осознанное отношение к родительству.

Это и определило цель создания программы по формированию материнской доминанты у девушек-студенток в условиях образовательной среды вуза. Программа «Школа мамы» была разработана и апробирована в рамках деятельности службы психологического сопровождения и арттерапии ФГБОУ ВО «Восточно-Сибирский государственный институт культуры» для беременных студенток. В основе программы заложена идея о том, что степень гармоничности протекания беременности оказывает влияние на развитие плода, формирование материнских качеств и само взаимодействие с ребенком после рождения [3].

В программе выделены следующие блоки:

- ознакомительный – данный блок предполагает вводную часть, в рамках которой мы знакомимся со слушателями программы и знакомим их с самой программой. Обозначаем цели, задачи, обговариваем сроки реализации программы.

- диагностический – предназначен для того, чтобы отследить динамику психоэмоционального состояния, диагностику компонентов «внутренней картины беременности», личностные особенности беременных. Диагностику предполагается осуществлять на протяжении всего периода занятий.

- информационно-развивающий – информационная часть предполагает знакомство беременных с информацией о протекании беременности и родов, внутриутробном развитии ребенка, изменении психологического статуса женщин во время беременности и др.

На занятиях обсуждаются такие, к примеру, темы: «Факторы формирования материнской доминанты», «Мотивы беременности», «Психологическое значение ситуации зачатия», «Развитие плода по триместрам», «Психоэмоциональный настрой на беременность и роды», «Грудное вскармливание и его психологическое значение», «Первые годы жизни ребенка» и др. Также программой предусмотрены занятия с будущими отцами. Развивающая часть – направлена на формирование представлений о

будущем ребенке, приобретение навыков взаимодействия с ним, предоставление возможности самопознания и самореализации женщины методами арттерапии, телесно-ориентированной терапии, тренинговых занятий и др.

В программе «Школа мамы» мы предусмотрели, наряду с лекционно-информационным блоком, проведение тренинговых занятий, которые помогут беременной женщине оценить свое состояние, осознать особенности в изменении поведения, принять изменения и выработать позитивный настрой на предстоящие роды и уход за ребенком.

В качестве основных направлений работы мы определили следующие: организация бесед, практических занятий; участие в тренингах и проигрывании ситуаций. Специфика вуза определила график работы программы. На протяжении всего курса предусматривается занятия раз в неделю по 1,5-2 часа.

В исследовании приняли участие студенты разных курсов, специальностей и направлений подготовок ФГБОУ ВО ВСГИК (г. Улан-Удэ), в количестве 130 человек (112 девушек и 18 юношей). Экспериментальную выборку составили 15 студенток, находящиеся на разных сроках беременности, слушательницы «Школы мамы».

Первый этап работы со студентками в школе – диагностический. Для выявления динамики психологического состояния беременной женщины и диагностики компонентов «внутренней картины беременности» мы воспользовались батареей методов:

- анкетирование, позволившее выделить наиболее проблемные участки, изучить самооценку эмоционально-личностного состояния женщин;
- методика «Моя беременность» (О.В. Магденко);
- тест отношений беременной (И.В. Добряков);
- тест выявления доминанты материнства (Н.П. Коваленко);
- опросник выявления доминирующего инстинкта-ресурса (Н.П. Коваленко).

Материал, полученный в ходе исследования, обрабатывался с помощью коэффициента корреляции Стьюдента.

Свое исследование мы начали с выявления общего представления современного студенчества о семье, супружестве и родительстве, и в целом об отношении студентов к созданию в институте «Школы мамы», где студенческие семьи могли бы получать информацию об особенностях психологии семейных отношений, развития ребенка в различные возрастные периоды, родительских позиций и установок относительно воспитания детей и многие другие вопросы. Для анализа ответов студентов мы использовали метод контент-анализа.

Все разнообразие, полученных в ходе анкетирования, ответов на такие интересующие нас вопросы, как: «Для вас семья – это, прежде всего...», «Как вы думаете, что означает термин «осознанное родительство»...» мы распределили по следующим смысловым параметрам: внешний фактор,

внутренний фактор, жизненное кредо (клише) и научное определение (лозунг). Однако, ответы на вопрос: «Что для вас может послужить причиной заключения брака/создание семьи?» под выделенные нами в предыдущих случаях категории не подходили, в связи с этим для этих ответов, мы выделили такие категории, как: результат, действие и оценка.

Так, на вопрос: «Для вас семья – это, прежде всего...», в качестве примера по выделенным смысловым параметрам можно привести следующие:

1) внутренний фактор – любовь, гармония, сильное чувство, доверие друг к другу, поддержка, взаимопонимание, тепло и уют, близость и др.

2) внешний фактор – взаимовыгода, продолжение рода, секс, уютное теплое гнездышко, комфорт и др.

3) жизненное кредо (клише) – дети будущее России, самое важное в жизни, смысл жизни, будущая жизнь, ответственное понятие жизни и др.

4) научное определение (лозунг) – ячейка общества, это то, к чему должно стремиться все человечество, это то, ради чего стоит жить, работать, чтобы она сохранилась на всю жизнь, это очаг, не золото, не серебро, моя семья ни с чем не сравнится, это все, это родной круг людей, которым можно доверить все, это союз, который необходимо хранить, созидать и др.

На вопрос «Как вы думаете, что означает термин «осознанное родительство» были получены следующие ответы:

1) внутренний фактор – когда в семье появляется желанный ребенок, осознанная ответственность за ребенка, когда понимаешь, что ты уже готов стать родителем, когда два партнера решили осознанно стать родителями и завести детей и др.;

2) внешний фактор – планы на полноценную семью, когда уверен в своей половине, ходить на тренинги, читать книги, посвященные воспитанию детей, когда ты можешь обеспечить своих детей, когда ты работаешь, а не учишься и др.;

3) жизненное кредо (клише) – полная готовность к решению любых трудностей, когда ребенок запланирован и супруги физически, духовно и материально к этому готовы, это ответственный шаг и следует понимать, что это не на день, не на год, а на всю жизнь и др.;

4) научное определение (лозунг) – это решение пары завести ребенка, запланированное рождение ребенка, когда муж и жена понимают всю ответственность за ребенка, это ответственность, когда вы готовы иметь семью и др.

На вопрос: «Что для вас может послужить причиной заключения брака/создание семьи» всей совокупности ответов нами были присвоены другие категории, которые мы определили как результат, действие и оценка (эмоциональный аспект). В качестве примеров можно привести такие ответы:

1) категория результат - ребенок и рождение ребенка;

2) категория действие - готовность закрепить свое отношение, готовность побыть в роли мужа и жены, желание быть вместе, обоюдное желание быть вместе, желание создать семью, желание родить ребенка и др.;

3) категория оценка, ее эмоциональный аспект - любовь, долговременность и крепкость отношений, взаимная любовь, уважение, взаимопонимание, доверие и др.

Статистическая обработка данных заключалась в расчете частотности каждой категории и перевода данных в процентные доли.

Так, при определении понятия семьи 63% студентов показали категорию «внутренний фактор», 13% категорию «внешний фактор», 7% категорию «жизненное кредо, клише» и 17% «научное определение, лозунг».

При определении понятия «осознанное родительство» ответы по категориям распределились следующим образом: 52%, 10%, 28% и 10% соответственно. При определении причины заключения брака / создания семьи ответы распределились следующим образом: категория «результат» - 20%, категория «действие» - 28%, и категория «оценка» показала больше всего ответов – 52%.

В целом, ответы студентов нас порадовали, поскольку анализируя их, мы пришли к выводу, что такие основные жизненные ценности как семья, материнство, отцовство, дети органично вписаны в личностное пространство молодежи. Тем не менее, на наш взгляд, 26 человек (25 девушек и 1 юноша) (20% студентов), назвавших в качестве основной причины создания семьи рождение ребенка и факт беременности (категория результат) попадают в потенциальную группу риска с деструктивными репродуктивными мотивациями [4]. Данный факт частично подтверждает нашу гипотезу о необходимости создания и реализации в условиях вуза программы психологической подготовки девушек к материнству.

Далее, в статье представлены результаты исследования в экспериментальной группе. Для выявления особенностей репродуктивной мотивации мы воспользовались анкетой «Моя беременность» (О.В. Магденко). Психодиагностика репродуктивных мотиваций в период беременности необходима для выявления истинных причин, мотивов беременности, а также мотивов сохранения данной беременности и её отношения к будущему ребенку. Нам показалось, что именно этот аспект является важным в работе нашей школы, поскольку отношение женщины к своей беременности и к будущему ребенку играет огромное значение для развития последующих взаимоотношений матери и ребёнка. Анализ результатов особенностей репродуктивной мотивации показал, что в целом по группе преобладают положительные репродуктивные мотивации.

Не смотря на преобладание положительных мотиваций в целом по группе при первичном исследовании наблюдалось наличие деструктивных мотиваций, в которых ребенок является средством для достижения каких либо целей (сохранение отношений, материальная выгода, протест, уход от одиночества, поддержка в старости и др). После посещения «Школы мамы» на протяжении 3-4 месяцев некоторые деструктивные мотивации либо снизились в своих значениях, либо вовсе исчезли. Что свидетельствует, на наш взгляд, о росте ценности материнства, принятии факта беременности и

рождении ребенка. Статистически достоверные результаты мы получили лишь по типу «Беременность ради материнства» ($t_{эмп}=2,35$, $p\leq 0.05$)

И. В. Добряков рассматривает психологический компонент гестационной доминанты (ПКГД) как «совокупность механизмов психической саморегуляции, включающихся у женщины при возникновении беременности, направленных на сохранение гестации и создание условий для развития будущего ребенка, формирующих отношение женщины к своей беременности, ее поведенческие стереотипы» [1, с.44]. Анализ результатов исследования типов гестационной (материнской) доминанты показал, что, в целом по группе у студенток присутствуют все, выделенные автором, типы гестационной доминанты.

В большинстве случаев преобладает наиболее благоприятный оптимальный тип доминанты беременности (53%), в тоже время мы наблюдаем и присутствие такого неблагоприятного типа как депрессивный (13%). Он был обнаружен у двух студенток, которых мы условно внесли в группу риска (с незапланированной, случайной беременностью). В одном случае он был выявлен в отношении к вскармливанию ребенка грудью, во втором – в отношении беременной к себе беременной родственников и близких. Эйфорический тип присутствовал у 33% студенток, в основном в третьем блоке отношений беременной женщины к отношениям к ней окружающих, в первую очередь мужа и других близких родственников. Тревожный тип продемонстрировали 20% студенток, все в отношении к предстоящим родам. Страх родов также был выявлен нами ранее при исследовании факторов психоэмоционального состояния.

Анализ результатов выявления доминанты материнства показал, что у 87% студенток имеется потенциал доминанты материнства, их баллы расположились в диапазоне от 70 до 100. Несформировавшейся доминанты материнства не выявлено. У 2 студенток он находится на стадии развития. Анализируя по компонентам, мы констатируем, что у 60% студенток низкий базовый ресурс доминанты, имеется сложная ситуация в семейной системе, требующая ресурсной психокоррекции, перинатальной психотерапии. Согласно Коваленко Н.П. базовый ресурс материнской доминанты женщин в беременности влияет на отношения диады «мать-дитя» в раннем послеродовом периоде [2].

Далее, рассматривая результаты методики на выявление доминирующего инстинкта ресурса, мы определили, что у большинства студенток (67%) инстинкт продолжения рода является доминирующим. 33% студенток показали наличие данного инстинкта. Согласно Н.П.Коваленко «инстинкт продолжения рода – самая сильная, тщательно обеспеченная жизненная программа....» [2, с.109]. Далее цитируя Коваленко Н.П. можно отметить, что «из доминирования того или иного инстинкта вытекает первичная, фундаментальная типология индивидуальности» беременной женщины [2, с.108]. Сочетание инстинктов дает набор реальных возможностей и потенциалов человека, который формирует темперамент и индивидуальные характеристики. В связи с этим, было бы интересно

посмотреть, с какими инстинктами сочетается рассмотренный нами доминирующий инстинкт, однако в задачи нашего исследования данный ракурс рассмотрения методики не входил.

Для выявления особенностей самооценки психоэмоционального состояния женщины мы использовали анкету оценки психоэмоционального состояния. Методика помогла нам определить особенности самооценки таких состояний, как уверенность/неуверенность в своих силах, боязнь родов, усталость, тревожность, готовность/не готовность к рождению ребенка, радость ожидания и др. Анализ результатов, в целом показал, что особенности психоэмоционального состояния находятся в пределах нормы, при этом можно отметить, что для беременных студенток характерно наличие высокой тревожности (73%), 40% студенток характеризуются не готовностью и средней готовностью к рождению ребенка, 60% не уверены в себе и в своих силах (при вопросе конкретизации своей неуверенности большинство ответов – смогу ли я стать хорошей матерью), 53% студенток боятся родов и 80% испытывают высокую радость ожидания рождения ребенка, у 20% низкая и средняя радость ожидания (у всех троих беременность незапланированная, случайная). Здесь следует заметить, что процесс самооценивания заключался не только в самодиагностике актуального состояния, но и в необходимости показать желаемое состояние по всем оцениваемым параметрам. И наибольшее расхождение в самооценке актуального состояния и желаемого состояния девушки показали по таким параметрам, как: тревожность, боязнь родов и уверенность/неуверенность в своих силах. В процессе работы показатели по данным параметрам претерпели статистически не значимые изменения в сторону улучшения.

Таким образом, выявленные особенности психоэмоционального состояния беременных девушек студенток, типы гестационной доминанты, особенности компонентов материнской доминанты и репродуктивных мотиваций показали наличие зон риска, что послужило основным вектором в определении дальнейших путей и направлений работы, в частности создания системы психологической подготовки девушек студенток к материнству, через разработку и внедрение в образовательный процесс специализированной программы, целью которой будет формирование сознательного и ответственного родительства, осознанного отношения ко всем этапам становления роли матери. Внедрение в образовательный процесс данной программы приведет к тому, что:

- подготовка к родительству будет носить опережающий характер, стимулируя личность задуматься о возможных последствиях своих воспитывающих воздействий раньше, чем эти последствия станут реальностью, и постараться предупредить возможные ошибки раньше, чем они приведут к необратимым последствиям в личностном развитии ребенка;

- в рамках учебного процесса студенты будут овладевать общими и специальными психолого-педагогическими знаниями, необходимыми для реализации успешного материнства и родительства.

Список источников

1. Добряков, И.В. Перинатальная психология [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [/http://existencia.org/wp-content/uploads/2013/11/Dobryakov-I.V.-Perinatalnaya-psihologiya.pdf](http://existencia.org/wp-content/uploads/2013/11/Dobryakov-I.V.-Perinatalnaya-psihologiya.pdf) (дата обращения: 10.09.18)
2. Коваленко, Н.П. Перинатальная психология: медико-социальные проблемы. Психопрофилактика и психокоррекция женщин во время беременности / Н.П.Коваленко. – Санкт-Петербург, 2010. – 316 с.
3. Серебрякова, А. А. Опыт организации психологического сопровождения беременных студенток Магнитогорского государственного университета / А.А.Серебрякова // «Актуальные проблемы современной науки: свежий взгляд и новые подходы», I Межд. науч.-практ. конф. «Актуальные проблемы современной науки: свежий взгляд и новые подходы», 25 мая 2012 г. [Текст]: [материалы]: в 2 ч. / Приволжский научно-исследовательский центр. – Йошкар-Ола: Коллоквиум, 2012. – 142 с.
4. Стоянова И.Я., Магденко О.В. Мотивации деторождения беременных женщин в ракурсе становления материнской идентичности [Электронный ресурс] // Медицинская психология в России: электрон. науч. журн. – 2012. – N 3 (14). – URL: http://mprj.ru/archiv_global/2012_3_14/nomer/nomer01.php (дата обращения: 18.09.18).
5. Сувилова, А.Ю. Формирование пренатальной компетенции у студентов в вузе / А.Ю.Сувилова // Автореф...дисс.к.п.н., Пятигорск, 2012.- 38с.

Антилогова Л.Н.

СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ФАКТОРЫ РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ РЕБЕНКА

Аннотация: В статье рассматривается роль семьи как социально-психологического фактора становления и развития ребенка, а также таких факторов как общение и деятельность. Выделяются и описываются задачи и принципы семейного воспитания. Дается характеристика зрелой и проблемной семьи. Подчеркивается, что только в зрелой семье происходит полноценное развитие ребенка. Отмечается, что важным фактором в развитии когнитивной, волевой и эмоциональной сферы личности ребенка в семье является общение со значимыми взрослыми. Описывается роль деятельности как социально-психологического фактора становления зрелой личности, формирование ее нравственных качеств, усложнение и обогащение внутреннего мира человека.

Ключевые слова: личность, ребенок, семья, развитие, детско-родительские отношения, социально-психологические факторы, общение, деятельность, семейное воспитание, поведение.

Abstract: The article discusses the role of the family as a socio-psychological factor in the formation and development of the child, as well as such factors as communication and activity. The tasks and principles of family education are identified and described. The characteristic of a mature and problem family is given. It is emphasized that only in a mature family is the full development of the child. It is noted that an important factor in the development of the cognitive, volitional and emotional sphere of the child's personality in a family is communication with significant adults. The role of activity as a socio-psychological factor in the formation of a mature personality, the formation of its moral qualities, complication and enrichment of the inner world of a person are described.

Keywords: personality, child, family, development, child-parent relationship, social and psychological factors, communication, activity, family education, behavior.

Развитие ребенка наиболее активно происходит в раннем детстве, когда интенсивно развиваются такие психические процессы, как восприятие, способствующее выделению ребенком наиболее характерных для изучаемого предмета или ситуации качеств; наглядно-действенное и наглядно-образное мышление, позволяющее ребенку ориентироваться в связях и отношениях между предметами; становление речи, которое не дается ребенку в готовом виде, а развивается в процессе общения с взрослыми и, прежде всего, с родителями. В это же время происходит и развитие сознания ребенка через взаимодействие его с взрослыми в семье, через деятельность, в которую его включают родители, где он, вместе с ними, познает окружающий мир, усваивает моральные нормы и ценности, на основе которых выстраивает в последующем свое поведение.

Личность ребенка развивается под влиянием разного рода факторов, среди которых социально-психологические факторы можно выделить особо, поскольку они в наибольшей степени способствуют становлению и развитию личности, ее подготовке к жизни в обществе. К этим факторам мы относим, прежде всего, семью как микросреду и находящие выражение в ней общение и деятельность.

Семья, являясь малой социальной группой, призвана удовлетворять потребности в самосохранении и саморазвитии ее членов, а также призвана решать ряд воспитательных задач. Это создание благоприятных условий для роста и развития ребенка; формирование у ребенка чувства собственного достоинства и в целом его неповторимого личностного склада; привитие ему полезных прикладных навыков; развитие навыков взаимодействия с другими людьми.

Семейное воспитание должно строиться на следующих принципах: любовь и безусловное принятие ребенка; открытость и доверительные отношения с детьми; оптимистичность и юмор во взаимоотношениях в семье; последовательность воспитательных требований; стремление отвечать на все вопросы ребенка, стимулируя его любознательность; оказание помощи ребенку в затруднительных ситуациях; привлечение ребенка к обсуждению насущных семейно-бытовых проблем; исключение физического наказания.

Особую роль играет семья в формировании нравственных начал, жизненных принципов ребенка, поскольку здесь закладываются основы традиций, ценностных ориентаций, удовлетворяются или пресекаются нежелательные личные потребности.

Семья включает в себе возможности достижения безопасности и самореализации членов семьи, формирования у личности образа «Я». От того, как строятся отношения в семье, какие ценности, интересы выдвигаются у ее старших представителей на первый план, зависит, какими вырастут дети. Климат семьи оказывает воздействие на ребенка, который очень чутко реагирует на поведение взрослых и быстро усваивает уроки, полученные в процессе семейного воспитания. Перевоспитать ребенка из проблемной семьи достаточно сложно.

Следует заметить, что влияние семьи как микросреды может оказывать на растущего человека двойное воздействие: либо позитивное, либо негативное. Зрелые семьи с гармоничными отношениями, со сложившимися традициями, сформированной системой ценностей, демократическим стилем воспитания, здоровым психологическим климатом оказывают позитивное влияние на становление и развитие личности ребенка. Проблемные же семьи с ярко выраженной эмоциональной депривацией, где доминирует попустительский стиль воспитания, фиксируется противоречие в системе норм и ценностей, когда в обществе культивируются одни ценности, а в семье провозглашаются другие, влияют негативно на развитие личности.

Как показывают исследования детско-родительских отношений, воспитательные принципы значительного числа родителей в настоящее время включают достаточно жесткие способы воздействия на ребенка (физические наказания, моральное давление, запретительные действия, игнорирование). Это позволяет говорить о наличии в современной семье психологического и физического насилия как способа достижения подчинения требованиям родителей, установления контроля над ребенком и поддержания дисциплины.

Как не парадоксально, но более жесткие методы воспитания в отношении ребенка нередко проявляют матери, которые в настоящее время все более доминируют в семье. Они чаще, чем отцы, стремясь изменить поведение даже малыша, используют физическое наказание, что подтверждают данные опросов, как самих детей, так и родителей. Это противоречит психологически обоснованным взглядам на разделение воспитательных функций между родителями (мать обеспечивает безусловное принятие ребенка и проявляет любовь, отец реализует воспитательную функцию).

Ребенок, испытывающий недостаток любви и тепла со стороны матери, стремится завоевать их любыми способами. Будучи отверженным и непринятым ребенок испытывает страдания, которые нередко заканчиваются возникновением неврозов и психических заболеваний у детей. Так, например, Р.Д. Санжаева отмечает наличие корреляции между типами семьи и эмоциональными и поведенческими расстройствами у детей [1].

Как отмечалось выше, на развитие личности ребенка оказывают влияние и такие факторы, как общение и деятельность, посредством которых осуществляется воспитание в семье, где ребенок осваивает родную речь, подражая речевым образцам взрослых. Постепенно у него формируется словарный запас, и он стремится с помощью речи выражать свое эмоциональное отношение к окружающим и миру в целом, учится выбирать соответствующие формы поведения.

В последнее время в русском языке отмечается появление массы новых словесных обозначений, прямых заимствований из английского языка, связанных с развитием сети Интернет. Входя в лексику родного языка, новые категории расширяют границы познания человека и его сознания. На это указывал еще Л.С. Выготский, отмечавший связь языковых процессов и мышления [2].

Являясь непосредственным воплощением мышления, язык вбирает в себя все познавательное богатство человека. Отсюда язык можно рассматривать как систему, в которой закодировано восприятие мира, как культуры данного народа, приобщение к которой помогает развитию личности ребенка, поскольку способствует порождению таких структурных элементов сознания, как представления и чувства, названные Л.С. Выготским внутренними этическими инстанциями [там же].

Посредством общения с взрослым ребенок учится выражать сочувствие или недовольство, одобрение или безразличие, эмоциональное отношение к другому человеку. Все это развивает его эмоциональную сферу. Теплота, участливость, сострадание, забота о членах семьи со стороны ребенка проявляются постепенно в процессе семейного воспитания. Встречающаяся в семьях эмоциональная депривация провоцирует развитие у ребенка агрессивности, подозрительности и недоверчивости, мешает ему впоследствии выстраивать гармоничные отношения со сверстниками и взрослыми.

В процессе общения и развития коммуникативных навыков ребенка важно, какой человек входит в круг его общения. В одном случае общение с взрослым может способствовать усвоению ребенком общечеловеческих ценностей и опыта нравственных отношений, в другом - может привести к деградации в социальном плане.

Отсюда высоки требования к взрослым: родителям, воспитателям. От них требуется умение грамотно отвечать на вопросы детей, обогащать их научными знаниями в доступной для детей форме, говорить с ребенком на литературном языке, что способствует формированию грамотной речи и развитию рациональной сферы личности ребенка.

Значимое влияние оказывает общение и на развитие волевой сферы ребенка как регулятора его поведения. Если родители четко контролируют распорядок дня ребенка, предъявляют требования и следят за их выполнением, то они формируют у него такие качества, как собранность, настойчивость, решительность, смелость, целеустремленность, необходимые и особо ценимые в любом виде деятельности. Если же родители избирают попустительский стиль воспитания, то у ребенка формируются противоположные качества, которые могут отрицательно сказаться в дальнейшем на осуществлении учебной деятельности и на развитии личности целом.

Общение является обязательным условием и необходимой предпосылкой развития у ребенка личностных качеств, помогающих или мешающих ему устанавливать отношения и взаимодействия с другими. Являясь важным фактором развития личности, общение предполагает обязательно определенный результат - изменение поведения человека. Протекая в условиях социального контроля, осуществляемого на основе существующих в обществе моральных норм, образцов поведения, общение способствует закреплению устойчивых форм нравственного поведения личности.

Рассматривая общение как один из важных социальных факторов развития личности, возникает вопрос: какой механизм этого воздействия? По справедливому замечанию С.П. Попова, «только благодаря деятельности возможно подлинное воздействие социальной среды на сознание личности» [3, с. 21], поскольку в процессе деятельности происходит накопление личностью опыта, оценочного отношения к действиям других людей, формирование ее качеств, усложнение и обогащение внутреннего мира личности. Это напрямую относится к ребенку, который в процессе основного для дошкольного возраста вида деятельности — игры постепенно осваивает социальные роли, познает окружающий мир. И здесь очень важно, чтобы родители активно включались в различные игры с ребенком, особенно в сюжетно-ролевые, где дети с участием родителей более успешно осваивают правила и нормы поведения, взаимодействия с другими людьми, что способствует их социализации.

По мере взросления ребенка расширяются его возможности участия в различных видах деятельности – учебной, трудовой. Готовя ребенка к школе, родители должны заинтересовать его и подготовить к новому виду деятельности, включение в которую расширяет познавательные возможности растущего человека и реализацию полученных знаний в различных жизненных ситуациях

Приобщение ребенка к труду как виду деятельности должно начинаться с дошкольного детства. Ограждение же ребенка от участия в повседневных посильных для него делах семьи препятствует формированию у него таких качеств, как трудолюбие, ответственность, дисциплинированность, которые являются востребованными во взрослой трудовой жизни человека. Сегодняшняя практика запрещения в школах без согласия родителей выполнять работу по самообслуживанию является ошибочной и негативно влияющей на формирование зрелой личности. Человек, как правило, ценит то, что попробовал сделать сам, познал на практике сложность и трудность осуществления этой деятельности. Если же с детства он был огражден от всякого рода трудностей, то вряд ли способен понять сложность той деятельности, труда, который осуществляет другой человек.

Таким образом, семья как микросреда, а также общение и деятельность могут рассматриваться факторами развития личности.

Список источников:

1. Санжаева Р.Д. *Психологические механизмы готовности человека к деятельности.* - Улан-Удэ: Изд-во БГУ, 1997. - 288 с.
2. Выготский Л.С. *Педагогическая психология.* – М.: Педагогика, 1991.- 480 с.
3. Попов С.П. *Сознание и социальная среда.* - М.: Наука, 1979.- 123 с.

ПСИХОЛОГИЯ ПРОЖИВАНИЯ И ПРОХОЖДЕНИЕ СЕМЬЕЙ И ЛИЧНОСТЬЮ ЖИЗНЕННЫХ ИСПЫТАНИЙ

Аннотация. Проживание - феномен описывающий человеческую и семейную жизнь в периоды стабильного функционирования и прохождения кризиса – как состояние гармонии с собой и миром (пребывания в мире, бытия собой) и как состояние перехода, совладания с трудностями и развития – благодаря пройденным трудностям, созревание, переход от дисгармонии и к гармонии, от не-себя, от не-бытия к себе, к бытию-собой (выживание в мире). Таким образом, концепт проживание - типичный концепт экзистенциальной психологии, отражающий меру реализованности и благополучия человека в мире. Он включает несколько основных компонентов-концептов: проживание-переживание, проживание-осознание, проживание-поведение: проживание есть переживание трудной жизненной ситуации, кризиса внутриличностных и межличностных отношений. Проживание может быть деятельностью одного человека, но в семье, как правило, речь идет о совместном проживании. Оно есть также осознание и трансформацию представлений о себе и мире, о трудной жизненной ситуации и кризисе. Оно также есть поведение в отношении трудной жизненной ситуации и ее участников. Само по себе проживание представлено как проживание трудной жизненной ситуации (на внешнем уровне) и как кризиса /травмы –(на внутреннем уровне). В проживание как целостную систему естественным образом включен ценностно-целевой компонент, а также компонент совместного проживания: хотя большинство людей полагает себя отдельными от окружающих их людей и, даже более того, отчужденными и изолированными от помощи и иных форм совместного проживания, в реальности проживание человеком трудной жизненной ситуации как ситуации внутреннего кризиса, всегда совместно.

Ключевые слова: проживание, кризис, личность, семья, аутентичность, конгруэнтность, транспарентность.

Arpentieva M.R.

PSYCHOLOGY OF LIVING AND TRAVELING BY FAMILIES AND PERSONALITY OF LIFE TESTS

Annotation. Living is a phenomenon describing human and family life during periods of stable functioning and passing through a crisis - as a state of harmony with oneself and the world (being in peace, being oneself) and as a state of transition, coping with difficulties and development - due to the difficulties passed, maturation, transition from disharmony and to harmony, from non-self, from non-being to oneself, to being-oneself (survival in the world). The concept of living is a typical concept of existential psychology, reflecting the measure of the realization and well-being of a person in the world. It includes several main components of the concept: living-experience, living-awareness, living-behavior: living is experiencing a difficult life situation, a crisis of intrapersonal and interpersonal relations. Living can be the activity of one person, but in the family, as a rule, it is about living together. It is also an awareness and transformation of ideas about oneself and the world, about a difficult life situation and a crisis. It also has a behavior in relation to a difficult life situation and its participants. In itself, living is represented as living a difficult life situation (on the external level) and as a crisis / injury - (on the internal level). Living as an integral system naturally includes the value-targeted component, as well as the component of living together: although most people consider themselves separate from the people around them and, even more so, alienated and isolated from help and other forms of living together, in reality man lives difficult life situation as a situation of internal crisis, always together.

Keywords: Living, crisis, personality, family, authenticity, congruence, transparency.

Проживание – феномен описывающий человеческую и семейную жизнь в периоды стабильного функционирования и прохождения кризиса – как состояние гармонии с собой и миром (пребывания в мире, бытия собой) и как состояние перехода, совладания с трудностями и развития – благодаря пройденным трудностям, созреванию, переход от дисгармонии и к гармонии, от не-себя, от не-бытия к себе, к бытию-собой (выживание в мире). Концепт проживание - типичный концепт экзистенциальной психологии. Он звучит в ней в самых разных понятиях и контекстах, прежде всего, как феномен истинной, то есть настоящей, реальной, не нарушенной, исполненной, полноценной, гармоничной, жизни, бытия, экзистенции [16; 22; 56; 58; 59], отражающий меру реализованности и благополучия человека в мире [12; 19; 27; 57]. Проживание может быть деятельностью одного человека, но в семье, как правило, речь идет о совместном проживании, что, в частности, фиксирует понятия сопереживания, социального (В. Райм) обмена и ряд других понятий и феноменов совместности. Он включает несколько основных компонентов-концептов: проживание-переживание, проживание-осознание, проживание-поведение: проживание есть переживание трудной жизненной ситуации, кризиса внутриличностных и межличностных отношений. Оно есть также осознание и трансформацию представлений о себе и мире, о трудной жизненной ситуации и кризисе. Оно также есть поведение в отношении трудной жизненной ситуации и ее участников. Само по себе проживание представлено как проживание трудной жизненной ситуации (на внешнем уровне) и как кризиса /травмы –(на внутреннем уровне). В проживание как целостную систему естественным образом включен ценностно-целевой компонент, а также компонент совместного проживания: хотя большинство людей полагает себя отдельными от окружающих их людей и, даже более того, отчужденными и изолированными от помощи и иных форм совместного проживания, в реальности проживание человеком трудной жизненной ситуации как ситуации внутреннего кризиса, всегда совместно. Что касается ценностно-целевого компонента, то проживание всегда направлено: даже в моменты ступора и дезориентации, человек ищет выход, ищет системы ценностных и целевых координат, позволяющих прожить ситуацию, найти выход, преобразовать травмирующий опыт, получить то новообразование, которое становится результатов кризисного опыта [23; 41; 42; 47]. Таким образом, проживание приводит и связано с ценностно-смысловыми трансформациями личности и трансформациями межличностных отношений. Если речь идет о кризисах и травмах отношений, то сначала (на первой стадии) «лидирует» второй компонент [17]. Если речь идет о кризисах и травмах «персонального» уровня, индивидуальности, то более выраженным оказывается первый компонент. Однако, на второй стадии, происходит инверсия: индивидуальное преобразование заканчивается изменением отношений, и – наоборот. Эти изменения, как показано в наших

исследованиях психологического консультирования и психотерапии (интегративной модели психологического консультирования) [5], включает трансформации самопонимания, понимания другого человека и ситуации. Все эти виды понимания образуют динамическое единство, при котором изменение одного влечет изменение другого. Именно поэтому, например, ситуация развода как ситуация жизненного кризиса как кризиса межличностных отношений, запускает целую серию перемен понимания себя и мира.

В некоторых случаях проживание рассматривается как погружение в движущееся заряженное событие, погружение внутрь самого себя – в том числе в стимулировавшее процесс проживания переживание, представление, поведение – свое или чужое», это вхождение в поток жизни в котором внутренне и внешнее объединяются в гармонии: «Все, что происходит с нами, будучи правильно понятым, возвращает нас к самим себе; как будто некое бессознательное руководство стремится освободить нас от этого и сделать опирающимися на самих себя», - отмечал К. Г. Юнг [60, p.78].

Э. Гофман [10; 11], основатель транзактного анализа, а также его последователи, работающие в рамках социально-психологического анализа, сфокусированного на проблемах отношений человека и общества, предлагают ролевую модель проживания. Они описывают самопрезентацию как монологическую форму проживания жизненных ситуаций, в которой доминируют ориентации «иметь, а не быть» [13; 43; 46; 53; 62], ориентация на социальную значимость происходящего, монолог и уход от реального проживания – переосмысления и иных трансформаций. С. Джуард, Р. Мэй, В. Франкл и иные психологи и философы экзистенциально-гуманистической школы [21; 26; 37; 40; 51], ориентированной на целостное и персоналистическое осмысление развития человека, описывают самораскрытие как форму диалогического, «бытийного», прохождения трудной жизненной ситуации как личностно и социально значимого кризиса, трансформации как полноценного проживания («мужества быть»). Самораскрытие, бытие собой в диалоге с другим – поступок к жизни, поступок жизнеутверждения, диалога и подтверждения себя и другого, понимания и постижения, взаимного изменения и превосхождения [12; 25; 32; 52].

Проживание выступает как изживание - избавление от старого, отчуждение. Вместе с тем, оно есть нахождение нового и реализация своего (самореализация, предназначения) [6; 18; 24; 31; 50; 61], обретение наслаждения, счастья в долге, слияние персональной и социальной реализации (А. Лэнгле, А. Маслоу, В. Франкл, К. Дюркхайм) [14; 29; 30; 35; 49;]. Проживание предполагает достижение, восстановление и поддержание состояния экзистенциальной исполненности и осмысленности, работы человека по достижению действительно важных для него и общества целей, позволяющих развиваться и развивать окружающий мир, переживая чувство укоренённости в мире и чувство свободы [44; 45; 48]. Находясь в состоянии проживания, человек восстанавливает связи с собой и миром, утраченные им

или не сформированные им по тем или иным причинам. Отказ от проживания, напротив, приводит к тотальной деструкции связей с собой и миром, отчуждение, превращение человека в животное или даже вещь (Э. Фромм) [53], то есть персональную деградацию и социальную инволюцию, в том числе в форме инфантилизации и «выгорания», деформаций развития и т.д.. Экзистенциальное исполнение – это и есть суть проживания [20; 38]. В работах отечественных психологов – К.А. Абульхановой-Славской, С.Л. Рубинштейна, и Ф.Е. Василюка [1; 2; 4; 9; 39] выделяются стратегии жизни или проживания: от простых и усеченных попыток имитировать реальное проживание, замещая перемены блоками и масками, до сложных и высокорелексивных, хорошо разработанных, порой отчаянно мужественных и бросающих вузов сложившемуся жизненному опыту человека [3; 5; 8]. Показано, что будучи субъектом собственной жизни, активности, человек способен строить ее в диалоге с миром и иными людьми, но относительно независимо от них так, чтобы удовлетворять свои насущные потребности или отказываться от субъектности, диалога и заниматься удовлетворением внешних по отношению к себе, чужих социально значимых, желаний и долженствований [5; 15; 28]. Будучи существом понимающим, человек, проживающий трудную ситуацию как кризис своей жизни, изменяет понимание мира, и, вместе с ним, понимание себя и других людей, ценности и цели жизни. Это изменяет его поступки и отношения к себе и к людям. Изменения при этом могут затрагивать как уровень непосредственных отношений, так и семейно-родовых, этнических и т.д. отношений, в которые включен субъект. Интенсивность и характер изменений полностью определяются готовностью и способностью быть открытым навстречу собственной сути и обнажающему ее в сражениях с нереальными, иллюзорными мирами, краху. Способность и готовность проживать крах (иллюзий, идентичности, отношений, статуса и места в обществе) - результирующая «мужества быть», постижение необходимости себя [33; 34; 36] и жизнеутверждения [54], в том числе как космического существа [55]. Проживание - подчас трудная дорогая к себе самому, пролегающая через ловушки внешних и внутренних привязанностей и идеализаций, признание и исправление ошибок, пересмотр внутренних и внешних отношений, гармонизация и конфронтация, транспарентность и конгруэнтность и т.д..

Список источников

- 1. Абульханова К.А., Славская А.Н. Субъект в философской антропологии и онтологической концепции С. Л. Рубинштейна / К.А. Абульханова, А.Н. Славская // Сергей Леонидович Рубинштейн / Под ред. К.А. Абульхановой. М.: РОССПЭН, 2010. С. 23—76.*
- 2. Абульханова К.А. Принцип субъекта в философско-психологической концепции С. Л. Рубинштейна / К.А. Абульханова // Сергей Леонидович Рубинштейн / Под ред. К.А. Абульхановой. — М.: РОССПЭН, 2010. С. 77—118*
- 3. Абульханова К.А. Философско-психологическое наследие С. Л. Рубинштейна. К 120-лет. со дня рождения / К.А. Абульханова // Психологический журнал. 2009. Т. 30. № 5. С. 26—46.*

4. Альбуханова-Славская, К.А. *Стратегия жизни* / К.А. Абульханова-Славская. М. : Мысль, 1992. 299 с.
5. Арпентьева М.Р. *Взаимопонимание как феномен межличностных отношений (на материале психологического консультирования)*. Дисс. ... докт. психол. наук / М.Р. Арпентьева. М.: МГУ, 2015. 497с.
6. Бердяев Н. А. *О назначении человека*. М.: АСТ; Астрель; Полиграфиздат, 2010.480 с.
7. Бонецкая Н. К. "Homo faber" и "homo liturgus" (философская антропология П. Флоренского) // *Вопросы философии*. 2010. № 3. С. 90-110.
8. Бьюдженталь Дж/ - *Наука быть живым*. М.: Независимая фирма «Класс»; 1998. 336с.
9. Василюк, Ф. Е. *Жизненный мир и кризис: типологический анализ критических ситуаций* // *Психол. журн*. 1995. Т.16.- № 3. С. 90–101.
10. Вахитайн В. С. «Неудобная» классика социологии XX века: творческое наследие Ирвинга Гофмана // *«Гуманитарные исследования» (ИГИТИ ГУ-ВШЭ)*. — 2006. — Вып. 5 (24). — 52 с.
11. Гофман Э. *Ритуал взаимодействия: очерки поведения лицом к лицу*. Пер. с англ. С. С. Степанова, Л. В. Трубицыной. Под ред. Н. Н. Богомоловой и Д. А. Леонтьева. — М.: Смысл, 2009. — 319 с.
12. Гришина Н.В. *Экзистенциальная психология: поиск пути* // *Вестник Санкт-Петербургского университета. Серия 16. Психология. Педагогика, № 2, 2012. С.. 60-67.*
13. Девис У. *Индустрия счастья. Как Big Data и новые технологии помогают добавить эмоцию в товары и услуги*. Москва, Эксмо. 2017. 288 с.
14. Дюркхайм К. *О двойственном происхождении человека*. - СПб.,- Импакс, 1992,156 с.
15. Евдокимцев Д.В. *Проблема другого "я" в диалогической философии М. Бубера* : автореф. дис. ... канд. филос. Наук / Д.В.Евдокимцев. Волгоград; Рос. гос. гуманитар. ун-т, 1999. 23 с.
16. Золотарева Т.А. *Экзистенциальные концепты ориентиров личности в современном социуме* // *Гуманитарный вектор*. Т. 13, № 3, 2018. С. 68-74.
17. Кащук Я. Н.. *Смыслжизненный кризис как проявление экзистенциального отношения человека к жизни* // *Дискуссия*, №. 3, 2012. С. 115-120.
18. Кебина Н.А. *Смыслообразующие основы формирования и самореализации личности*: автореф. дис. ... д-ра филос. наук / Кебина Н.А.. М., Моск. гуманитар. ун-т, 2004. 44 с.
19. *Короткая Т.П. Экзистенциализм в России* : (Н. Бердяев, Л. Шестов) / Т.П. Короткая ; ред. журн. : *Известия АН Беларуси. Сер. обществ. наук*. Минск, 1992. 46 с.
20. Корякина Ю.М. *Условия исполненной жизни: описание и измерение экзистенциальных мотиваций* // *Национальный психологический журнал*. 2015. № 4(20). С. 49-65.
21. Котусов Д.В. *Классический и экзистенциалистский типы гуманизма* // *Социально-политические науки*, № 4, 2016. С. 51-55.
22. Кузьмина Т.А. *Человеческое бытие как "ничто" (Ж.-П. Сартр)* // *Буржуазная философская антропология XX века*. М., 1986. С. 65-72.
23. Куликов В.В. *Личность как ценность в религиозном экзистенциализме Н. Бердяева* // *Высшая школа: гуманитарные науки и гуманистические основы образования и воспитания*. Чита, 1996. Ч. 1. Философия. Герменевтика. Культурология. С. 23-27.
24. Кьеркегор С. *Наслаждение и долг*. Киев : АлЪаМ, 1994. 504 с.
25. Лейбин В.М. *История становления экзистенциальной терапии Р. Мэя* // *Системные исследования: Методол. пробл. : ежегодник 2003–2005*. М., 2006. Вып. 32. С. 70-88.
26. Леонтьев Д.А. *Деструктивность и конструктивность экзистенциальной тревоги* : от Р. Мэя к С. Мадди // *Моск. психотерапевтический журнал*. 2003. № 2. С. 7-9
27. Летуновский В.В. *Экзистенциализм в психологии [Электронный ресурс]* / В.В. Летуновский, С.Б. Есельсон // *Харьковский психологический портал*. Харьков, 2012. URL: [\(28.05.2018\)](http://psy.kharkov.ua/content/%D1%8D%D0%BA%D0%B7%D0%B8%D1%81%D1%82%D% B5%D0%BD%D1%86%D0%B8%D0%B0%D0%BB%D0%B8%D0%B7%D0%...).

28. Лифинцева Т.П. *Философия диалога Мартина Бубера* / Т.П. Лифинцева. М. : ИФ РАН, 1999. 134 с.
29. Лэнгле А. *Почему мы страдаем? Понимание, обхождение и обработка страдания с точки зрения экзистенциального анализа* // *Национальный психологический журнал*. 2016. №4(24). С. 23-33 doi: 10.11621/nprj.2016.0403
30. Лэнгле А. *Экзистенциально-аналитическая теория личности: сб. ст.: пер. с нем. / вступ. ст. С. В. Кривцовой*. М.: Генезис, 2005. 159 с.
31. Лэнгле А., Уколова Е.М., Шумский В.Б. *Современный экзистенциальный анализ: история, теория, практика, исследования* Москва: Логос, 2014. 556 с.
32. Мадди С. Р. *Смыслообразование в процессе принятия решений* // *Психол. журн*. 2005. № 6. С. 87-101.
33. Мамардашвили М. К. *Необходимость себя. Лекции. Статьи. Философские заметки*. М.: Лабиринт, 1996. 432 с.
34. Маритен Ж. *Краткий очерк о существовании и существующем* // *Проблемы человека в западной философии*. М., 1988. 425 с.
35. Маслоу, А. *Дальние пределы человеческой психики* / Пер. с англ. СПб.: Изд.группа «Евразия», 1997. 430 с.
36. Овсянников А.В. *Проблема бытийных оснований человеческого Я в религиозном экзистенциализме Н. Бердяева и Л. Шестова: автореф. дис. ... канд. филос. наук* / Овсянников А.В. ; Белгор. гос. ун-т. Белгород, 2006. 21 с.
37. Петрык Я.Ю. "Антроподицея" и "смысл страдания" ("патематика" М. К. Мамардашвили и "логотерапия" В. Франкла) // *Манускрипт*, №. 6 (92), 2018. С. 94-98.
38. Рожков М.И. *Концепция экзистенциальной педагогики* // *Ярославский пед. вестн*. 2002. № 4 (33). С. 1-15
39. Рубинштейн С. Л. *Бытие и сознание. Человек и мир*. СПб.: Питер, 2003. 512 с..
40. Руткевич А.М. *Экзистенциальная психология Р. Мэя* // *Вестн. МГУ им. М.В. Ломоносова. Сер. 7. Философия*. 1983. № 3. с. 75-87.
41. Салихова Н.Р. *Типы смыслообразования в контексте личностных ценностей* / Н.Р. Салихова. Казань : Казанский гос. ун-т, 2005. 127 с.
42. Сапогова Е. Е. *Экзистенциальная психология взрослости*. М.: Смысл, 2013. 768 с.
43. Семунина С.Е.. *Опыт размышлений о категории счастья* // *Парадигма: философско-культурологический альманах*, №. 28, 2018. С. 169-179.
44. Серый А.В. *Психологические механизмы функционирования системы личностных смыслов* / А.В. Серый. Кемерово : Кузбассвузиздат, 2002. 183 с.
45. Салливан Г. *Ст. Интерперсональная теория психотерапии*. СПб.: «Ювента». М.: «КСП+», 1999. – 347 с.
46. Соколов М. М. *Онлайновый дневник, теории виртуальной идентичности и режимы раскрытия персональной информации* // *Личность и межличностное взаимодействие в сети Internet* / Под ред. В. Л. Волохонского, Ю. Е. Зайцевой, М. М. Соколова. — СПб.: СПбГУ, 2007. — С. 9-39.
47. Соммер Д. *Мораль XXI века*. Москва, Кодекс. 2013. 480 с.
48. Трубачев А. С. (Андроник) *Теодицея и антроподицея в творчестве священника Павла Флоренского*. Томск, 1998. 192 с.
49. Уколова Е.М. *Категория личности в экзистенциальном анализе и логотерапии В. Франкла* // *Вестник университета*, №. 11, 2015. С. 344-349.
50. Франкл В. *Сказать жизни «Да»!* М., 2009. 240 с.
51. Франкл В. *Страдания от бессмысленности жизни*. М.: Сибирское университетское издательство, 2011. 268 с.
52. Франкл, В. *Человек в поисках смысла* / В. Франкл. М. : Прогресс, 1990. 368 с.
53. Фромм Э. *Иметь или быть*. М., Прогресс, 1990. 331 с.
54. Швейцгер, А. *Благоговение перед жизнью* / Пер. с нем. М.: Прогресс, 1992. 576 с.

55. Шелер, М. Положение человека в космосе / М. Шелер // Проблема человека в западной философии : сборник статей / Сост. П. С. Гуревич. М. : Прогресс, 1988. С. 31-95.
56. Шумский В. Б. Экзистенциальная психология и психотерапия: теория, методология, практика : учеб. пособие. М.: Изд. дом «Высшая школа экономики», 2010. 182 с.
57. Экзистенциальная психология. Экзистенция / Пер. с англ. М. Занадворова, Ю. Овчинниковой. — М. : Апрель Пресс : ЭКСМО-Пресс, 2001. 624 с.
58. Ялом И. Экзистенциальная психотерапия. М.: Класс, 2005. 576с.
59. Ясперс К. Философия. Кн. 2. Просветление экзистенции / пер. с нем. А. К. Судакова. М.: Канон+: Реабилитация, 2012. 448 с.
60. Jung C. G. On the doctrine of complexes. // Jung C. G. The collected works of C. G. Jung / Princeton, NJ: Princeton University Press, 1973. Vol. 2. P.78..
61. Längle A. Eckhardt P. Skalen zur Erfassung existentieller Motivation, Selbstwert und Sinnerleben // Existenzanalyse. 2001. № 18. 1. P. 35-39.
62. Waterman A. S., Schwartz S. J., Conti R. The implications of two conceptions of happiness (hedonic enjoyment and eudaimonia) for the understanding of intrinsic motivation // Journal of Happiness Studies. 2008. Vol. 9. P. 41-79.

Архипова Д.Д., Комарова А.В., Слотина Т.В.

ВОЗМОЖНОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ МЕТОДА КОЛЛАЖИРОВАНИЯ В ИССЛЕДОВАНИИ СЕМЕЙНЫХ ВЗАИМОТНОШЕНИЙ

Аннотация. В статье рассматриваются возможности использования метода коллажирования. Предлагается определение семейных взаимоотношений с позиции системного подхода. Дана классификация направлений в психолого-педагогической работе с коллажем. На примере опыта проведения данного метода в студенческой группе анализируется возможность исследования семейных взаимоотношений.

Ключевые слова: коллаж, творчество, семья, семейные взаимоотношения, рефлексия.

POSSIBILITIES OF USING THE COLLAGATION METHOD IN THE STUDY OF FAMILY RELATIONSHIPS

Annotation. The article discusses the possibility of using the method of collageing. The definition of family relationships from the position of a systematic approach is proposed. The classification of areas in the psychological and educational work with a collage is given. On the example of the experience of this method in the student group analyzes the possibility of studying family relationships.

Key words: collage, creativity, family, family relationships, reflection.

Понятие семейных взаимоотношений в современной научной психологической литературе не имеет четкого определения. Анализ теоретических и эмпирических работ, сделанных нами, убедительно показал, что исследования семьи, как правило, делится на два больших направления: изучение детско-родительских взаимоотношений (А.Я. Варга, А.И. Захаров, Г. Крайг, А.А. Реан, А.С. Спиваковская, А.А. Шведовская, Э.Г. Эйдемиллер, В.В. Юстицкис и др.) и супружеских взаимоотношений (Ю.Е. Алешина, А. Н. Волкова, Н.Н. Обозов, Т.М. Трапезникова, Э.Г. Эйдемиллер, В.М. Целуйко, Л.Б. Шнейдер и др.), при этом чаще всего предметом становятся различного рода патологии во взаимоотношениях. Функциональным, «здоровым», гармоничным семейным взаимоотношениям в целом посвящено исключительно небольшое количество современных работ.

Вместе с тем с позиции системного подхода еще В. Сатир справедливо указала на недостаток большинства терапевтических подходов, ориентированных не на семью как единое целое, а лишь на отдельных членов семьи. Ею было успешно продемонстрировано построение консультаций со всей семьей в целом, благодаря чему раскрывались новые аспекты семейной жизни, порождавшие симптомы, аспекты, которые раньше упускались из виду [5].

Опираясь на концепцию отношений А.Ф. Лазурского - В.Н. Мясищева, мы полагаем, что семейные взаимоотношения – субъективно переживаемые связи между членами семьи, которые складываются в процессе совместной деятельности и общения, при этом оказывающие влияние на характер, эффективность и интенсивность протекания этого взаимодействия. Семейные взаимоотношения включают в себя межличностные установки, ожидания членов семьи, тесно связаны с эмоциональной сферой человека, поэтому характеризуются избирательностью, динамичностью. Аттракция как важный компонент семейных взаимоотношений является показателем их разноуровневости: от глубоких и устойчивых чувств до кратковременного и неустойчивого настроения.

Практическое исследование семейных взаимоотношений – процесс очень сложный, прежде всего с точки зрения «интимности» проникновения в глубинные основы межличностных связей близких людей, объединенных родственными и законными узами. С одной стороны, большинство людей, не готовы открывать свои истинные чувства, эмоции, ожидания, установки, связанные с семейной жизнью, даже обратившись за помощью к психологу. С другой стороны, огромную роль играет эффект социальной желательности: зачастую нам хочется выглядеть, быть, казаться такими какими хочется, а не такими каковыми мы являемся на самом деле. Все это как правило находится в зоне бессознательного, большинством людей не только не осознается, но и тщательно скрывается под разного рода психологическими защитами.

В этой связи исследование, коррекция и терапия семейных взаимоотношений включает в себя богатый арсенал проективных и полупроективных методов, важное место среди которых занимает арт терапия. Сегодня все большую актуальность и практическую ценность начинает доказывать один из эффективных, при этом недостаточно научно-разработанных методов арт терапии – метод коллажирования.

Слово «коллаж» произошло от французского глагола «coller», что переводилось на русский язык как «наклеивание». Впервые данная техника начала применяться в искусстве. Коллаж является методом создания композиции, изобретенный Браком и Пикассо в период расцвета кубизма (XX в.). Техника журнального фотоколлажа разработана и описана в литературе Х.Ландгартеном. Однако существуют и более ранние ссылки на применение коллажа в психолого-педагогической практике. Так, существует каталог детских рисунков и коллажей из концлагеря Терезин, где Фридл Дикер-Брайденс спасала души еврейских детей, обреченных на смерть. Тогда, в качестве материалов для составления коллажей они использовали лагерные

бланки. Это давало детям удивительный шанс обрести поразительное ощущение внутренней свободы, несмотря на фактическое заключение [1, 4].

Основная идея метода коллажа заключается в наклеивании заранее вырезанных из печатных изданий изображений на какую-либо основу. В современной практике арт-методов психологии коллаж является проективной методикой, которая обладает многими возможностями в зависимости от поставленной цели. В самом общем виде коллаж способствует лучшему пониманию личности человека, пониманию его истинных целей и потребностей, особенностей отношений и, благодаря этому, обнаружению внутриличностных конфликтов, проблем, актуальных для индивида в данный момент. Работа с коллажем имеет и психотерапевтический эффект: происходит упорядочивание мыслей, снятие мышечных зажимов, релаксация, человек чувствует удовлетворение от творческого процесса, актуализируются внутренние ресурсы личности. Большинство методов арт-терапии, в том числе и коллажирование посредством метафор и символов помогают понять истинные причины трудностей во взаимоотношениях между людьми. Созданные в коллаже образы при правильной и деликатной интерпретации дают возможность увидеть бессознательные компоненты поступков и поведения человека, они позволяют лучше понять, как складываются межличностные взаимоотношения на глубинном уровне. В некоторых случаях вскрываются причины непонимания в семейных взаимоотношениях, в профессиональной и интимно-личностной сферах. Показательно, что многое из этого проявляется на символическом, метафоричном уровне, что обеспечивает мягкий, не директивный способ внедрения в индивидуально-личностную сферу.

Как пишет К.В. Новикова, арт-терапия как полифункциональный метод, в индивидуальной и в групповой работе, способствует изменению и развитию индивидуально-психологических характеристик и особенностей межличностных отношений [2]. Показательно и то, что еще одним «психотерапевтическим продуктом» арт – терапии является чувство удовлетворения, которое возникает в результате выявления творческих ресурсов и их развития.

Таким образом, мы выделяем несколько направлений в психолого-педагогической работе с коллажом:

1. Психотерапевтическое (достижение релаксации, установление контакта).
2. Диагностическое.
3. Развивающе-коррекционное.
4. Социально-психологическое (развитие групп, командообразование).
5. Учебное (объяснение, закрепление материала).
6. Методическое (научение использованию метода коллажирования).

К преимуществам использования метода коллажирования можно отнести: во-первых, возможность его использования на начальных этапах взаимодействия, где необходимо проникнуться доверием, установить контакт. Во-вторых, коллаж помогает преодолеть робость, напряжение, связанные с

отсутствием «художественного таланта» и умений, особенно с участниками групп или клиентами, у которых наблюдается стойкий стереотип «Я не умею рисовать», «У меня не получится» и т.д. В-третьих, отмечаем экологичность, осторожность метода, благодаря использованию уже готовых предметов и изображений, что предполагает чувство защищенности, поскольку, например, подростки в данном случае не так реально отождествляют свои переживания с этими предметами и изображениями, как, допустим, в рисовании и лепке. Это обеспечивает достаточную степень дистанцированности от слишком сильных или «интимных» чувств и необходимую степень безопасности при изобразительной работе. Можно отметить и то, что работа с коллажом позволяет деликатно использовать выявление механизмов психологической защиты, а также не вызывать сопротивление, связанное с ними, при правильном использовании возникают эмоции интереса и любопытства. Для работы с психологическими защитами, как известно, обычно требуется гораздо больше времени и энергии, поэтому в данном случае коллаж служит лишь инструментом первичной, предположительной диагностики.

Следующее преимущество данного метода заключается в том, что коллаж подходит для работы с людьми (детьми, взрослыми), которым сложно выразить свои переживания посредством слов. Такой способ приемлем в использовании даже с лицами шизоидного типа акцентуации. Также, важным является и то, что данный метод способствует раскрытию творческого потенциала, развитию воображения, мышления, самооценки, спонтанности в выражении чувств. Коллаж полезен и в групповой работе, поскольку позволяет формировать доверие и доброжелательность в группе, а также развивать команды. Вместе с тем возможно и самообследование, саморазвитие посредством самостоятельной работы с данным методом.

Опыт проведения и участия в психологическом коллажировании позволил нам подчеркнуть, что данная проективная техника является не только релаксирующей методикой (за счет погружения в творческий процесс, в создание коллажа, что само по себе увлекательно), но также будет актуальна для использования в работе практического психолога как инструмент анализа различного рода отношений. Это подтверждает и небольшой опрос, проделанный нами с помощью метода анкетирования после проведения коллажей среди студентов - будущих психологов на тему «Мое будущее», «Мои семейные взаимоотношения». Качественный анализ результатов опроса, показал: респонденты утверждают, что «данный вид работы был полезен им с точки зрения анализа их семейных отношений...», «коллаж - является эффективным методом для выявления определенных затруднений в семейных отношениях». Наши результаты коррелируют с фактами, полученными Г.И. Окань, которая пишет о том, что по данным опроса, проводимого после использования метода коллажа, среди наиболее приоритетных зон студенты выделили работы и семью [3].

Так же участники подчеркнули важность двух из четырех этапов работы с коллажом, а именно: этап изготовления коллажа, который является самым длительным и основным и этап диагностики, рефлексии, на котором,

происходит обсуждение и анализ созданных коллажей. Помимо этого, студенты выделили три направления цели создания коллажей является:

- получение новой информации в интересной форме,
- более глубокое познание личности человека, в частности себя самого,
- бучение новой техники в работе психолога.

В целом, по данным опроса, в среднем эффективность данной техники оценивается на 8 баллов из 10.

Важным, на наш взгляд является и тот факт, что большинство студенток, отметили, что при создании коллажа испытывали положительные эмоции: радость, интерес, вдохновение. Обобщив слова участниц, подчеркнем то, что работа с коллажом вызвала «творческий порыв», было интересно искать, приклеивать, сопоставлять образы.

Несмотря на массу преимуществ в использовании метода коллажирования, остановимся и на возможных ограничениях. По данным наших респондентов, они связаны с процессом рефлексии и анализа. Например, одна из опрашиваемых утверждает: «... затронуты личные темы одноклассниц, было неуютно разделять с людьми то, что они возможно, разделять не хотели... Было трудно переживать за человека, что ему не комфортно при всех открываться». Несмотря на доверительные, близкие взаимоотношения в группе, психологическое напряжение отметили многие. Были среди студенток и те, для которых работа с коллажом затронула актуальные, очень интимные темы, и внешние реакции: слезы, тремор рук, прилив крови к лицу были тому подтверждением. Мы полагаем, что это связано с тем, что для участниц было неожиданностью такая глубокая работа во время анализа, поскольку первые 2 этапа казались очень увлекательными и поверхностными с точки зрения раскрытия личности и ее взаимоотношений. После стадии расслабления и творческого поиска наступила стадия глубокой, зачастую психологически болезненной саморефлексии. Многие даже не предполагали насколько точно интерпретация полученных образов совпадет с их болезненными переживаниями, событиями и представлениями о себе и своих взаимоотношениях. Вместе с тем, в отличие от директивных методов, здесь всегда есть возможность остановиться, сказать «стоп» и продолжить работу после коллажирования, индивидуально, когда появится чувство готовности. Подчеркнем, что такое зачастую и происходит на практике. Интересно, что нередко данные, полученные в коллаже коррелируют с фактами, полученными с помощью других методов диагностики.

Однако подчеркнем, что метод коллажирования не обладает доказанной статистической достоверностью, поэтому только на ее основе делать выводы преждевременно. При этом, у человека актуализируются перспективы и задачи личностного и профессионального развития.

Ещё одна важная составляющая связана с тем, что коллажирование - процесс творческий, который не терпит ограничений во времени и пространстве. Вместе с тем формат учебного занятия, а также наличие рядом своих одноклассниц, каждая из которых работает в своем естественном ритме эти ограничения создавали. Так, одна из студенток написала: «студенты

выполняют работу индивидуально, в своем режиме; это может доставить дискомфорт в случае, если все заканчивают коллажи в разное время». В подтверждение вышесказанному, другая участница утверждает; «было немного неприятно, когда во время анализа коллажа кто-то вставал, что-то переделывал в своей работе, искал место в «рефлексивном кругу», создавалось ощущение, что тебя не все слушают, хотя это было не так.

В заключение отметим, что, не смотря на отдельные ограничения, метод создания коллажа, по результатам опроса является не только эффективной проективной методикой, выявляющей актуальное состояние личности, её потребности, страхи, но и интересным творческим занятием, которое, можно использовать в семейном консультировании как с детьми, так и с их родителями. Согласимся с наблюдениями Разумовой Е.И., которая пишет о том, что зачастую участники коллажирования, испытывают удивление, удовлетворение в связи с тем, что несмотря на кажущуюся простоту работы и самого метода, коллаж способен обнаружить некоторые скрытые потребности, желания личности, а также противоречия между поставленными целями и выбранными стратегиями достижения, расширяет границы видения человека, в частности в области семейных взаимоотношений [4].

В целом, многолетний опыт работы с методом коллажирования позволяет говорить о его эффективности, востребованности и дальнейших перспективах в диагностическом, психотерапевтическом и коррекционном направлениях.

Список источников:

1. *Арттерапевтическая методика «Коллаж»/ [Электронный ресурс]: сайт / Е.В. Дубинская. – Евпатория., 2009. URL: <http://rsrc-evpatoriya.ru/wp-content/uploads/2018/02/Artterapevticheskaya-metodika-Kollazh-E.V.-Dubinskaya.pdf> (30.03.2019)*
2. *Новикова К.В., Бабушкина В. Возможности арт-техники коллажа в оказании психологической помощи // Смысл, функции и значение разных отраслей практической психологии в современном обществе: сборник научных трудов / под ред. Е.Н. Ткач. – Хабаровск: Изд-во Тихоокеан.гос.ун-та, 2017. – 524 с. – С.103-109.*
3. *Окань Г.И. Применение техники коллажа в учебно-воспитательном процессе подготовки бакалавров социальной работы // 20 Всероссийская научно-практическая конференция «Инновации в профессиональном и профессионально-педагогическом образовании», – Екатеринбург, 2015. – С.123-125.*
4. *Разумова Е. Ю. Диагностические и терапевтические возможности работы с коллажами в арт-терапии. // М.: "Труды МЭЛИ: электронный журнал", 2010, 9 с.*
5. *Сатир В., Психотерапия семьи. – М.: Институт гуманитарных исследований, 2018. – 280 с.*

Архиреева Т.В.

ГЕНДЕРНЫЕ ОСОБЕННОСТИ АДАПТАЦИИ К ШКОЛЕ МЛАДШИХ ПОДРОСТКОВ

Аннотация. Теоретической основой понимания адаптированности к школе младших подростков явились идеи Дж. Велборна и Дж. Коннера, которые выявили условия, способствующие успеху детей в школе. В результате проведенного исследования были обнаружены различия в школьной адаптации у мальчиков и девочек: уровень веры в свои

силы у девочек оказался ниже, чем у мальчиков. При сравнении особенностей адаптированности к школе мальчиков и девочек с разным уровнем школьной успеваемости обнаружено, что группа девочек, которые имеют «тройки» в оценках за четверть, имеет самый низкий уровень веры в свои возможности достижения школьных успехов, а наиболее уязвимой с точки зрения эмоциональная безопасность со стороны одноклассников является группа девочек - «отличниц».

Ключевые слова: адаптация к школе, младшие подростки, школьная успеваемость.

Abstract: The theoretical basis for the understanding of adaptation to the school of younger adolescents were the ideas of J. Wellborn and J. Conner, who identified the conditions that contribute to the success of children in school. As a result of the study, differences in school adaptation were found in boys and girls: the level of self-confidence in girls was lower than in boys. When comparing the features of adaptation to school boys and girls with different levels of school performance found that a group of girls who have "three" in the estimates for a quarter, has the lowest level of confidence in their ability to achieve school success, and the most vulnerable in terms of emotional security from classmates is a group of girls - "excellent".

Key words: adaptation to school, younger teenagers, school performance.

В 2010 году был принят новый Федеральный государственный стандарт основного общего образования. В нем говорилось о необходимости создать такие условия реализации образовательной программы основного общего образования, которые будут обеспечивать преемственность содержания и форм организации образовательной деятельности с учетом специфики возрастного психофизического развития обучающихся, в том числе с учетом особенностей перехода из младшего школьного возраста в подростковый. Результатом реализации указанных требований должно быть создание такой образовательной среды, которая в том числе может гарантировать охрану и укрепление физического, психологического и социального здоровья учащихся [5]. Эти положения подчеркивают важность проблемы школьной адаптации обучающихся.

Н.В. Литвиненко анализируя данные адаптированности школьников к образовательной среде, отмечает, что самые низкие показатели регистрируются в первом, пятом и девятом классах. Она отмечает, что это именно те периоды обучения, которые совпадают с кризисами возрастного развития (6-7, 11-12, 15-16). Снижение школьной адаптированности в эти периоды может быть также обусловлено и тем, что в эти периоды происходит смена социальной ситуации развития: в 6-7 лет – это начало обучения, в 11-12 лет переход из начальной школы в среднюю, а в 15-16 лет – определение дальнейшего маршрута обучения [4].

Снижение показателей адаптированности к школе у учащихся пятого класса заметили многие психологи. Г.А. Цукерман обнаружила у пятиклассников падение уровня поисковой активности, который она рассматривала как один из показателей школьной адаптированности. Она попыталась объяснить причины этого явления. По ее мнению, есть немало житейских обстоятельств, объясняющих падение поисковой активности при переходе из начальной в среднюю школу. В этот период происходит резкое и неизбежное изменение шкалы оценок взрослости и самостоятельности на уроке в результате смены учителей. И дело не в том, что к новым учителям, к

их ожиданиям, стилям, требованиям надо привыкнуть, что учителя должны привыкнуть к классу, выучить имена всех своих новых учеников, узнать их индивидуальные особенности. Дело в том, что учитель начальной школы, доведя свой класс до выпуска, до перехода в среднюю школу, проработал с этими детьми четыре года, он помнит этих детей неумелыми первоклассниками, знает, сколько трудностей уже преодолел каждый ученик, и отчетливо видит, как каждый ребенок вырос, и какой потенциал для дальнейшего роста накопил. И наоборот, принимая новый класс в средней школе, учитель - предметник приходит на урок из более старших классов и видит своих новых учеников маленькими несмышленишками, чрезвычайно несамостоятельными и не слишком образованными [7].

Т.Л. Валуйская исследовала динамику школьной тревожности у учащихся при переходе из четвертого в пятый класс. Высокую степень проявления тревоги она считала индикатором субъективных трудностей и нарушений процесса адаптации к новой образовательной среде. Как показали результаты ее исследования, проведенного на большой выборке учащихся с помощью методики «Шкала социально-ситуативной тревожности» Кондаша, пик проявления данного психического состояния приходится на первую учебную четверть пятого класса: максимума по сравнению со всеми возрастными нормами для всего периода обучения в школе достигают средние значения школьной, самооценочной и межличностной тревожности. Значимо по сравнению с последней четвертью выпускного класса начальной школы возрастают значения всех составляющих социально-ситуативной тревожности. Таким образом, переход в пятые классы, по мнению исследователя, оказывается субъективно трудным для большинства учащихся, о чем и сигнализирует рост тревожности. Кроме того, можно предположить, что возрастание школьной, самооценочной и межличностной тревожности у учащихся в период перехода из начальной школы в среднюю – это реакция на изменение социальной ситуации развития в целом, а не на какие-то отдельные ее элементы [2].

Хочется отметить, что при этом есть и результаты исследований, которые показывают, что возможно восстановление детей после критического перехода из начальной школы в среднюю. Результаты лонгитюдного исследования динамики психологического благополучия учащихся четвертого и пятого класса (исследование проводилось во второй половине четвертого класса и через полгода – в первой половине пятого класса), осуществленного Т.Г. Фоминой и В.И. Моросановой, показали рост всех показателей субъективного благополучия детей от четвертого класса к пятому [6].

Несколько противоречивые результаты приведенных исследований подтверждают тот факт, что период перехода от начальной школы к средней является сложным, переломным для школьников, но при этом все есть возможность позитивного выхода из нее. Таким образом, важно понять, каким образом происходит процесс адаптации пятиклассников к новым школьным условиям, что способствует данному процессу, а что может помешать.

Но что такое «школьная адаптация»? Н.В. Литвиненко, анализируя состояние проблемы адаптации к школе в педагогической психологии, утверждает, что изучение адаптации школьников к образовательной среде как подсистеме социокультурной среды относится к числу примеров серьезно заявленного, но недостаточно реализованного направления исследований [3]. Ученый указывает на то, что само понятие «адаптация» может рассматриваться с различных точек зрения – с философской, медико-биологической, социально-психологической. Отдельно она выделяет психолого-педагогический подход к исследованию данной проблемы. Н.В. Литвиненко говорит о том, что в психолого-педагогических науках адаптация исследуется в неразрывном единстве с процессами психического развития и личностного становления школьников, а также с процессами обучения, воспитания и социализации в различные возрастные периоды. Согласно мнению Н.В. Литвиненко, в трудах отечественных психологов описаны конструктивные варианты нормального психического развития ребенка на разных возрастных этапах, обеспечивающие процесс его адаптации в социуме. В то же время имеются данные о том, что сама адаптация, являясь динамическим процессом прогрессивной перестройки функциональных систем организма, обеспечивает возрастное развитие ребенка. Такой подход обеспечивает исследование школьной дезадаптации как сложного социально-психологического и социально-педагогического явления, препятствующего успешному овладению школьником в процессе учебной деятельности знаниями, умениями, навыками общения и взаимодействия, нарушающего процессы социализации и самореализации личности [3].

Н.В. Литвиненко считает, что необходимо сформировать такие теоретические подходы к исследованию школьной адаптации, которые позволяют изучать ее как процесс взаимодействия личности и социальной среды, содействующий усвоению личностью общественных норм и ценностей, формированию отношения к ним, освоению способов деятельности и типов межличностных отношений, реализации личностного потенциала. Адаптацию следует рассматривать как процесс активный, многосторонний и многофакторный, предполагающий приобретение личностью перспективы в восприятии реального мира, включая и внутренний мир индивида [3].

Результаты проведенных Н.В. Литвиненко эмпирических исследований позволяют ей сделать вывод о том, что адаптированность школьников в критические периоды к образовательной среде обусловлена комплексом психологических факторов, имеющих возрастную специфику: в период кризиса 6-7 лет – эмоциональной привлекательностью учителя, успешностью социальных контактов со взрослыми и сверстниками, эмоциональной зрелостью, ответственностью и умственным развитием; в период кризиса 11-12 лет – успешностью социальных контактов со сверстниками, уверенностью в себе в ситуациях школьного взаимодействия, самоконтролем эмоций и поведения [4].

Приведенные результаты исследований позволяют сделать два вывода. Во-первых, очевидно, что при переходе из начальной школы в среднюю требуется адаптация ребенка к новым условиям обучения. Во-вторых, разные исследователи по-разному понимают критерии адаптации пятиклассников к новым школьным условиям: Г.А. Цукерман считает показателем адаптации высокий уровень поисковой активности, Н.В. Литвиненко – успешность социальных контактов в школе и личностных особенностей, которые их обеспечивают, Т.Г. Фомина – субъективное благополучие детей. Иными словами, можно говорить о том, что пока вопрос о критериях адаптированности остается открытым.

На наш взгляд очень интересным, заслуживающим серьезного внимания является подход американских психологов Дж. Велборна и Дж. Коннера, которые обобщили результаты значительного количества исследований, изучавших условия, способствующие успеху детей в школе [8]. Ими обнаружено, что академическая успеваемость и адаптация учеников улучшаются, когда выполняются следующие три условия:

1. Ученики чувствуют межличностную поддержку, что позволяет им поверить в себя и свои способности. Межличностная поддержка характеризуется:

а) структурой, являющейся постоянной и справедливой в своих правилах и требованиях к успеваемости и поведению учеников;

б) поддержкой самостоятельности учеников, которая отражается в предоставлении возможностей выбора и уважении к перспективам учеников;

в) взрослыми, демонстрирующими высокий уровень заинтересованности и сопереживания ученикам.

2. У учеников позитивные чувства по отношению к себе. Это включает веру в свои силы и контроль над окружением и своим поведением. Это также включает позитивные чувства по поводу отношений с важными людьми, такими как родители, учителя и ровесники.

3. Ученики увлечены школой. Увлеченность проявляется в количестве внимания и усилий, которые ученики прилагают к классной и домашней работе, эмоции, которые они при этом испытывают, и то, насколько важным они считают школьную успеваемость. [8]

На основе этих идей авторы разработали опросник школьного функционирования, определяющий показатели адаптированности ребенка к школе [8]. Предложенный опросник направлен на выявление следующих трех основных областей и семи подобластей:

Область увлеченности включает в себя два отдельных, но взаимосвязанных компонента: 1) текущую увлеченность, и 2) реакцию на проблему.

Показатель «текущей увлеченности» оценивает степень прилагаемых учеником усилий для учебной работы, его внимательности в классе, подготовки к уроку, и веры, что успешная учеба в школе действительно важна.

Показатель «Реакция на проблему» дает возможность представить, какие способы используют ученики, чтобы справиться со стрессом, как они реагируют на негативные события в школе. Ученики могут обвинять в негативных событиях учителей или других людей (проекция). Ученики могут справляться с негативными событиями, принижая их важность (отрицание). Иногда они могут снова и снова переживать по поводу этих событий, не делая ничего, чтобы предотвратить их повторение (преувеличенная тревожность). Наконец, ученики могут анализировать собственное поведение и пытаться изменить его, что бы предотвратить появление подобных негативных событий в будущем (позитивное преодоление). Из этих четырех реакций на проблему 2 типа реакции – проекция и отрицание – наиболее значительно связаны с положительными или отрицательными результатами у учащихся в школе, и именно они включены в данный опросник.

Область «Веры в себя» включает в себя три подобласти: 1) «Воспринимаемая компетентность», 2) «Воспринимаемая автономия» и 3) «Воспринимаемые отношения».

Показатель «Воспринимаемой компетентности» неоднороден, он оценивает наличие 1) ощущения контроля в условиях школьной жизни; 2) представлений ученика о том, как достичь желаемых или избежать нежеланных результатов (представлены четыре образа действий: а) неизвестность, б) влиятельные помощники, в) усилия, г) удача); 3) веры ученика в то, что он или она имеют возможность претворить этот образ действий в жизнь.

Показатель «Воспринимаемая автономия» дает возможность определить наличие двух разных типов самоконтроля, то есть причин для выполнения классной или домашней работы: а) охватывают идентифицированный самоконтроль, то есть выполнение классной работы, потому что это считается важным, и б) текущий самоконтроль, то есть выполнение классной или домашней работы, потому что это интересно. Эти две формы самоконтроля находятся в положительном взаимодействии и улучшают академическую успеваемость учеников.

Показатель «Воспринимаемые отношения» направлен на выявление а) представлений о себе; б) эмоциональной безопасности со стороны родителей; в) эмоциональной безопасности со стороны учителей; г) эмоциональной безопасности со стороны одноклассников.

Область, названная «Опыт межличностной поддержки» направлена на выявление двух параметров: 1) поддержка со стороны родителей, 2) поддержка со стороны учителей. С точки зрения Дж. Велборна и Дж. Коннела поддержка со стороны взрослых означает, что ученик чувствует, что взрослые: а) небезразличны к нему, б) поддерживают самостоятельность ученика, и в) являются конструктивными. Небезразличие отражает степень, с которой ученик чувствует, что взрослые знают и заботятся о нем. Поддержка самостоятельности обозначает оценку учениками возможности самим принимать решения, и той степени, с которой взрослые признают реальную ценность выполняемой учащимися работы. Конструктивность в отношениях

означает то, насколько учащимся понятны ожидания взрослых относительно их поведения, оценивает степень, с которой последствия несоответствия этим ожиданиям предсказуемы для учащихся, а также отражает осознание учеником справедливости в оценках взрослых.

Описанный опросник Дж. Велборна и Дж. Коннела был адаптирован нами для русскоязычной выборки [1]. Он предназначен для учащихся 4-5 классов, была проведена его проверка на надежность и валидность, проведена стандартизация тестовых норм, показаны особенности проведения данной методики. При этом хочется отметить, что пока все же пока это первый вариант адаптации этого опросника, мы полагаем, что все же необходима его доработка.

Теоретической основой нашего исследования была именно концепция Дж. Велборна и Дж. Коннела. Целью данного исследования было изучение гендерных особенностей адаптации к школе учащихся пятых классов. Мы исходили из предположения о том, что девочки и мальчики-пятиклассники могут иметь различия в их социально-психологической адаптированности к школе. Кроме этого, мы полагали, что особенности школьной адаптированности будут зависеть и от уровня успеваемости девочек и мальчиков. Исследование проводилось в средней общеобразовательной школе №2 в Великом Новгороде (это школа с углубленным изучением английского языка). Исследование проходило в середине учебного года, тогда, когда адаптационные процессы к новым условиям завершились. Это позволяло выявлять уровень и особенности ее результата – адаптированности учащихся. В исследовании приняли участие 65 человек, учащихся трех пятых классов. Для оценки адаптированности мы использовали опросник, предложенный Дж. Велборном и Дж. Коннелом и ранее стандартизированный нами для русскоязычной выборки.

Обработка данных проведенного исследования осуществлялась с помощью таких методов математической обработки как t-критерий Стьюдента и ANOVA –двухфакторный дисперсионный анализ.

При сравнении особенностей адаптации к школе мальчиков и девочек были выявлены значимые различия в двух показателях: «Продвигает компетентность» (среднее значение у девочек – 31,41, среднее значение у мальчиков – 39,16, $t = -3,08$; $p = 0,00$) и «Общая компетентность» (среднее значение у девочек – 1,66, среднее значение у мальчиков – 1,91, $t = -2,38$; $p = 0,02$). Шкала «Продвигает компетентность» нацелена на то, чтобы оценить выраженность тех качеств у ребенка, которые усиливают осознание им своей компетентности. У мальчиков этот показатель значимо выше, чем у девочек. Мальчики, таким образом, лучше, чем девочки, понимают, что им может помочь достичь школьных успехов. Показатель «Общая компетентность» построен так, что он отражает соотношение двух параметров: «Продвигает компетентность» и «Подрывает компетентность». Чтобы преуспеть в школе, ученики должны знать, что им нужно, чтобы добиться успеха, а также школьники должны верить в то, что у них есть все, что нужно, чтобы добиться высокой успеваемости и что им ничто не мешает добиться таких

результатов. Оценка собственной компетентности у девочек оказалась ниже, чем у мальчиков: у них меньше выражено осознание того, что им может помочь достичь успеха и сильнее осознание того, что может им помешать в этом.

Следующим шагом в нашем исследовании было изучение особенностей адаптации к школе девочек и мальчиков с разным уровнем успеваемости. Школьники были разделены на 3 группы в зависимости от уровня успеваемости (учитывались оценки за четверть) – те, кто учится только на «пять»; те, кто учится на «четыре» и «пять»; те, кто имеет среди оценок за четверть несколько оценок «три» балла. Разделение учащихся по полу и успеваемости позволило сформировать только пять групп учащихся, так как мальчиков-«отличников» в данной выборке не было.

Использование двухфакторного дисперсионного анализа выявило, что успеваемость в сочетании с полом ребенка действительно определяют некоторые специфические черты адаптации младших подростков к школе.

Первый показатель адаптированности, по которому выявились различия – показатель, который отражает веру ученика в то, что он знает, как себя вести, чтобы достичь желаемых результатов. Выяснилось, что самый высокий уровень такой убежденности присущ мальчикам, чей уровень успеваемости не высок. Мальчики, имеющие более высокий уровень успеваемости, верят в себя в значительной меньшей степени. Подтверждаются также предыдущие результаты: у девочек вне зависимости от уровня успеваемости показатель веры в себя ниже. При этом все же самый низкий показатель веры в себя присущ девочкам, имеющим в своих оценках за четверть «тройки».

Таблица 1. Различия между учащимися разного пола с разным уровнем успеваемости

Характер группы	Средние значения показателей		
	Продвигает компетентность (F=3,67;p=0,01)	Идентифицированный самоконтроль (F= 3,60; p=0,01)	Эмоциональная безопасность со стороны одноклассников (F= 2,68; p=0,04)
Девочки, имеющие 3	30,83	1,78	1,83
Девочки, имеющие 4-5	31,55	1,58	1,30
Девочки, имеющие только 5	33,50	1,72	1,00
Мальчики, имеющие 3	42,50	2,07	1,39
Мальчики, имеющие 4-5	34,54	1,69	1,15

Следующий показатель, по которому обнаружены различия – это «идентифицированный самоконтроль», суть которого в том, что ученик выполняет классную и домашнюю работу, потому что считает это важным. Результаты получены неожиданные, так как самые высокие показатели по этому параметру обнаружены у мальчиков с посредственной успеваемостью – у них среди оценок за четверть есть «тройки». Получается, что именно

представители этой группы выполняют школьные задания, так как считают это важным делом. На наш взгляд возможны два объяснения такого явления. Первое состоит в том, что такая учебная мотивация для представителей данной группы не является реально действующей, а только провозглашаемой. Второе объяснение состоит в том, что возможно для представителей других групп важнее будут другие мотивы учебной деятельности (например, интерес к учебной деятельности, мнение других и т.д.), и понимание важности для себя выполнения учебных заданий не будет для них действующим мотивом. На наш взгляд, полученные результаты в настоящее время не позволяют сделать вывод о том, что этот фактор – осознание важности для себя выполнения школьных заданий – является фактором риска для ребенка. Для этого нужно понять, как он связан с другими мотивами учебной деятельности.

И наконец, третий параметр, по которому получены значимые различия между детьми разного пола и с разным уровнем успеваемости – «эмоциональная безопасность со стороны одноклассников». Самые низкие результаты по этому показателю выявлены у девочек-отличниц. Кроме этого, полученные нами данные свидетельствуют о том, что у учащихся-«хорошистов» (и мальчиков, и девочек) уровень выраженности этого показателя ниже, чем у учащихся с посредственной успеваемостью. Именно посредственные ученики лучше всего себя чувствуют в среде одноклассников. Таким образом, в группе риска в отношении школьной адаптации находятся не только дети с не очень высоким уровнем успеваемости, но и учащиеся, чья успеваемость не вызывает вопросов.

Полученные нами результаты позволяют определить некоторые группы риска в отношении школьной адаптации. Так, девочки-пятиклассницы представляют собой группу риска по такому параметру как «вера в себя», вера в то, что в школе им может быть предоставлена возможность найти способы достижения успеха. Особенно проблемной по этому параметру является группа девочек, которые имеют «тройки» в оценках за четверть.

Еще одной группой риска в отношении школьной адаптации являются девочки-отличницы, которые не чувствуют себя в эмоциональной безопасности со стороны одноклассников. Выявлено также, что у всех пятиклассников-«хорошистов» – и мальчиков, и девочек – уровень эмоциональной безопасности со стороны одноклассников также снижен.

В данной статье представлены результаты исследования пятиклассников только одной школы. Для дальнейшего исследования остается вопрос о повторяемости результатов, вопрос о типичности выявленных нами тенденций. Если будет обнаружена типичность групп риска в отношении школьной адаптации, то становится очевидной необходимость построения профилактической и коррекционной работы с выявленными группами риска.

Список источников:

1. Архиреева Т.В., Константинова С.В. Адаптация опросника для учащихся четвертых – пятых классов «Шкала измерения алаптированности к школе» // Психологическая диагностика. 2009. №4. С. 32-66.

2. Валу́йская Т. Л. Социально-ситуативная тревожность учащихся в период перехода из начальных классов в средние// Л.И.Божович и современная психология личности (Тезисы Международной научно-практической конференции, посвященной 100-летию со дня рождения Лидии Ильиничны Божович) [Электронный ресурс]. Режим доступа <http://psyjournals.ru/articles/d8726.shtml>
3. Литвиненко Н.В Теоретические подходы к исследованию адаптации школьников к образовательной среде в критические периоды развития //Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия: Психология. 2013. Т. 6. №1. С. 62-66.
4. Литвиненко Н.В Характер межличностных отношений как показатель адаптированности школьников к образовательной среде //Современные проблемы науки и образования. 2015. №2. С. 477. . [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://elibrary.ru/contents.asp?id=34107394>
5. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://fgos.ru/>
6. Фомина Т.Г., Моросанова В.И. Динамика субъективного благополучия и осознанной саморегуляции учебной деятельности учащихся при переходе из начальной в основную школу.// Личностный ресурс субъекта труда в изменяющейся России Материалы V Международной научно-практической конференции Часть I. Симпозиум "Субъект и личность в психологии саморегуляции" Иваново: «Научный мир». 2018 С. 244 – 251 [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://elibrary.ru/item.asp?id=35564975>
7. Цукерман Г. А. Переход из начальной школы в среднюю как психологическая проблема // Вопросы психологии. 2001 №5 С.19-34
8. *Research assessment package for schools (RAPS). Students supports and opportunities in school; engagement, beliefs about self and experiences of interpersonal support. Manuel for elementary and middle school assessments: Institute for Research and Reform in Education, inc, 1998– 147p.* [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://irre.org/sites/default/files/publication_pdfs/RAPS_manual_entire_1998.pdf

Афанасьева Ю.А.

СПЕЦИФИКА КОПИНГ-ПОВЕДЕНИЯ В РУССКИХ И ОСЕТИНСКИХ СЕМЬЯХ

Аннотация: В статье описано и проанализировано эмпирическое исследование этнопсихологических особенностей копинг-поведения в русских и осетинских семьях. Также был проведен сравнительный анализ социально-психологических различий копинг-поведения среди мужчин и женщин. Выборку исследования составили 160 человек, в возрасте от 25 до 75 лет, проживающих в Республике Северная Осетия - Алания. Из опрошенных: 100 человек женщин и 60 мужчин. Комплекс эмпирических методов включает в себя: методику «Копинг-поведение в стрессовых ситуациях», «Опросник совладания со стрессом COPE» и «Пятифакторный опросник личности BIG FIVE». Впервые описаны достоверные различия в предпочитаемых копинг-стратегиях у представителей русского и осетинского этносов. В ходе проведенного исследования установлено, что представители русского этноса чаще используют проблемно-ориентированный копинг, а среди представителей осетинского этноса доминирует эмоционально-ориентированный копинг. Выявлено, что для русских в стрессовой ситуации характерна стратегия активного совладания, в то время как для осетин – отрицание и поведенческий уход от проблемы. Обнаружены также достоверные различия среди мужчин и женщин в предпочитаемых копинг-стратегиях. На основе проведенного исследования автором также установлено, что мужчины чаще предпочитают использование проблемно-ориентированного, а женщины - эмоционально-ориентированного копинг-поведения. Полученные результаты способствуют обогащению

научных представлений по проблеме влияния кросскультурных и половозрастных факторов на процесс формирования копинг-поведения.

Ключевые слова: кросскультурные различия, копинг-поведение, проблемно-ориентированный копинг, эмоционально-ориентированный копинг, личностные свойства, этнопсихологические особенности, этнос, культура.

Abstract: the article describes and analyzes the empirical study of ethnopsychological features of coping behavior in Russian and Ossetian families. A comparative analysis of socio-psychological differences in coping behavior among men and women was also carried out. The study sample consisted of 160 people aged 25 to 75 years living in the Republic of North Ossetia - Alania. Of the respondents: 100 women and 60 men. The complex of empirical methods includes: the technique of "Coping behavior in stressful situations", "coping with stress Questionnaire" and "five-Factor personality questionnaire BIG FIVE". For the first time, significant differences in preferred coping strategies among representatives of Russian and Ossetian ethnic groups are described. In the course of the study it is established that the representatives of the Russian ethnos more likely to use problem-oriented coping, and among the representatives of the Ossetian ethnos dominates the emotionally-oriented coping. It is revealed that the strategy of active coping is typical for Russians in a stressful situation, while for Ossetians-denial and behavioral withdrawal from the problem. There were also significant differences between men and women in the preferred coping strategies. Based on the study, the author also found that men often prefer the use of problem-oriented, and women - emotionally-oriented coping behavior. The results contribute to the enrichment of scientific ideas on the impact of cross-cultural and age-related factors on the formation of coping behavior.

Key words: cross-cultural differences, coping behavior, problem-oriented coping, emotionally-oriented coping, personal properties, ethnopsychological features, ethnos, culture.

В настоящее время в психологии появляется большое количество исследований, посвященных изучению различных психологических, физиологических, социальных и медицинских аспектов копинг-поведения. Под копинг-поведением рассматривается применение различных способов и методов, направленных на преодоление стрессовых ситуаций [2]. В отечественной психологии термин «копинг-поведение» также обозначают понятием «совладающее поведение», являясь своего рода синонимичным термином.

Термин «копинг» был предложен А. Маслоу и означал «постоянно изменяющиеся когнитивные и поведенческие попытки справиться со специфическими внешними и внутренними требованиями, которые оцениваются как напряжение или превышают возможности человека справиться с ними» [9]. В 1962 г. Л. Мэрфи при исследовании способов преодоления детьми требований, выдвигаемых кризисами развития, описал первую концепцию «копинга». Согласно его определению, под копингом подразумевалось сочетание творческого и рефлексивного поведения индивида, способствующего преодолению трудной жизненной ситуации [8].

В настоящее время в психологической науке существует множество различных подходов к изучению копинга. Так, диспозиционный подход (S. M. Millei, N. Endler, J. Parker) изучает взаимосвязи устойчивых индивидуальных и личностных особенностей с ресурсами и стратегиями копинга. Ситуационный (динамический) подход (S. Folkman, R. S. Lazarus) рассматривает специфические стратегии копинга, которые реализуются в

конкретных ситуациях. Согласно представлениям интегративного подхода (S. Carver, R. H. Moss, M. F. Scheier, J. K. Wemtraub), выбор способов копинга детерминирован как особенностями личности, так и особенностями ситуации. Неопсихоаналитический подход (G. Vaillant, N. Haan) рассматривает копинг как эго-процесс, направленный на продуктивную адаптацию личности в трудных жизненных ситуациях. С точки зрения контекстуального подхода (L. Perlin, C. Aldwin, S. Hobfoll,) принято считать, что на преодоление стресса оказывает влияние взаимосвязь между человеком и контекстом потенциально стрессовой ситуации. С позиции личностно-ориентированного подхода (R. Moos, E. Frydenberg, E. Skinner), «копинг» определяется как «изменчивая особенность личности, влияющая на поведение в широком спектре стрессовых ситуаций».

В отечественной науке копинг-процессы начали изучаться в контексте экстремальных ситуаций представителями психологии труда (А.А. Реан, А.А. Бодалев, Л.Г. Дикая, А.В. Махнач, Л.А. Китаев-Смык, В.Ю. Рыбников, Е.Н. Ашанина и др.) и медицинской психологии (Л.И. Анциферова, В. А. Бодров, Н.И. Сирота, В.М. Ялтонский, Р.М. Грановская, И.М. Никольская, Р.К. Назыров, Е.Н. Юрасова и др.) Изучение проводилось в основном на пациентах, страдающих неврозами, алкоголизмом, наркоманией, соматическими расстройствами и пр. (В.А. Ташлыков, Р.К. Назыров, Л.И. Вассерман, Е.И. Чехлатый и др.). Однако, в настоящее время исследования по проблемам совладающего поведения имеют достаточно разнообразную направленность.

Согласно определению Т.Л. Крюковой, «копингом является целенаправленное поведение, позволяющее человеку справляться со стрессом (трудной жизненной ситуацией) способами, адекватными личностным особенностям и ситуации». По определению, С.А. Хазовой, «копингом является адаптивное поведение, используемое в стрессовых ситуациях с целью уменьшения воздействия стресса для регуляции эмоциональных состояний, чтобы прекратить, избежать или вытерпеть действие стрессора». В работах В.М. Ялтонского и Н.И. Сироты, копинг понимается как стратегия действий, предпринимаемых человеком в ситуации психологической угрозы, в частности, в условиях приспособления к болезни как угрозе физическому, личностному и социальному благополучию [1]. С точки зрения Е.И. Чехлатого и Н.В. Веселовой, понятие копинг следует рассматривать как активные усилия личности, направленные на овладение ситуацией или проблемой [3].

Вместе с тем, в научной литературе психологическая защита личности определяется как понятие, близкое копинг-поведению. Однако, как показывают ряд исследований (Т.Л. Крюкова, С.А. Хазова, М.В. Сапровская, Е.В. Куфтяк, Е.А. Петрова), копинг-поведение используется человеком сознательно, оно направлено на активное изменение ситуации и удовлетворение значимых потребностей, а механизмы психологической защиты не осознаваемы, пассивны, имеют своей целью лишь смягчение психологического дискомфорта и, в случае их закрепления, могут

приобретать дезадаптивный характер, затрудняющий выход из стрессовой, психотравмирующей ситуации.

Психологическое предназначение копинг-поведения состоит в том, чтобы как можно лучше адаптировать человека к требованиям неблагоприятной жизненной ситуации, позволяя ему овладеть ею, ослабить или смягчить отрицательные факторы и ослабить неконструктивное действие ситуации [2].

Большинство классификаций копинг-поведения построено на основе двух базовых стилей, выделенных зарубежными исследователями R. Lazarusom и S. Folkmanom:

1) Проблемно-ориентированный стиль копинг-поведения – субъект совладания стрессовой ситуации анализирует случившееся, обращается за помощью к другим, ищет дополнительную информацию. Данный стиль предполагает: предварительный анализ проблемы, фокусирование на поиске возможных способов ее решения, осознание индивидом своих возможностей и особенностей ситуации, выбор из возможных альтернатив наиболее приемлемой модели поведения, обращение к собственному опыту решения аналогичных проблем, практическая реализация планов [5].

2) Эмоционально-ориентированный стиль копинг-поведения предполагает погружение в собственные переживания, самообвинение, вовлечение других в личные переживания. Данный стиль предполагает: внутреннюю агрессию (злость на себя, чувство вины); внешнюю агрессию (злость на окружающих, немотивированные срывы на близких людей); фиксацию на переживании своей беспомощности, невозможности справиться с ситуацией; сосредоточение на собственных недостатках; апатию или раздражение на все происходящее; переживание нервного напряжения, срывы; поиск возможностей для эмоциональной разрядки [4].

Принято считать, что оба стиля копинг-поведения необходимы индивиду и конструктивно умение применять каждый из них в зависимости от сложности ситуации, т.к. они оба способствуют физическому и психическому здоровью личности.

Особенный интерес исследователей в последние годы вызывает проблема копинг-поведения в поликультурной среде. Изучение копинг-поведения имеет особую актуальность в связи с тем, что способствует лучшему пониманию способов целостного функционирования личности как субъекта деятельности [5]. Изучение этнопсихологических характеристик копинг-поведения имеет особую актуальность в связи с тем, что содействует пониманию сходств и различий в стратегиях совладающего со стрессом поведения у представителей разных этнических групп, а также содействует лучшему пониманию способов целостного функционирования личности в контексте межэтнического взаимодействия [10].

Проблеме изучения копинг-поведения посвящены труды как зарубежных (N.S.Endler, C.L.Cooper, S.Cartwright, D.Fontana, S.Folkman, R.Lazarus, C.Maslach, J.D.A.Parker, M.Perre и др.), так и отечественных исследователей (В.А.Абабков, Л.И.Анцыферова, В.А.Бодрова,

Н.О.Белорукова, Н.Е.Водопьянова, И.И.Ветрова, Г.А.Виленская, М.С.Голубева, С.В.Гриднева, Т.В.Гущина, Р.М.Грановская, А.Л.Журавлев, Т.Л.Крюкова, Л.А.Китаев-Смык, О.В.Кузнецова, О.А.Ковалева, Е.В.Куфтяк, А.Б.Леонова, И.М.Никольская, А.Н.Подьякова, О.Б.Подобина, Н.А.Сирота, Е.А.Сергиенко, М.В.Сапоровская, А.И.Ташева, Н.Е.Харламенкова, С.А.Хазова, Н.С.Харламенкова, В.М.Ялтонский и др.). В свою очередь, этнопсихологическими исследованиями в отечественной психологии последние тридцать лет занимались И.Гасанов, С.Д.Гуриева, О.И.Дреев, Т.В.Иванова, Л.М.Дробижева, Б.А.Душков, Л.Г.Ионин, Л.И.Науменко, В.Г.Крысько, В.И.Козлов, Н.Г.Орлова, С.И.Королев, Л.Д.Кузмицкайте, В.Н.Куликов, Л.Г.Почебут, И.Р.Сушков, И.Д.Куликов, Н.Г.Панкова, Т.Г.Стефаненко, Ю.П.Платонов, Е.Н.Резников, Г.У.Солдатова (Кцоева), Э.А.Саранцев, И.И.Серова, В.Ю.Хотинец и др. Однако до сих пор не существует четких критериев, раскрывающих кросскультурные особенности копинг-поведения у представителей разных этнических групп, проживающих в России [3]. Поэтому столь необходимы дополнительные комплексные исследования с изучением роли этнопсихологических, личностных и социальных факторов, которые способствуют формированию конструктивного копинг-поведения у представителей разных национальностей нашей страны [5].

С целью сравнения и изучения этнопсихологических особенностей копинг-поведения среди мужчин и женщин русской и осетинской национальности, нами было опрошено 160 человек (100 женщин и 60 мужчин), в возрасте от 25 до 75 лет. По этнической принадлежности были опрошены 81 осетин и 79 русских. Среди опрошенных 55 человек – не состоят в браке, 78 человек – состоят в браке, 20 человек – состоят в разводе и 7 человек – являются вдовами или вдовцами. По наличию образования: 130 респондентов имеют высшее образование, 6 человек – неоконченное высшее и 24 человека – среднее специальное (колледж или техникум).

В исследовании были применены теоретические методы исследования (обобщение и интерпретация научных данных) и эмпирические методы исследования: авторская анкета с вопросами, направленная на установление социально-демографических характеристик опрошенных респондентов; были применены следующие методы психологической диагностики личности: «Копинг-поведение в стрессовых ситуациях» (разработан **Н. Эндлером** и **Д. Паркером**, адаптирован Т. Л. Крюковой) [1], «Опросник совладания со стрессом COPE» (разработан К. Карвером, М. Шейером и Дж. Вейнтраубом, адаптирован Т. О. Гордеевой, Е. Н. Осиним, Е. А. Рассказовой, О. А. Сычевым, В. Ю. Шевяховой) [7], а также методика «Пятифакторный опросник личности BIG FIVE» (разработан П. Коста и Р. МакРаэ, адаптирован А. Б. Хромовым) [6]. Результаты исследования были подвергнуты математической обработке с помощью компьютерной программы SPSS 13.0. Использовались следующие методы адекватной статистики: U-коэффициент Мана-Уитни, а также частотный и корреляционный анализ (r - Пирсона).

Согласно результатам исследования, представители русского этноса в проблемной ситуации чаще используют проблемно-ориентированный копинг ($t=3,18$, при $p \leq 0,01$), который включает в себя высокую степень самообладания и наличие веры в собственные ресурсы для преодоления трудных жизненных ситуаций. Полученные данные говорят о том, что для русских характерен контроль эмоций и сдержанность, преобладает тщательное планирование действий и анализ возникшей проблемы. Тем самым, русские в стрессовой ситуации нацелены на изменение сложившихся проблемных обстоятельств, путем поиска полезной информации и активных действий по их устранению.

Установлено, что русские чаще осетин в случаях трудной жизненной ситуации используют стратегию «активного совладания» ($t=2,50$, при $p \leq 0,01$), предполагая поэтапные действия, направленные на преодоление стрессовой ситуации. Обнаружено, что в русской выборке респонденты чаще прибегают к «социальному отвлечению» как форме копинг-поведения ($t=2,84$, при $p \leq 0,01$), при которой индивид старается чаще быть в обществе, вступать в социальные контакты с другими людьми, чтобы справиться с проблемными ситуациями. Выявлено, что для представителей русского этноса в большей степени характерно «отвлечение» от проблемной ситуации ($t=3,65$, при $p \leq 0,01$), которое отражается в стремлении к временному отходу от решения проблем с помощью алкоголя, лекарственных средств, погружения в любимое дело, путешествия, исполнения своих заветных желаний. Как показывают результаты, русские также чаще осетин используют копинг-стратегию «избегание проблемы» ($t=3,65$, при $p \leq 0,01$), что подразумевает поведение, предполагающее игнорирование мыслей о неприятностях, уступчивость, пассивность и желание сохранить покой.

В свою очередь, в осетинской выборке чаще прослеживалось использование эмоционально-ориентированного копинга ($t=-1,98$, при $p \leq 0,05$), отражающегося в чрезмерном проявлении собственных чувств и эмоций, вызванных неприятной ситуацией, а также с активным возмущением и протестом по отношению к трудностям, состоянием безнадежности, переживанием злости и возложением вины на себя и других.

У представителей осетинского этноса чаще наблюдается концентрация на собственных эмоциях ($t=-3,28$, при $p \leq 0,01$), проявляющаяся в сосредоточении на отрицательных и негативных эмоциях при неприятностях, выражении субъективных переживаний и демонстрирование своих чувств. Определено, что респондентов осетинской выборки отличает частое использование «отрицания» в критической ситуации ($t=-3,70$, при $p \leq 0,01$). Это говорит о том, что осетины чаще русских не хотят верить в случившееся, и тем самым стараются всячески отрицать его реальность. Также, представителям осетинского этноса в случае трудной жизненной ситуации свойственна стратегия «поведенческого ухода от проблемы» ($t=-3,42$, при $p \leq 0,01$), отличающаяся в отказе от достижения желаемой цели и невозможности регулирования усилий, направленных на взаимодействие со стрессом.

Согласно полученным данным, мужчины чаще женщин в стрессовой ситуации применяют проблемно-ориентированный копинг ($U=-2,33$ при $p\leq 0,05$). Это свидетельствует о том, что для мужчин характерен контроль эмоций и сдержанность, преобладает тщательное планирование действий по решению проблемы и анализ ситуации. Тем самым, мужчины больше нацелены на изменение сложившихся проблемных обстоятельств, путем поиска полезной информации и активных действий, нежели женщины.

Результаты опроса показывают, что мужчины чаще выбирают конструктивные копинг-стратегии, такие как планирование (15%) и поиск социальной поддержки инструментального характера (8%). Это говорит о том, что мужчинам свойственно обдумывание того, как действовать в отношении трудной жизненной ситуации и разработки тактики поведения. Они чаще стремятся получить совет, помощь или информацию у социального окружения. Однако, мужчины (7%) реже женщин (10%) способны отреагировать на проблемную ситуацию юмором, смехом или шуткой.

Было определено, что в стрессовой ситуации мужчины более предусмотрительны ($U=-2,42$ при $p\leq 0,05$) и любознательны ($U=-2,08$ при $p\leq 0,05$) нежели женщины. Это в очередной раз говорит о том, что мужчинам свойственен высокий уровень волевой регуляции поведения и самоконтроля.

Однако, необходимо отметить, что копинг, ориентированный на избегание ($U=-2,21$ при $p\leq 0,05$) также чаще встречается среди мужчин. Мужчины в большей степени подвержены стремлению отвлечься от стрессовой для них ситуации с помощью веселой, шумной компании, алкоголя, табака и/или употребления психоактивных препаратов, тем самым стараясь уклониться от контакта с окружающей действительностью и уйти от решения сложившихся проблем.

В свою очередь установлено доминирование эмоционально-ориентированного копинга среди женщин ($U=-2,78$ при $p\leq 0,01$), выражающегося в фокусировке на неприятных эмоциях и чувствах. В ходе проведенного исследования выявлено, что женщины чаще мужчин отрицают случившееся ($U=-2,27$ при $p\leq 0,05$), отказываясь верить в происходящее или пытаясь отвергать его реальность. Как показывают результаты, в стрессовой ситуации женщины (7%) чаще мужчин (3%) обращаются за помощью к Богу, вере и религии.

Выявлено, что в проблемной ситуации у женщин выше уровень напряженности ($U=-2,29$ при $p\leq 0,05$) чем у мужчин. Возможно, это говорит о том, что женщины, в случае неудачи способны легко впасть в отчаяние или депрессию.

Обнаружено, что с возрастом у мужчин и женщин все чаще встречается проблемно-ориентированный копинг ($U=3,33$ при $p\leq 0,01$), направленный на осмысление причин возникших проблем и поиске оптимального способа его разрешения. Также проблемно-ориентированный копинг чаще встречается у лиц, состоящих в браке ($U=-2,37$ при $p\leq 0,05$), а у опрошенных мужчин и женщин, состоящих в разводе наблюдалось преобладание эмоционально-ориентированного копинга. Среди респондентов с высшим образованием реже

встречается эмоционально-ориентированный способ совладания со стрессом ($U=-1,71$ при $p \leq 0,05$), что свидетельствует о влиянии образования на процесс формирования копинг-поведения.

Таким образом, исследования особенностей копинг-поведения человека, его психологических механизмов и содержательных компонентов является одним из важнейших направлений психологических исследований. Копинг-поведение позволяет человеку успешно справляться с требованиями жизни, помогает совладать с разнообразными жизненными стрессами.

Эмпирические результаты могут стать основой для теоретической базы новых исследований копинг-стратегий у представителей разных этнических групп, так как это способствует обогащению научных представлений по проблеме влияния кросскультурных факторов на процесс формирования копинг-поведения [4, 8]. Выявленные данные, возможно, употреблять в качестве отправных положений при организации социально-психологических служб в поликультурных регионах, а также при разработке учебных программ по психологии стресса, психологии личности, этнической психологии, возрастной психологии и психологии развития [7].

Список источников:

1. Водопьянова Н. Е. Психодиагностика стресса – СПб.: Питер, 2009. 336с.
2. Коржова Е.Ю. Жизненные ситуации и стратегии поведения. // Психологические проблемы самореализации личности. / Под ред. А.А. Крылова, Л.А. Коростылевой. – СПб.: Изд-во С.-Петербургского университета, 1997. 240с.
3. Крюкова Т. Л. Культура, стресс и копинг: социокультурная контекстуализация совладающего поведения. – Кострома: КГУ им. Н.А. Некрасова; КГТУ, 2015. 236 с.
4. Мацумото Д. Психология и культура. /пер. с англ.Т.Гутман. – СПб: Питер, 2003. 718с.
5. Павленко В.Н., Таглин С.А. Общая и прикладная этнопсихология: учебное пособие. – М.: Т-во научных изданий КМК. 2005. 483с.
6. Платонов Ю.В., Почебут Л.Г. Этническая социальная психология. – СПб.: СПбГУ, 1993. 109с.
7. Рассказова Е. И., Гордеева Т. О., Осин Е. Н. Копинг-стратегии в структуре деятельности и саморегуляции – Психология. Журнал ВШЭ. 2013. Том 10, № 1. – С. 82-118.
8. Саракуев Э.А., Крысько В.Г. Введение в этнопсихологию. – М.: Институт практической психологии, 1996. 344с.
9. Хромов А. Б. Пятифакторный опросник личности. Учебно-методическое пособие. Курган: КГУ, 2000. 23с.
10. Худалова М.З. Этнопсихологические особенности самореализации личности: дис. ... канд. психол. наук. – СПб.: СПбГУ, 2013. 208с.
11. Folkman S., Lazarus R. S. If it changes, it must be a process: a study of emotion and coping during three stages of a college examination // Journal of Personality and Social Psychology, 1985, – V. 48, P. 150-170.

ПОЛОВОЙ ДИПСИХИЗМ ЗАУЧИВАНИЯ И ОПОСРЕДОВАННОЙ ПАМЯТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Аннотация: В данной статье рассматривается проблема полового дипсихизма мнемических способностей детей младшего школьного возраста. В статье приведены результаты исследования психосексуальных различий памяти детей и их интерпретация.

Ключевые слова: половой дипсихизм, дипсихизм памяти, память младших школьников, половые различия памяти, психосексуальные различия памяти.

Abstract: This article deals with the problem of sexual dipsychism of the mnemonic abilities of children of primary school age. The article presents the results of a study of psychosexual differences in children's memory and their interpretation.

Key words: sexual dipsychism, memory dipsychism, memory of younger schoolchildren, sexual differences of memory, psychosexual differences of memory.

В современной психологической науке становится все более актуальной проблема половых различий психической деятельности. Для обозначения специфического аспекта полового диморфизма, описывающего различия в психике женщин и мужчин применяют термин «половой дипсихизм» [2].

На сегодняшний день половые различия выявлены на всех основных уровнях психики человека: в особенностях реактивности организма, психомоторике, системах нейропсихической регуляции, интеллекте и, конечно же, в процессах памяти. Сегодня наиболее популярны объяснения половых различий, основанные на гормональной регуляции и особенностях межполушарного распределения функций у мужчин и женщин [4]. Среди теоретических исследований в области половых различий в мнемических способностях человека выделяются: метаболическая концепция А. Фулье, основывающаяся на закономерностях обменных процессов организма: анаболизма и катаболизма, нейрогормональная концепция американских ученых (Д.М. Броверман и др.), и активно разрабатываемое направление, связывающее половые различия в познавательной сфере с функциональной специализацией мозговых полушарий [3].

Ильин Е.П., обобщая эмпирически полученные данные других ученых, приходит к выводу, что психосексуальные различия в памяти прослеживаются однозначно и связывает лучшее развитие вербальной памяти у лиц женского пола с лучшим развитием у них вербальной сферы [1].

Для определения половых различий в мнемических способностях первоклассников мы провели исследование на выборке из 70 детей, обучающихся в первых классах ГБОУ «СОШ №515 им. И.В. Гёте (Гётешуле)» г. Санкт-Петербурга при использовании двух диагностических методик («Заучивание слов» и «Диагностика опосредованной памяти»).

Методика «Заучивание слов» позволила выявить объем кратковременной вербальной памяти. Детям был предложен на слух ряд из 10 слов, который нужно было воспроизвести по памяти (можно было воспроизводить слова в произвольном порядке). Ряд повторялся, пока ребенок не сможет воспроизвести все 10 слов. На следующий день проводилась

повторная проверка, о которой накануне не предупреждалось. Результаты проверки памяти на следующий день после предъявления слов на слух позволили оценить объем долговременной вербальной памяти.

Методика «Диагностика опосредованной памяти» позволяет судить об уровне развития опосредованной слуховой памяти. В ходе исследования детям зачитывались 10 слов и словосочетаний, которые нужно было воспроизвести по памяти. Ребенку перед началом исследования были выданы ручка и листок бумаги и было предложено зарисовать что-нибудь, что поможет запомнить слова или словосочетания. На зарисовывание отводилось 20 секунд между зачитыванием слов/словосочетаний.

Из таблицы наглядно видно, что на данной возрастной выборке очень четко прослеживаются половые различия мнемических способностей в пользу девочек по всем показателям, кроме количества повторений, необходимых для полного запоминания ряда из 10 слов, то есть показатели трех из четырех тестовых проб позволяют нам говорить, что на примере конкретных двух классов общеобразовательной школы мы подтвердили дипсихизм заучивания и опосредованного запоминания.

Таблица 1. Продуктивность памяти младших школьников разного пола

Пол	Мнемические способности			
	Объем кратковременной вербальной памяти	Заучивание слов (показатель повторений)	Долговременное сохранение	Объем слуховой опосредованной памяти
Девочки	5,9	6,9	7,0	7,8
Мальчики	5,3	6,1	6,4	7,2
Средний показатель	5,6	6,5	6,7	7,5

Нельзя не отметить, что мальчикам потребовалось меньшее количество воспроизведений ряда слов для его запоминания. При неоднократном восприятии заучиваемого материала подключается система мышления, которая обеспечивает более легкое и более продуктивное запоминание. На основании проведенного исследования можно сделать вывод, что те процессы памяти, которые требуют участия мышления, лучше развиты у мальчиков данной возрастной группы, а те процессы, которые требуют только запечатления информации, лучше развиты у девочек.

Список источников:

1. Ильин Е.П. Дифференциальная психофизиология мужчины и женщины. СПб.: Питер, 2003 - 544 с
2. Каган В.Е. 'Воспитателю о сексологии' - Москва: Педагогика, 1991 - с.256, ил
3. Лаврик О.В. Половой дипсихизм в мнемических способностях первоклассников. / «Global scientific unity 2014» / 26 - 27 September 2014 Prague (Czech Republic). / Scitntific and practical edition: Prague (Czech Republic), 26 - 27th of September 2014, Publishing Center of

the International Scientific Association «Science eg Genesis», Copenhagen, 2014, V.4. - С.101 - 106.

4. *Социально-психологическая перцепция в системе образования. Монография. /Под общей и научной редакцией доктора психологических наук, профессора В. Л. Ситникова, научный редактор – доктор психологических наук, профессор Л. А. Резуш. – СПб.: «ЭЛВИ-Принт», 2016. –150 с.*

Баканова А.А., Андреева-Ко-Сен-Дин М.А.

ОСОБЕННОСТИ РАЗГОВОРА О СМЕРТИ С ДЕТЬМИ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Аннотация: Статья посвящена результатам психологического исследования, которое пытается ответить на вопрос о том, что интересует детей дошкольного возраста о смерти и какими способами можно обсуждать с ними эту тему. Результаты показывают, что почти половина взрослых, принявших участие в исследовании, испытывают целый ряд психологических затруднений при разговоре с ребенком о смерти, что может приводить к выбору неконструктивных стратегий построения взаимодействия с ребенком в ситуации такого разговора. На основе полученных результатов авторы дают как общие, так и частные рекомендации относительно разговора с детьми дошкольного возраста о смерти.

Ключевые слова: отношение к смерти, отношение детей к смерти, танатологическое просвещение

Abstract: The article is devoted to the results of psychological research which tries to answer the preschoolers' question about death and how to discuss this topic with them. The results show that almost half of the adults who participated in this psychological research have psychological difficulties in talking about death with the child. It can lead to non-constructive communication with the child in a situation of sorrow. Regarding the conversation about death with preschoolers the authors give general and private recommendations based on the results obtained during this research.

Key words: attitude toward death, children's attitude toward death, death education

Актуальность. Понимание того, как развивается персональная система психологического опыта в историческом масштабе и в онтогенезе ребенка выступает значимой задачей психологической теории и практики [3]. Одной из «стержневых тем», вокруг которой может выстраиваться психологический опыт ребенка, выступает тема жизни и смерти. По мнению целого ряда философов и психологов, «процесс самоопределения человека, становления его личности невозможен без включения осмысления темы смерти» [6]. Более того, вопросы о смерти всегда оказываются связаны с вопросами о смысле жизни, а значит - имеют прямое отношение к выстраиванию системы ценностей, смысложизненных ориентаций и духовно-нравственных ориентиров личности на протяжении жизненного пути. Поэтому ответ на вопрос «что такое смерть?» – это не только выбор отношения к смерти и посмертию, но, прежде всего, - к жизни и способу ее проживания [1].

Обычно первое столкновение с понятием «смерть» происходит в детском возрасте, несмотря на то, что взрослые пытаются представить себе детство как период жизни, в котором нет места смерти, в то время как по

словам отечественного исследователя этой темы Т.О. Новиковой, «присутствие темы смерти в духовном опыте ребенка есть не что иное, как глубокое понимание им жизни, проблемы собственного существования, проблемы осмысленности собственного бытия» [6]. Новикова Т.О. отмечает, что «смерть - не есть нечто чуждое для детского сознания. Она осмысливается и переживается наряду со многими вопросами и проблемами, но в отличие от многих других тем, тема смерти в ее осмыслении часто встречает сопротивление со стороны окружения ребенка. Становясь предметом духовного опыта, тема смерти нуждается во внешнем выражении. Но часто взрослые оставляют ребенку лишь незначительные возможности в выражении своих духовных исканий и переживаний» [6].

Ребенка от 2 до 6 лет (и даже старше) интересует большое количество вопросов, связанных со смертью. В одной из наших публикаций мы приводили 6 основных типов детских вопросов, связанных с понятием «смерть» [2]:

1. сущность смерти («Что такое смерть?», «А как это — умереть?»; «А что, все люди умрут?»);
2. причинность смерти («Почему папа умер?», «Если я упаду с балкона — я умру?», «Почему люди умирают?», «Кто курит, тот умрет?»);
3. смерть как потеря отношений («Умрет папа, ты, братик и я что, один останусь?», «Почему меня бросила бабушка?»);
4. ориентированные на себя («У вас с папой будет другой сыночек, если я умру?», «Не хочу умирать, когда состарюсь!», «А вдруг я умру?»);
5. послесмертие («Когда я умру, то стану зомби?», «Что делают с людьми, когда они умирают?», «А после смерти мне будет хорошо?», «А мы на небе с дедушкой встретимся?»);
6. длительность жизни и время наступления смерти («А когда умрет наш кот?», «А сколько мы будем жить?»).

Как видно из приведенных примеров, детей интересуют разные аспекты жизни и смерти. Имея возможность обсудить с родителями то, что ребенок пока не может понять, он получает не только информацию для своего когнитивного развития, но также опыт, имеющий глубокое, экзистенциальное, истинно человеческое значение.

В этом контексте целесообразным представляется ввести понятие *«танатопсихологическое просвещение»* (от древнегреческих слов «танатос» - смерть, «психо» - душа и «логос» учение), которое понимается нами как распространение среди родителей и специалистов помогающих профессий (педагогов, психологов, врачей и т.д.) знаний, касающихся особенностей понимания смерти ребенком в разные возрастные периоды для формирования готовности взрослых обсуждать с ребенком тему смерти в различных жизненных ситуациях.

Необходимость говорить с ребенком о смерти обуславливается не только различными жизненными ситуациями (смерть родственника или животного, подготовка к похоронам, неизлечимое заболевание, страх смерти или потери родителей), но также особенностями когнитивного развития

дошкольников, в соответствии с которым ребенок пытается освоить такие понятия, как «живой», «неживой» и «мертвый», «жизнь» и «смерть», «начало», «конец» и «бесконечность» и т. д. Однако не все родители могут найти в себе силы или необходимые знания для того, чтобы обсуждать со своим ребенком вопросы жизни и смерти. Внутренние затруднения родителей при обращении к теме смерти (страх, желание избежать разговора или перевести его на другую тему и т.д.) могут демонстрировать ребенку нежелательность этих вопросов и, соответственно, нарушать контакт с родителями, как с людьми, которые могут помочь разобраться в сложных вопросах человеческого бытия.

Танатопсихологическое просвещение, впервые описанное Гавриловой Т. А. [4] (русскоязычный аналог термина «Death Education», который часто переводится как образование по вопросам смерти), предполагает не только обсуждение с родителями возрастных особенностей понимания и отношения к смерти, но также некоторые «правила» ответов на детские вопросы о смерти или способы поведения в конкретных жизненных ситуациях, затрагивающих тему смерти или умирания. В целом, танатопсихологическое просвещение призвано помочь родителям и помогающим специалистам найти более честные и прямые способы реагирования на вопросы детей о смерти, чтобы этот разговор мог быть продолжением отношений с ребенком, основанных на уважении к постижению неведомого, мужестве быть с неопределенностью и способности оказывать поддержку в исследовании экзистенциального опыта.

Современное состояние научной проблемы. Проблема отношения детей и подростков к смерти представлена в отечественных научных публикациях, в основном, благодаря переводам англо-американской литературы по этой теме (например, в работах Новиковой Т.О., 2002-2006; Исаева Д.Н., 1996; 2013; Гавриловой Т.А., 2009), а также немногочисленным исследованиям, выполненным на выборке подростков (Ковалено С.В., 2007; Кормушина Н.Г., 2011) и, в основном, юношей (например, Абдулгалимова С.А., 2010; Исаев Д.Н. и Новикова Т.О., 2003; Гаврилова Т.А., 2004, 2008, 2010; Хозиев В.Б., Васеничев С.А., 2015; Чистопольская К.А. и соавторы, 2013-2014; Шварева Е.В., 2012; Шутова Л.В., 2005 и др.). В то же время можно отметить, что комплексных психологических исследований по этой теме в рецензируемых изданиях нам встретить не удалось. Причиной этому является не только табуированность темы смерти, особенно – в отношении детей, но и трудности методологического, методического и этического плана.

В этой связи можно отметить, что зарубежные исследователи достаточно хорошо изучили возрастную динамику и факторы становления понимания детьми смерти, а также механизмы этого понимания. Многочисленные зарубежные исследования, выполненные по этой теме, опираются на изучении четырёх общих субпонятий (компонентов) «зрелого» (то есть естественно-научного) понимания смерти: универсальность, необратимость, обездвиженность и причинность (Speece M.W, Brent S.B.; 1991; Slimansky S.). Как пишет по этому поводу Т.А. Гаврилова [5], все эти

компоненты в зарубежных публикациях достаточно хорошо изучены; каждый компонент понимания смерти в детском возрасте имеет свою логику развития и специфические детерминанты. Более того, зарубежными исследователями предпринимаются попытки изучить особенности влияния интеллекта, вербальных способностей, культурных и религиозных особенностей, а также прямого опыта столкновения со смертью на формирование представлений о ней [1].

Примечательно, что англо-американские исследователи в качестве методов изучения отношений детей к смерти используют метод завершения историй и специально организованные наблюдения за детьми в семейной обстановке, изучение рисунков и ответов на вопросы о смерти. В более современных зарубежных публикациях отмечается, что среди психометрических методов изучения отношения детей к смерти могут быть использованы структурированные интервью, рисунки, а также феноменологические методы, которые начинают разрабатываться более активно именно в последнее время [1].

В целом, общее знакомство с тематикой англо-американских исследований в сфере отношения детей к смерти показывает, что зарубежные исследователи значительно обогнали отечественных психологов в изучении проблемы формирования детских представлений о смерти (преимущественно в рамках когнитивного подхода и эволюционной теории). Однако не смотря на этот факт, **практический аспект** этой научной проблемы продолжает звучать все также актуально: *что интересует детей разных возрастов о смерти и каким способом можно обсуждать с ними эту тему?* Ответы на эти вопросы, несомненно, будут полезны не только родителям, столкнувшимся с открытием их ребенком понятия «смерть», но также помогающим специалистам, в том числе педагогам, детским и клиническим психологам.

Модель исследования. Для того, чтобы ответить на поставленный выше вопрос, нами было проведено исследование, целью которого являлось изучение особенностей отношения к смерти у детей дошкольного возраста (на примере разговора о смерти со взрослыми) в контексте танатопсихологического просвещения родителей и педагогов.

В качестве гипотезы мы предположили, что вопросы детей дошкольного возраста о смерти имеют специфику в зависимости от пола и возраста, что определяет рекомендации в сфере танатопсихологического просвещения родителей и педагогов.

Для реализации задач исследования мы выбрали метод интервью. Нами было разработано два схожих интервью. Первое – полуструктурированное – предназначалось родителям и воспитателям, которым предлагалось описать ситуации столкновения ребёнка дошкольного возраста со смертью, а также привести примеры своих ответов на возникшие у детей вопросы. Второе – ретроспективное – было адресовано взрослым людям, которые могли поделиться своими первыми детскими воспоминаниями о столкновении со смертью и опыте обсуждения возникших у них вопросов со взрослыми.

Всего в исследовании приняли участие 70 человек в возрасте от 24 лет до 65 лет, которые делились своими наблюдениями за детьми в возрасте от 2 до 7 лет или своим первым опытом столкновения со смертью в этом же возрасте.

Все результаты интервью были обработаны с помощью контент-анализа и кластерного анализа. Для возможности сопоставления результатов, полученных с помощью двух интервью, мы сначала сравнили результаты кластерного анализа полуструктурированного и ретроспективного интервью. Сравнение показало, что и в том, и в другом случае 3 основных кластера сохранены, однако внутри кластеров есть некоторые отличия, связанные, по видимости, с разными акцентами восприятия ситуаций столкновения со смертью у детей (по их воспоминаниям) и взрослых. Так как общая структура кластеров сохраняется, то мы считаем результаты, полученные с помощью разных интервью, в большей степени схожими, нежели отличающимися.

Основные результаты. Обсуждение результатов интервью позволило нам увидеть некоторые основные характеристики разговора с детьми дошкольного возраста о смерти:

1. Так, наибольшее количество ситуаций, послуживших **пусковым механизмом** для вопросов детей о смерти и описанных в интервью, является смерть человека, чаще – близкого родственника. С одной стороны, это может говорить о максимальной значимости этой ситуации для жизни семьи (по сравнению, например, со смертью животного или другими ситуациями знакомства с феноменом смерти). С другой же стороны, это может указывать на то, что дети дошкольного возраста не сталкивались с этим понятием ранее, (до утраты близкого), оказавшись «излишне защищенными» от него табуированностью со стороны культуры и семьи.

2. Наибольшую **озабоченность в теме смерти** для детей дошкольного возраста вызывает потеря отношений с умершим, которые детям хочется вернуть или продолжить; затем следуют вопросы о различных аспектах понимания смерти как универсального феномена (сущность смерти, ее причинность, вопросы посмертия и т.д.).

3. Почти половина взрослых, принявших участие в интервью, испытывают целый ряд **психологических затруднений** при разговоре с ребенком о смерти, связанных как с собственной тревогой в отношении темы, так и с формой предоставления информации о смерти и посмертии в зависимости от возраста, ситуации и особенностей ребенка. Стремление взрослых избежать разговора с детьми о смерти может демонстрировать ребенку нежелательность этих вопросов и, соответственно, нарушать контакт со взрослыми как с людьми, которые могут помочь разобраться в сложных жизненных темах.

4. Кластерный анализ всех интервью показал **типичные стратегии** реагирования взрослых на вопросы детей дошкольного возраста о смерти: избегание честного разговора о смерти (уклонение от прямой информации о смерти или описание смерти через эвфемизмы) и предоставление информации о смерти с естественно-научных позиций. Можно предположить, что выбор

стратегии ответа частично связан с ситуацией столкновения ребенка со смертью, но в то же время обусловлен и социокультурными стереотипами в отношении к детству как к «месту, где никто не умирает».

Несмотря на то, что большая часть участников нашего исследования продемонстрировала склонность к естественно-научному объяснению феномена смерти, среди достаточно распространенных стратегий были избегание разговора о смерти, а также использование эвфемизмов (эвфемизм - нейтральное по смыслу и эмоциональной «нагрузке» слово или описательное выражение, обычно используемое в текстах и публичных высказываниях для замены других, считающихся неприличными или неуместными, слов и выражений). В нашем случае эвфемизмами выступили следующие выражения: «Уехал в командировку», «Уплыл по речке», «Уснул навсегда», «Улетел на небо», «Устал от жизни», названные нами «5 У». Такие приемы могут говорить о том, что большая часть взрослых не готова открыто говорить с ребенком о смерти и честно отвечать на его вопросы, что обосновывает актуальность танатопсихологического просвещения.

5. Вопросы ребенка о смерти, «ориентированные на себя», являются для взрослых самым трудным психолого-педагогическим вызовом. В этом случае взрослые склонны уклоняться от прямых ответов на вопросы о смерти, что может вызвать эмоциональные реакции со стороны детей.

Если взрослые дают естественно-научное объяснение смерти, которое не вызывает у них субъективных эмоциональных затруднений, то у ребенка появляется возможность демонстрировать свой «исследовательский» интерес к феномену смерти, задавая дополнительные вопросы.

6. В возрасте 4-5 лет у детей впервые появляется понимание, что смерть человека разрушает отношения с ним. Можно сказать, что наличие этой связи – своеобразное новообразование этого возраста в контексте отношения к жизни и смерти.

7. От 2-3 лет к 6-7 годам происходит изменение структуры детских вопросов о смерти:

- в возрасте 2-3 лет вопросы о смерти более сильно детерминированы типом ситуации столкновения с ней: ситуацию смерти человека (особенно близкого) ребенок дистанцирует от себя; смерть животного вызывает озабоченность потерей отношений и послесмертием; столкновение со смертью через художественный образ вызывает вопросы о сущности, причинности и времени наступления смерти, а вопросы о смерти, ориентированные на себя, представляют собой отдельный и более отдаленный кластер.

- в возрасте 4-5 лет смерть человека вызывает вопросы, связанные с утратой отношений; столкновение не только со смертью животного, но и со смертью через художественный образ (сказки, мультфильмы и т.д.) актуализирует, в первую очередь, вопросы, ориентированные на себя, а также про длительность (своей) жизни и лишь во вторую – про сущность, причинность и послесмертие.

- в возрасте 6-7 лет смерть человека продолжает вызывать вопросы, связанные с утратой отношений, а вот другие ситуации первого столкновения со смертью являются, скорее, фоном (полем) для понимания сущности смерти. Причем, у детей этого возраста понимание причин смерти тесно связано с представлениями о посмертии, а представления о времени (длительности жизни и возрасте наступления смерти) – с вопросами о своей судьбе. Это может говорить о том, что к 7 годам ребенку становится важно найти для себя ответы не только о том, что «такое смерть вообще», сколько о том, «что значит смерть лично для меня».

8. Девочки оказываются более «чувствительны» к личностному аспекту смерти, а мальчики – более ориентированы на ее познавательный аспект, однако стратегии ответов взрослых при этом практически не меняются.

Рекомендации родителя, педагогам и психологам «Как говорить с ребенком дошкольного возраста о смерти».

Проведенное исследование позволило нам описать как общие для дошкольного возраста, так и специфические характеристики разговора родителей с детьми о смерти в зависимости от возрастного периода (2-3 года, 4-5 лет, 6-7 лет) и пола. Приведем здесь рекомендации, основанные на полученных результатах.

Общие рекомендации в контексте задач танатопсихологического просвещения:

1. Взрослым важно научиться (а психологам – помочь им в этом) открыто отвечать на детские вопросы о смерти, предоставляя, в первую очередь, естественно-научную информацию о факте смерти. Важно при этом, чтобы религиозное объяснение посмертия не подменяло представление о смерти как о физическом явлении, имеющем целый ряд характеристик (универсальность, обездвиженность, причинность, необратимость), а эвфемизмы (типа «далеко уехал», «улетел на небо» и т.д.) не вводили ребенка в заблуждение относительно феномена смерти, который часто представляется детям как «другое место».

2. Предоставление взрослыми честной информации о смерти, а также готовность открыто обсуждать с детьми различные танатологические вопросы является важным аспектом профилактики и коррекции детских страхов, а также способом поддержки ребенка в ситуации столкновения со смертью или утратой. Представляется, что разъяснение родителям возможностей такой первичной профилактики является задачей танатологического просвещения.

3. Знакомство детей с конечностью жизни и понятием смерти лучше начинать с возраста 2-3 лет, так как в этом возрасте дети склонны дистанцировать смерть от близких людей и, тем более, от себя, что позволяет им знакомиться с этим явлением в условиях относительной психологической безопасности. Такие разговоры родители могут проводить на примерах живой природы – смены времен года, увядании растений, гибели насекомых и

животных из дикой природы. Также удобным «поводом» может быть обсуждение сказок или сцен из мультфильмов.

4. В рамках танатопсихологического просвещения родителей и педагогов важно «валидизировать» детские эмоции, связанные с ситуациями столкновения со смертью, так как жизнь стоит того, чтобы оплакивать ее, - как взрослым, так и детям. Представляется важным донести информацию о том, что эмоциональные реакции детей на ситуацию столкновения со смертью – это естественная часть познания мира, себя и отношений с другими людьми.

5. Так как к 5 годам у ребенка появляется понимание смерти человека как утраты отношений с ним, в рамках танатопсихологического просвещения представляется важным обучать родителей, психологов и педагогов навыкам психологической поддержки ребенка, столкнувшегося со смертью близкого человека или домашнего питомца. В этой связи можно указать, что, по зарубежным исследованиям, современным трендом при работе с горем является идея возможности продолжать отношения с умершим (например, вспоминать о нем, разговаривать, сохранять какие-то семейные ритуалы в его память и т.д.).

Частные рекомендации, связанные с возрастными особенностями отношения детей к смерти:

1. Детям 2-3 лет можно комментировать ситуации их столкновения со смертью, предоставляя только ту информацию о ситуации, которая им самим интересна (которую они сами спрашивают). При этом необходимо помнить о том, что дети этого возраста не способны оперировать философскими категориями, поэтому ответы должны быть простыми и понятными.

2. При разговоре с детьми 4-5 лет взрослые должны быть готовы говорить не только о смерти как об универсальном явлении природы, но и как о явлении, которое затрагивает жизнь людей, в том числе – их ребенка. Ребенок этого возраста уже может соотнести смерть с собой и своей жизнью, поэтому взрослые должны быть готовы отвечать на вопросы по типу «Я тоже когда-нибудь умру?»

3. Если знакомство ребенка с понятием смерти не произошло раньше, то к 6-7 годам этот разговор уже потребует от взрослых некоторой обстоятельности. Ребенку в этом возрасте необходимо ориентироваться в причинах смерти; он может интересоваться вопросами посмертия, а также возрастом наступления смерти, так как ему важно представлять, что может его ожидать в будущем.

Частные рекомендации, связанные с половыми особенностями:

1. Для девочек значимыми являются вопросы о возможности сохранения отношений (особенно – с умершим человеком), а также вопросы о смерти, ориентированные на себя, поэтому для них могут быть более важными ритуалы прощания или поддержания отношений.

2. У мальчиков ситуации столкновения со смертью вызывают в большей степени познавательный интерес, поэтому им нужна понятная,

соответствующая возрасту информация о смерти (особенно в ситуации столкновения со смертью живого существа – человека или животного).

Таким образом можно говорить о том, что полученные в ходе исследования научные результаты могут найти практическое применение в рекомендациях для педагогов, помогающих специалистов и родителей. Несомненно, что результаты будут полезны также для лучшего понимания взрослыми того, как дети могут постигать жизнь и самих себя, сталкиваясь со смертью.

Список источников

1. Баканова А.А. Тема смерти в психологическом опыте современной семьи: к постановке проблемы//Психологическое благополучие современной семьи: материалы межрегиональной научно-практической конференции с международным участием/под ред. Н.В. Нижегородцевой. Ярославль: РИО ЯГПУ, 2016. С. 19-22.
2. Баканова А.А., Кононова Д.Д. Детские вопросы о жизни и смерти как предмет обсуждения на родительских интернет-форумах// Электронная среда в открытом педагогическом образовании: сбор-ник материалов международной научно-практической конференции. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2017. 171 с. С. 102-109.
3. Воробьева Л.И., Снегирева Т.В. Психологический опыт личности: к обоснованию подхода//Вопросы психологии. 1990 № 2. С. 5-13.
4. Гаврилова Т.А. Актуальность танатологического просвещения в подготовке практических психологов образования//Инновационный потенциал психологии в развитии человека и XXI века: сб. материалов межрегиональной научно-практической конференции с международным участием / под общ. ред. проф. В.С. Чернявской; Владивостокский государственный университет экономики и сервиса (25–27 июня 2009 г.). – Изд. 2-е, испр., доп. – Владивосток: Изд-во ВГУЭС, 2010. С. 18-20.
5. Гаврилова Т. А. Проблема детского понимания смерти// Электронный журнал «Психологическая наука и образование» www.psyedu.ru. 2009. №4.
6. Новикова Т.О. Тема смерти в духовном опыте ребенка. Философско-антропологический аспект. Автореф. дисс. ... канд. философ. наук. СПб., 2006. 22 с.

Баракова И. А., Черемисова И. В.

СЕМЬЯ В ПРЕДСТАВЛЕНИЯХ О СЧАСТЬЕ МУЖЧИН И ЖЕНЩИН

Аннотация: Анализ исследований, посвященных изучению представлений о счастье в психологической науке, показал, что данные исследования единичны, что может указывать на актуальность исследований представлений о счастье. В статье представлены результаты эмпирического исследования гендерных особенностей представлений о счастье у людей в зрелом возрасте. Изучение представлений о счастье производилось посредством метода свободного описания феномена и ассоциации представлений о счастье с цветом. Качественный и статистический анализ показал, что для женщин значимым в представлениях о счастье является семья и здоровье, а наиболее часто указываемые ассоциации представлений о счастье являются цвета сине-зеленых оттенков. В то же время для мужчин представления о счастье являются индивидуальными и исключительно личными. Полученные результаты открывают возможность дальнейшего исследования, которое будет посвящено изучению представлений о счастье у мужчин.

Ключевые слова: семья, счастье, представление о счастье, мужчины, женщины.

Abstract: The analysis of researches devoted to the study of ideas about happiness in psychological science has shown that these studies are single, which may indicate the relevance

of research ideas about happiness. The article presents the results of an empirical study of gender characteristics of ideas about happiness in people in adulthood. The study of ideas about happiness was carried out by the method of free description of the phenomenon and Association of ideas about happiness with color. Qualitative and statistical analysis has shown that for women, family and health are important concepts of happiness, and the most frequently mentioned associations of representations of happiness are the colors of blue-green shades. At the same time, for men, ideas of happiness are individual and exclusively personal. The results open the possibility of further research, which will be devoted to the study of ideas about happiness in men.

Key words: family, happiness, the idea of happiness, men, women.

Счастье как психологический феномен интересует человечество давно, все люди хотят и стремятся стать счастливыми. На протяжении всей истории они пытаются разобраться, что такое счастье, как его достичь, и что может сделать человека счастливым или несчастным.

В античном обществе, когда философия только зарождалась, категория «счастья» ассоциировалась с понятиями «благоприятная судьба», «наслаждение», «длительное состояние удовольствия», «веселое настроение безмятежности», «ощущение полноты бытия и радости», «блаженство» [4].

Известный представитель античной философии, Сократ считал, что счастье достигается через «одно из благ, относящихся к душе», и у каждого человека оно имеет свою природу: «одним счастье кажется добродетель, другим - рассудительность, третьим - известная мудрость, а иным все это вместе...» [11].

Интерес к изучению счастья в психологической науке проявился в рамках позитивной психологии с конца 80-х – начала 90-х гг. прошлого века. В рамках этого направления М. Селигман [9] изучает счастье как психологический феномен. Счастье, по мнению М. Селигмана [9], состоит не только в том, чтобы множить приятные сиюминутные субъективные ощущения. Для истинного счастья необходима подлинная жизнь, которая подразумевает положительные качества и духовное удовлетворение. Духовное удовлетворение – подчеркивает М. Селигман - человек получает, занимаясь любимым делом. То, что приносит духовное удовлетворение, связано с полной поглощенностью, человек полностью растворяется в деле.

Понимание счастья как состояния переживания удовлетворенности жизнью в целом, общую рефлексивную оценку человеком своего прошлого и настоящего, а также частоту и интенсивность положительных эмоций принадлежит британскому ученому М. Аргайлу [1].

В отечественной психологии изучением счастья занималась И.А. Джидарьян [3] и др. В своих исследованиях И.А. Джидарьян рассматривает «счастье как качественно негетерогенное образование личности, как сложную когнитивно-эмоциональную структуру, связанную с осознанием полноты и реализованности индивидуального бытия и заложенных в каждом индивиде потенциалов, переживанием достигнутых в жизни гармонии и совершенства [3, с. 62]».

Различные подходы к исследованию психологического феномена «счастье» предлагают различное понимание «счастья», что обусловлено его сложностью и неоднозначностью.

Основываясь на исследованиях зарубежных и отечественных психологов Н.В. Виничук [2] предлагает интегрированное понятие счастья. Она считает, что «счастье – это психологический феномен, характеризующийся удовлетворенностью и осмысленностью жизнедеятельности человека, доминированием позитивного эмоционального состояния и положительным отношением к себе, окружающему миру и целостным восприятием времени [2, с. 32]». В нашем исследовании это понятие мы принимаем за основное.

В контексте нашего исследования интерес представляют работы отечественных ученых направленные на изучение представлений о счастье разных социальных групп [2, 5, 7, 10]. Отметим, что для изучения содержания представлений о счастье ученые используют в основном качественные методы исследования, проективные методики (методика Сакса Леви «Незаконченные предложения», метод свободного описания феномена, метод ассоциаций со словом счастье), а также авторские опросники и анкеты.

В проведенных исследованиях показано, что в обыденном сознании людей независимо от возраста, пола, принадлежности к группе, национальных различиях, основным критерием в представлениях о счастье выступают духовные ценности, позитивные эмоции и чувства - радость, любовь [5]. Выводы исследований последних лет [2, 5, 7, 10] показывают, что в представлениях о счастье наиболее часто упоминаемыми являются понятия: «семья», «любовь», «дети», «здоровье», «благополучие». В исследовании, посвященном изучению отношения молодежи к институту семьи, показательным является тот факт, что 68% респондентов считают наличие семьи обязательным условиям счастья [8].

Семья и семейные ценности имеют достаточно тесную связь с субъективными переживаниями счастья [2, 10].

Цель эмпирического исследования: выявление гендерной специфики представлений о счастье взрослых людей и определение места семьи в содержании этих представлений.

В исследовании принимали участие две группы испытуемых. В Группу 1 вошли сотрудники Волгоградского государственного университета: преподаватели, работники кадрового, экономического, юридического отделов, работники библиотеки, работники кафедр и деканатов. Всего 320 человек. Из них 257 женщин и 63 мужчины. Возраст респондентов 21-79 лет. В Группу 2 вошли 53 человека - члены общественной организации «Союз женщин города Волжского» в возрасте от 21 до 70 лет.

Исследование проводилась в два этапа. На первом – диагностическом этапе – был проведен сбор данных при помощи метода свободного описания феномена. Респондентам Группы 1 предложили описать представления о счастье, закончив предложение «Я счастлив потому, что...».

Участникам исследования Группы 2 было предложено закончить предложение «Счастье – это...». Кроме этого нужно было выбрать цвет по ассоциации с представлением о счастье. Испытуемые могли выбрать цвет карточки цветового теста М. Люшера (которые им были представлены) или словами назвать любой цвет по своему желанию.

На втором этапе при обработке данных использовались качественный анализ высказываний респондентов и методы математической статистики (частотный анализ, Хи-квадрат Пирсона) при помощи программы SPSS версия 23.0.

Результаты частотного распределения ответов респондентов Группы 1 показали, что 49% в представлениях о счастье указали семью и близкородственные связи.

Среди ответов были следующие утверждения: «Мое счастье в мелочах: улыбка дочки, смех внуков, помощь мужа, солнце за окном», «Я счастлива, у меня замечательный муж, хорошие дети. Жизнь прекрасна», «Я счастлив потому, что у меня есть семья лучшая семья», «У меня все есть, а именно моя любимая семья», «Я счастлива, потому что у меня прекрасная семья», «Я счастлив потому, что люблю свою семью».

Так же наряду с семьей указывали здоровье (25,3%): «Счастье – это моя семья, здоровье близких и любимых людей», «Здоровье близких и родных людей», «У меня 3 внуков, все здоровы. 3 детей. Что еще надо?», «Здоровы и счастливы мои близкие, любовь родных и близких», «Счастье – это когда мои дети и муж здоровы и успешны».

Высказывания о семье имеют яркую положительную эмоциональную окраску (39,7%), респонденты называют свою семью лучшей, любимой, прекрасной и др. Ответы являются развернутыми, полными, детализированными, что может указывать на заинтересованность, проявления нежных чувств и теплых мыслей о своей семье.

Вместе с тем, несколько высказываний (9,1%) о семье не имеют эмоциональной окраски, в таких выражениях имеет место просто констатация факта, например: «У меня есть семья».

Респонденты Группы 1 также упоминали в своих ответах жизнь (15,3%), любовь (9,7%), друзей (8,4%), оптимизм (12,2%), работу (16,3%) и др.

Таким образом, почти для половины респондентов (Группа 1) семья, отношения в семье, близкородственные связи являются наиболее важными в представлениях о счастье.

После качественного анализа представлений о счастье Группа 1, нами для выявления гендерной специфики представлений о счастье, а именно определение места семьи в этих представлениях был проведен метод статистической обработки Хи-квадрат Пирсона при помощи программы SPSS версия 23.0.

Следует отметить, что в категорию семья мы отнесли ответы, в которых упоминались близкие, родные, дети, внуки и др.

Результаты, представленные в таблице 1, показывают, что женщины чаще соотносят счастье с семьей и здоровьем, чем мужчины. Тогда как для

мужчин не было выявлено статистических значимых результатов. Возможно это следствие недостаточно большой выборки респондентов мужского пола по сравнению с женщинами.

Выявленная значимость переменных семьи и здоровья для женщин может свидетельствовать о том, что респонденты считают семью тем фактором, который позволяет поддерживать здоровье, а так же расценивают здоровье в качестве важного условия для успешной самореализации в семейной сфере.

Таблица 1

Гендерная специфика содержательных аспектов представлений
о счастье в зрелом возрасте*

Составляющая счастья	Общее	Мужчины	Женщины	Хи-квадрат Пирсона
Семья	48,8%	6,9%	41,9%	0,014
Здоровье	25,3%	2,8%	22,5%	0,025

(в таблице указаны статистически значимые результаты*)

Частотный анализ позволил выявить количество упоминаний в ответах женщин и других переменных представлений о счастье. Семью упоминают 42% женщин Группы 1, эти высказывания положительно эмоционально окрашены: «У меня потрясающая внучка, рядом со мной мои близкие и родные!!!», «Я счастлива, у меня замечательный муж, хорошие дети. Жизнь прекрасна!».

Так же женщины пишут о личном и семейном здоровье (23%): «Счастье – это моя семья, здоровье близких и любимых людей!», «Жива. Здорова я и моя семья, близкие».

Жизнь упоминается в представлениях о счастье в 13%: «Жизнь прекрасна», «Я счастлива потому, что живу».

Женщины в своих ответах упоминают работу (13%), друзей (7%) это может говорить о наличии в жизни человека различных видов социальных взаимоотношений, помимо семейных. Развитие дружеских и семейных отношений для респондентов этой выборки является дополнением в системе представлений о счастье.

Так же женская часть выборки говорит об оптимизме (9,1%): «Нахожу во всем свои плюсы», «Во всем вижу позитив».

Из полученных результатов частотного анализа, можно сказать, что для женщин (Группа 1) представление о счастье многогранно, но преобладающим в представлении о счастье является семья. Данный факт может являться логичным следствием широко распространенных в нашем обществе и постоянно транслируемых установок о большей значимости для женщин семьи, соответственно ее большей ответственности за качество семейных и интимных отношений [10].

Так же мы получили данные о частоте упоминаний переменных представлений о счастье и для мужчин (Группа 1). Анализ ответов мужчин показал, что семья упоминается в большей части ответов (35%), из них в

большинстве ответов (25 %) семья в определении счастья стоит на первом месте. Кроме того, часть мужчин (9,5%) в представлениях о счастье указали только семью, причем, все эти высказывания имеют положительную эмоциональную окраску: «Я счастлив потому, что у меня есть семья лучшая семья», «... потому что у меня есть любимая семья», «... потому, что у меня замечательная семья», «Есть любимая семья», «У меня хорошая семья», «Я счастлив потому, что люблю свою семью». Это может свидетельствовать о приверженности традиционным семейным ценностям у значительной части респондентов-мужчин представленной выборки.

При упоминании семьи и друзей (9,5% мужчин) в представлениях мужчин о счастье имеют место как положительно окрашенные ответы («Я счастлив, потому что у меня хорошие семья и друзья!», «... потому что у меня есть любящая семья и друзья» и т.п.), так и нейтральные («Есть семья и друзья»).

В высказываниях мужчин встречаются также упоминания о семье и работе (9,5%): «Счастлив, потому что есть здоровье, работа и семья», «Есть работа, родные и близкие». Отметим, что мужчины подчеркивают наличие «любимой работы»: «Семья и работа, любимая», «Быть с любимыми людьми и заниматься любимым делом», «Занимаюсь любимым делом, люблю своих детей и внуков, хочу, чтобы у них все всегда было хорошо».

В ответах мужчин в связи с семьей встречаются также упоминания здоровья, жизни, благополучия: «Есть семья, есть интересы в жизни, есть стремление жить», «Счастье. Потому что есть здоровье, семья, друзья», «Я счастлив, потому что жив и живы все родные», «...потому, что все мои родные живы и здоровы», «Родился сын», «Близкие живы – здоровы, есть крыша над головой, не голодаем», «... быть дома».

В представлениях о счастье у мужчин также имели место работа («Потому что есть работа» и т.п.), окружение («Я счастлив потому, что меня окружают хорошие люди» и т.п.), свобода («У меня есть все для счастья здоровье, любимая работа и свобода»), любовь («... потому, что любим и люблю», «Люблю и любим»), жизненные перспективы («Есть планы на будущее», «Вижу перспективы», «Я счастлив, жизнь удалась и еще много перспектив»), ценность жизни («Жизнь прекрасна», «Я счастлив потому что живу» и т.п.), хобби («На выходных выиграл чемпионат по минифутболу»), общественная польза («Я счастлив потому, что мои коллеги постоянно нуждаются в моих услугах»), ситуация в стране («Я счастлив потому что Путин победил УРА!!!»), погода («Хорошая погода, веселые люди!» и т.п.), юмор («Мне подарили шоколадку»), гармония («Я счастлив, потому что пребываю в состоянии физической и ментальной гармонии» и т.п.), характеристики своей личности («Оптимист», «Самодостаточен»).

Среди ответов респондентов мужчин были такие, которые содержали общие фразы без уточнения и детализации (11,1%): «Я счастлив, потому что у меня все хорошо», «У меня все замечательно», «Я счастлив, просто счастлив» и т.п.). Это можно понять как уход от ответа, нежелание поделиться своими мыслями. Кроме того, отметим, что были негативные формулировки ответов

(6,3%): «У меня нет времени думать о том, что я несчастлив», «Стараюсь не думать о грустном», «Не в деньгах счастье», «Не знаю».

Анализ результатов Группы 2 показал, что почти половина женщин указали в представлениях о счастье семью и близкородственные связи (43,3%). Респонденты предложили следующие высказывания: «Семья рядом со мной», «Моя семья», «Семья, ребенок, любовь близких», «Семья, дети, внуки», «Дети и семья», «Крепкая семья». Исследователи отмечают, сильное влияние на ощущение счастья оказывает общение и взаимоотношения с близкими людьми.

Также респонденты Группы 2 в представлениях о счастье указывают понимание («Когда тебя понимают», 5,66%), жизнь («Жизнь», «Все живы», 7,5%), радость (3,77%), гармонию (7,5%), здоровье (7,5%).

Среди ответов встречались такие, которые встречались лишь однажды (17%): «Когда бабочки в животе порхают», «Одним словом не описать», «Свобода». Данный факт, по нашему мнению, указывает на то, что понятие «счастье» является индивидуальным, и каждый в него вкладывает свое личное значение. Следует, указать, что 4 человека (7,5% от всей выборки) не дали ответа.

На следующем этапе, в изучении представлений о счастье у женщин Группы 2, мы опишем выбор цвета респондентов по ассоциации со счастьем.

Из зафиксированных данных 41,1% ассоциаций представлений о счастье относятся к цветам сине-зеленых оттенков. Выбор синего (17%), зеленого (9,4%), сине-зеленого (9,4%), голубого (7,5%), цвета морской волны (1,9%), бирюзы (1,9%) может указывать на то, что в представлениях о счастье у женщин проявляется потребность в спокойствии, стабильности, уверенности в будущем [6]. Заботиться, оберегать благополучие для женщины являются первостепенными задачами. Выбор сине-зеленого цвета может свидетельствовать о проявлении твердости в сохранении и укреплении семейных отношений.

На втором месте находится желтый и его оттенки (28,5%). Ведущим цветом является светло-желтый (21%) это может свидетельствовать о положительном восприятии счастья и его представлений, М. Люшер [6] описывает его как стремление к активности, общению, веселости. 7,5% респондентов выбрали желтый цвет, который может характеризоваться жизнерадостностью.

Следующий по количеству упоминаний (18,8%) принадлежит оранжево-красному цвету, этот цвет символизирует силу волевого усилия, активность, возбуждение [6].

Важно отметить, что никто не выбрал черный, коричневый и фиолетовый. Ассоциации с этими цветами могут свидетельствовать о тревожности, стрессе, переживании страха, огорчении.

Анализ результатов, которые получили при исследовании двух групп респондентов, позволяет сделать вывод о том, что для женщин и мужчин значимой переменной является семья и ее здоровье. Высказывания о семье имеют положительную окраску и выбор цвета также может свидетельствовать

о приверженности традиционным семейным ценностям большинства респондентов, как женщин, так и мужчин.

Полученные нами результаты дополняют и не противоречат уже существующим исследованиям представлений о счастье, подтверждают результаты исследования [2, 5, 7, 8, 10]. Так же можно отметить положительную окраску высказываний респондентов, что перекликается с полученными данными исследования Н. В. Лейфрид [5], в котором счастье наиболее часто ассоциируется с такими эмоциями и чувствами, как радость и любовь.

Выводы нашего исследования содержат особенности представлений о счастье взрослых людей мужского и женского пола. Важно отметить, что исследования представлений о счастье среди людей зрелого возраста нам встретить не удалось, изучались представления о счастье молодых людей [2, 5, 10].

В перспективе дальнейшего исследования представлений о счастье целесообразным будет более детальное изучение представлений о счастье у мужчин на большей выборке. Кроме того интерес представляет специфика представлений о счастье людей разных периодов взрослости.

Список источников:

1. Аргайл М. Психология счастья. СПб.: Питер, 2003. 271 с.
2. Виничук Н.В. Психосемантический анализ представлений о счастье китайских и российских студентов: дис. ... канд. психол. наук. Хабаровск, 2008. 198 с.
3. Джидарьян, И.А. Психология счастья и оптимизма. М: «Институт психологии РАН», 2013. 273 с.
4. Королева М. Н. Счастье как социокультурный феномен: дис. ... канд. социол. наук. М., 2013. 164 с.
5. Лейфрид Н. В. Социальные представления о счастье у молодежи // Вестник Омского университета. Серия «Психология». 2009. №1. С. 30-35.
6. Люшер М. Цветовой тест Люшера. / Пер. с англ. А. Никоновой. М.: Эксмо-пресс., 2002. 80 с.
7. Петров В.Г., Злыгостева К.В. Представления о счастье у студентов // Вестник Кемеровского государственного университета. 2015. №3-3(63). С. 197-202.
8. Реан А. А. Семья как фактор профилактики асоциальности детей и подростков // Защити меня. – 2018. №.3. С.6-8
9. Селигман М. Новая позитивная психология: Научный взгляд на счастье и смысл жизни / Пер. с англ. М.: София. 2006. 368 с.
10. Семенова Л.Э., Урусова Е.А., Васильева Д.А. Место семьи в представлениях мужчин и женщин о счастье // Мир науки: электрон. журн. 2017. Т. 5. № 2. Режим доступа к журн. URL: <http://mir-nauki.com/PDF/36PSMN217.pdf> (дата обращения: 2.03.2019)
11. Человек: Мыслители прошлого и настоящего о его жизни, смерти и бессмертии. Древний мир - эпоха Просвещения / Редкол.: И.Т. Фролов и др.; Сост. П.С. Гуревич. - М.: Политиздат, 1991.

ЛИЧНОСТЬ МАТЕРИ КАК СТРЕСС-ПРЕВЕНТИВНЫЙ ФАКТОР ДЕЗАДАПТАЦИИ РЕБЕНКА К УСЛОВИЯМ ИНКЛЮЗИВНОГО ДЕТСКОГО САДА

Аннотация. В работе осуществлена проверка в эмпирическом исследовании гипотезы о зависимости процесса адаптации ребенка к условиям дошкольной образовательной организации инклюзивного типа от личностных особенностей их матерей, представленных в рамках персонологического подхода Кеттелла. Выявленные корреляционные связи между конкретными чертами личности матерей и степенью успешности адаптации их детей к детскому саду, позволяют рассматривать данные личностные характеристики в качестве стресс-превентивных факторов. Обнаружено, что чем более мать уверена в себе, чувствительна, доверчива и открыта, чем более высок ее уровень самоконтроля, спокойствия, сдержанности, тем легче проходит адаптация ее ребенка к дошкольному образовательному учреждению инклюзивного типа.

Ключевые слова: стресс, превенция, черты личности, адаптация детей к условиям детского сада инклюзивного типа.

Abstract. The work carried out a test in an empirical study of the hypothesis about the dependence of child's adaptation process to the conditions of an inclusive educational organization of preschool on personal characteristics of their mothers, presented in the context of Raymond B. Cattell's personal approach. Identified correlations between specific personality traits of mothers and degree of success of their children's adaptation to kindergarten make it possible to consider these personal characteristics as stress-preventive factors. It was found that the more mother is confident, sensitive, trusting and open, the higher her level of self-control, calmness, restraint, the easier it is for her child to adapt to an inclusive type of educational institution.

Keywords: stress, prevention, personality traits, adaptation of children to the conditions of inclusive kindergarten.

Проблематика, связанная с адаптации детей раннего возраста к воспитанию в системе дошкольного образования, приобретает высокую актуальность, особенно в последние годы, в связи с появлением инклюзивных групп в детских садах общего типа.

К обычным типичным трудностям адаптации при смене социальной ситуации развития, таким как - привыкание детей к новому режиму жизнедеятельности, к незнакомым одноклассникам и взрослым, добавляются сложности, обусловленные совместным нахождением в группах детского сада детей с ограниченными возможностями здоровья и их сверстников, неотягощенных лимитирующими психофизическими особенностями.

Даже в типичной ситуации, когда ребенок попадает в новые социально-педагогические условия жизнедеятельности, он подвержен сильному стрессу (ломка стереотипа, временная потеря высоко значимых близких людей, обеспечивающих ему комфорт и безопасность), который необходимо купировать всеми доступными психолого-педагогическими средствами. А когда дети включаются в ежедневное взаимодействие с нетипичными для них сверстниками, дистрессовая природа психотравмирующих воздействий существенно увеличивается, тем самым усложняется и процесс адаптации детей к условиям дошкольной образовательной организации.

В психолого-педагогической отрасли научного знания категория «адаптация» (от лат. adaptatio - приспособление, прилаживание) используется для обозначения способности организма человека приспосабливаться к различным условиям окружающей его среды [5], то есть, как биологически ориентированная трактовка понятия. А психологическая адаптация заключается в приспособлении человека к условиям новой (незнакомой для него) социальной среды. Это один из наиболее важных социально-психологических механизмов, которые обуславливают особенности процесса социализации личности [4].

В науке определены разные группы факторов, оказывающих значительное влияние на процесс адаптации ребенка к воспитанию в условиях детского сада. Среди них, как уже указывалось выше, можно выделить биологические и социальные; внешние и внутренние; факторы, существенно зависящие от деятельности педагогов дошкольного образования и почти не поддающиеся управлению со стороны работников дошкольного образовательного учреждения (ДОУ) [3, с. 34].

Необходимость преодоления (смягчения) трудностей психофизиологической адаптации детей раннего возраста к условиям дошкольной образовательной организации инклюзивного типа накладывает дополнительные требования как к педагогическому персоналу, что обусловлено отсутствием умений у большинства педагогов детских садов оказывать вновь поступившим «стандартным» детям и их сверстникам с ОВЗ квалифицированную психолого-педагогическую поддержку и помощь, так и к родителям, не имевшим ранее опыта воспитания своих детей, включенных в ситуацию совместной жизнедеятельности с лицами с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). Не секрет, что определенная часть современных родителей, в том числе и за счет тотальной нехватки времени в связи интенсификацией общественной жизни, недостаточно внимания уделяют периоду адаптации своего ребенка к требованиям детского сада, склонны атрибутировать возникающие проблемы приспособления детей к ДОУ некачественной профессиональной деятельности воспитателей [1, с. 16].

В свою очередь, роль родителей в когнитивном, эмотивном и субъектно-деятельностном становлении и развитии их ребенка неоспорима во всех отраслях педологического знания [8]. В связи с чем, личность матери, ее эмоционально-интеллектуальные особенности, модели поведения и деятельности как ведущие детерминанты содержания и качества социальной ситуации развития детей, будут существенным образом определять и процесс адаптации ее ребенка к условиям детского сада.

В связи с чем, и было предпринято эмпирическое исследование, имеющее целью выявление влияния личностных особенностей матерей на адаптацию детей раннего возраста к условиям ДОУ инклюзивного типа.

Объект исследования: адаптация детей раннего возраста к условиям воспитания в группе детского сада, имеющей в своем составе лиц с ОВЗ.

Предмет исследования: влияние личностных особенностей матерей на адаптацию детей раннего возраста к детскому саду инклюзивного типа.

Гипотеза исследования: степень адаптации детей раннего возраста к детскому саду инклюзивного типа зависит от личностных особенностей их матерей, а именно, чем более мать уверена в себе, чувствительна, доверчива и открыта, чем более высок ее уровень самоконтроля, спокойствия, сдержанности, тем легче проходит адаптация ее ребенка к дошкольному образовательному учреждению инклюзивного типа.

Методы исследования:

1. Для изучения психофизиологической адаптации детей к условиям детского сада использовалась методика «Лист адаптации» [7].

Данная методика используется в процессе эмпирического исследования для изучения психофизиологической адаптации детей раннего возраста к условиям детского сада. На основании наблюдения за детьми она позволяет определить особенности поведенческой реакции ребенка, поступившего в дошкольное учреждение, в соответствии с оценкой следующих факторов адаптации:

- эмоциональное состояние ребенка;
- социальные контакты ребенка;
- сон ребенка;
- аппетит ребенка.

Проведение методики основано на методе экспертных оценок. В качестве экспертов в процессе данного исследования выступил воспитатель, работающий с дошкольниками ежедневно. На основании полученных оценок делается вывод об успешности адаптации ребенка к условиям дошкольного учреждения: легкая, средняя, усложненная адаптация или же полная дезадаптация.

2. Для определения личностных особенностей матерей применялся психологический опросник Кеттелла 16 PF.

Базой проведения исследования выступила дошкольная образовательная организация, имеющая в составе младших групп детей с ОВЗ. В исследовании приняли участие 30 детей в возрасте двух – трех лет (из них 6 детей с ОВЗ), а также их матери в возрасте 19 – 32 лет.

Анализ и интерпретация результатов исследования.

Использование методики, «Лист адаптации», показало, что легкая адаптация к условиям дошкольного учреждения характерна для 33,3% воспитанников, но среди них нет детей с ОВЗ. Эти дети характеризуются позитивным эмоциональным состоянием, они веселы, жизнерадостны, подвижны и активны; легко устанавливают социальные контакты, охотно играют с другими детьми; хорошо спят – засыпают быстро и спят спокойно, глубоко; их отличает хороший аппетит – они едят до насыщения, с удовольствием.

Средняя адаптация к условиям ДООУ характерна для 50,3% воспитанников, включая 3 детей с ОВЗ. Эти дошкольники характеризуются достаточно стабильным эмоциональным состоянием, они спокойны, иногда задумчивы, время от времени замыкаются; эти дети неохотно играют с другими детьми, могут проситься на руки воспитателя; они спят достаточно

спокойно, но недолго и засыпают с трудом; кроме того, такие дети имеют выборочный аппетит, но едят до насыщения.

Усложненная адаптация к дошкольному учреждению характерна для остальных 16,3% воспитанников, включая 3 детей с ОВЗ. Они отличаются негативным эмоциональным состоянием, плаксивы, часто хнычут; часто такие дети безразличны к играм, отстранены, замкнуты; они плохо засыпают, их сон тревожен; кроме того, такие дети отвергают некоторые блюда, часто капризничают в процессе кормления.

Для проверки предположения о том, что существует взаимосвязь между адаптацией детей раннего возраста к дошкольному образовательному учреждению и личностными особенностями их матерей, был применен расчет коэффициента ранговой корреляции Спирмена по данным, полученным в ходе диагностики. Критические значения коэффициента корреляции для данной величины выборки составляют, соответственно, 0,36 при $p=0,05$ и 0,46 при $p=0,01$ [6].

Согласно полученным после обработки данным, значимыми являются следующие взаимосвязи:

- сдержанностью/экспрессивностью матери (обратная взаимосвязь на уровне $p=0,01$) – чем более экспрессивна мать ребенка, тем труднее для него протекает адаптация к ДООУ, и наоборот, чем более сдержана женщина в проявлении своих эмоций, тем легче ее ребенок приспосабливается к условиям детского сада; эта взаимосвязь объясняется тем, что экспрессивные женщины часто импульсивны, мало заботятся о том, что кажется им неважным, в частности незначительной для них может показаться необходимость поддерживать ребенка в первые месяцы посещения им ДООУ, не хватает терпения выслушать ребенка, сопереживать ему. С другой стороны, сдержанные матери спокойно и методично добиваются поставленных целей, не давят на ребенка, обеспечивая постепенное, плавное вхождение ребенка в образовательный процесс ДООУ;

- робостью/смелостью матери (прямая взаимосвязь на уровне $p=0,05$) – чем более смелой является мать, тем легче ребенок адаптируется к ДООУ, и наоборот, чем более робка женщина, тем труднее ее ребенку адаптироваться к детскому саду; эта взаимосвязь может объясняться тем, что смелые женщины более общительны, легче вступают в контакт с педагогами ДООУ, устанавливая с ними позитивные отношения, стремятся больше узнать о жизни ребенка в детском саду, что обеспечивает более легкое вхождение его в образовательное пространство;

- жестокостью/чувствительностью матери (обратная взаимосвязь на уровне $p=0,01$) – чем более чувствительной является мать ребенка, тем легче он адаптируется к детскому саду, и наоборот – чем выше уровень жестокости матери, тем сложнее протекает адаптация ребенка к ДООУ; эта взаимосвязь может обуславливаться тем, что чувствительные матери более внимательны к переживаниям ребенка, они стремятся сделать все зависящее от них, чтобы облегчить адаптацию к детскому саду, готовы выслушать и сопереживать ребенку в тяжелых для него ситуациях;

- консерватизмом/радикализмом матери (прямая взаимосвязь на уровне $p=0,01$) – чем более у матери выражен радикализм, тем легче ее ребенок приспосабливается к ДООУ, и наоборот, чем более консервативной является женщина, тем сложнее протекает адаптация ее ребенка к детскому саду; данная взаимосвязь может быть объяснена тем, что радикализм женщины выражается в критичности, желании как можно глубже разобраться в интересующих их процессах, что обуславливает их внимание и к особенностям адаптации ребенка к детскому саду, установлению сотрудничества с воспитателями в данном вопросе, что положительно влияет на процесс приспособления ребенка к новой среде;

- экстраверсией/интроверсией матери (прямая взаимосвязь на уровне $p=0,01$) – чем более выражена экстраверсия у матери, тем легче ребенок приспосабливается к детскому саду, и наоборот, чем больше для нее склонна интроверсия, тем тяжелее для него протекает процесс адаптации к ДООУ; данная взаимосвязь может быть объяснена тем, что женщины-экстраверты более открыты для принятия мнения других людей, они легче выполняют инструкции педагогов и психологов по выполнению действий, способных облегчить адаптацию их ребенка к детскому саду.

Таким образом, проведенная эмпирическая проверка взаимосвязи личностных особенностей матерей, как стресс-превентивного фактора, и успешности адаптации детей раннего возраста к ДООУ инклюзивного типа подтвердило выдвинутую гипотезу. Перспективы дальнейших исследований, в рамках обозначенного проблемного поля, могут быть намечены в направлении изучения дифференциации черт личности матерей относительно психофизиологического статуса их ребенка, что позволит оказывать психолого-педагогическими службами дошкольных образовательных организаций адресную поддержку в процессе адаптации и социализации детей в инклюзивных группах ДООУ.

Список источников:

1. Анисимова П.О. Подготовка и адаптация детей к ДООУ // *Изучение и образование детей с различными формами дизонтогенеза.* – 2015. – С. 16 – 19.
2. Баранов А.А., Сунцова А.С. Семья как субъект сопровождения ребенка с ограниченными возможностями здоровья. *Вестник Владимирского государственного университета им. Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых. Серия: Педагогические и психологические науки.* 2017. № 29 (48). С. 88-97.
3. Васильева Т.И. Понятие адаптации в современной психологии // *Инновационные механизмы решения проблем научного развития.* – 2016. – С. 33 – 35.
4. Реан А.А. К проблеме социальной адаптации личности // *Вестник СПбГУ. Сер. 6.* 1995. Вып. 3. С.74-79.
5. Реан А.А., Кудашев А.Р., Баранов А.А. Психология адаптации личности. Анализ. Теория. Практика. СПб.: «Прайм-Евро-Знак», 2006. – 479 с.
6. Таблица корреляции. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://statpsy.ru/correlation/tablica-correlations/> (26.02.2019).
7. Халилуллова Е.А. Совместная деятельность со взрослыми детей раннего возраста в период адаптации. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://nsportal.ru/detskiy-sad/raznoe/2014/12/08/sovместnaya-deyatelnost-so-vzroslymi-detey-rannego-vozhrasta-v-period> (21.02.2019).

Баранов А.А, Баранова З.Я.

СИНДРОМ ПСИХИЧЕСКОГО ВЫГОРАНИЯ ПЕДАГОГОВ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ШКОЛ ИЗ ГОРОДСКОЙ И СЕЛЬСКОЙ МЕСТНОСТИ: ОБЩЕЕ И ОСОБЕННОЕ

Аннотация. В статье проверяется гипотеза о наличии специфических и универсальных проявлений синдрома психического выгорания у представителей педагогического труда, проживающих в сельской местности и в городе. Утверждается, что социальная среда выступает существенным ресурсом в профилактике и преодолении психического выгорания у педагогов, проживающих и работающих в сельской местности за счет единства ценностных ориентаций, норм и правил поведения. Полученные результаты подтверждают выдвинутое предположение и рекомендуются к учету в деятельности психологических служб системы образования.

Ключевые слова: синдром психического выгорания, факторы развития и превенции психического выгорания, личность и специфика труда учителя городской и сельской школы.

Abstract. The article tests the hypothesis about the presence of specific and universal manifestations of emotional burnout syndrome among teachers living in the countryside and in the city. It is argued that the social environment is an essential resource in preventing and overcoming mental burnout among educators living and working in rural areas due to the unity of value orientations, norms and rules of behavior. The obtained results confirm the hypothesis put forward and are recommended to be taken into account in the activity of the psychological services of the educational systems.

Key words: burnout syndrome, factors of development and prevention of burnout, personality and work specifics of a teacher in urban and rural school.

Интенсификация повседневной жизни, увеличивающаяся на протяжении последних десятилетий, существенным образом сказывается на благополучии, здоровье и профессиональной активности личности как субъекта познания, общения и деятельности. Увеличивается частота постоянно возникающих стрессогенных ситуаций в бытовой и профессиональной жизни индивида, что, нередко, приводит к накоплению негативных психотравмирующих воздействий (аффектов) и способствует истощению эмоционально-мотивационных и когнитивно-регулятивных ресурсов человека. Одним из стрессоподобных состояний является психическое выгорание.

Синдром психического выгорания представляет собой состояние эмоционального, психического, физического истощения, развивающегося как результат хронического неразрешенного профессионального стресса. Зарождение и развитие данного состояния характерно для хелперских (помогающих) профессий, в которых в системе трудовой деятельности преобладают высокая частота социальных контактов и забота о других людях

(социальные работники, врачи, воспитатели, медицинские сестры, учителя и др.) [6, с.78].

С точки зрения основоположника стрессологии Г. Селье, профессиональное выгорание может быть отнесено к дистрессу, характеризующему быстрый переход в конечную стадию общего (неспецифического) адаптационного синдрома — стадию истощения [10,с.12].

Специфика педагогического труда заключается в том, что она строится по законам общения, предполагающего активные социальные интеракции субъектов совместной деятельности. Ряд авторов (Баранов А.А, 2002, М.В. Борисова, 2005, В.Е. Орел, 2001 и др.) называют напряженность важной и неотъемлемой характеристикой профессиональной деятельности любого педагога [1; 3; 7]. Стрессогенность заложена уже в самой природе учительского и воспитательского труда. По роду своей деятельности педагоги вовлечены в постоянное эмоционально насыщенное общение с людьми разных возрастов, образования, общественного статуса, социальных ролей (администрация, родители, педагогический состав), тем самым попадают в группу риска развития психического выгорания. Есть данные, свидетельствующие о том, что по степени эмоциогенной загруженности педагоги стоят выше, чем банкиры, менеджеры, директора и т.п. [5,25].

К настоящему времени в науке накоплено много данных как зарубежными, так и отечественными исследователями, о ведущих факторах развития психического выгорания у педагогов [2; 4; 8; 9]. Условно все эти детерминанты можно подразделить на личностные (психологические защиты, экстернальность, особенности мотивации, акцентуации, тревожность и т.п.) и организационные (низкая зарплата, перегрузка, «бумаготворчество», рост числа гиперактивных учеников, дефицит наставничества и т.п.). При этом из фокуса рассмотрения выпадает фактор, связанный с особенностями той социальной микро и мезо среды где осуществляется жизнедеятельность педагога, и который, на наш взгляд, необходимо учитывать при выявлении природы и генезиса психического выгорания - место проживания и профессиональной деятельности педагога (в частности, тип населенного пункта).

Сельская жизнь с менее интенсивным, чем город ритмом, сложившимися традициями, морально-нравственными устоями, негативными установками к праздному стилю жизни и повышенным вниманием к каждому члену своего сообщества, служит значимым ресурсом противодействия стрессу. Сельским педагогам предоставлено больше возможностей, чем городскому учителю, познать и учитывать в воспитании индивидуальность каждого школьника (склонности, задатки, способности), опираясь в воспитательных воздействиях на единство ценностных ориентаций, правил и норм своих односельчан – родителей учеников, с которыми они, как правило, лично уже давно знакомы. Тем самым, актуализируется важнейшая копинг (совладающая со стрессом) стратегия – использование социальной поддержки со стороны значимого микро сообщества, способного выступить в качестве ресурса противодействия психическому выгоранию.

Данное суждение позволяет сформулировать для эмпирической проверки следующую гипотезу: у педагогов, работающих в городской общеобразовательной школе уровень выраженности психического выгорания (его компонентов) выше, чем у их коллег, проживающих и преподающих в сельской местности.

Цель исследования - изучение специфики синдрома психического выгорания педагогов сельских и городских школ.

Объект исследования - синдром психического выгорания.

Предмет исследования - особенности психического выгорания педагогов, осуществляющих свою профессиональную деятельность в условиях городской и сельской местности.

В качестве диагностического инструментария были использованы, доказавшие свою научную состоятельность методики: «Диагностика уровня эмоционального выгорания» В.В.Бойко и опросник на выгорание МВІ (адаптация Н.Е.Водопьяновой).

Выборка составила 25 учителей, работающих в типичной городской общеобразовательной школе и 25 педагогов из сельской школы. Средний возраст у педагогов городской школы 33,5, средний возраст педагогов сельской школы - 32,7.

Полученные после проверки первичные данные были подвергнуты анализу на достоверность различий при помощи критерия Манна-Уитни (программа SPSS-20), результаты которого (по методике В.В.Бойко) показывают более высокую выраженность психического выгорания у педагогов городских школ по сравнению с их коллегами из сельских общеобразовательных организаций по следующим симптомам:

- переживание психотравмирующих обстоятельств;
- "загнанность в клетку";
- тревога и депрессия;
- неадекватное избирательное эмоциональное реагирование;
- расширение сферы экономии эмоций;
- редукция профессиональных обязанностей;
- личностная отстранённость;
- психосоматические и психовегетативные нарушения.

Не выявлено достоверных различий по следующим проявлениям психического выгорания (то есть является неспецифичным, общим для выборок):

- удовлетворённость собою;
- эмоционально-нравственная дезориентация;
- эмоциональный дефицит;
- эмоциональная отстранённость.

По всем трем фазам развития профессионального выгорания (напряжения, резистенции, истощения) также наблюдается явный приоритет учителей из городских школ над педагогами из сельских общеобразовательных организаций.

Аналогичные показатели, свидетельствующие о более высокой степени сформированности психического выгорания у представителей педагогической профессии городских общеобразовательных школ, получены и по всем шкалам опросника МВІ («Эмоциональное истощение», «Деперсонализация», «Редукция личных достижений»).

Можно заключить, что выдвинутая гипотеза о преобладании синдрома психического выгорания у представителей педагогического труда городских жителей по сравнению с педагогами из сельских школ, нашла свое эмпирическое подтверждение.

Данный вывод может быть использован при организации процесса превенции стрессоподобных состояний педагогов в деятельности психологических служб системы образования.

Список источников:

1. Баранов А.А. *Стресс-толерантность педагога: теория и практика*. М.: АСТ, 2002. – 422с.
2. Бойко В.В. *Синдром «эмоционального выгорания» в профессиональном общении*. СПб.: Питер, 1999. – С. 99-105.
3. Борисова М.В. *Психологические детерминанты феномена эмоционального выгорания у педагогов // Вопросы психологии*. – 2005. – № 2. – С. 96–103.
4. Водопьянова Н.Е., Старченко Е.С. *Синдром выгорания: диагностика и профилактика*. СПб.: Питер, 2005. –277с.
5. Малкина-Пых И.Г. *Психология экстремальных ситуаций // Справочник практического психолога*. - М.: Эксмо, 2005. –340с.
6. Макарова Г.А. *Синдром эмоционального выгорания. // Психотерапия*. 2003. – № 11. – 113с.
7. Орел В. Е. *Феномен "выгорания" в зарубежной психологии: эмпирические исследования / В. Е. Орел // Журнал практической психологии и психоанализа*. 2001. –№ 1, С.90-101.
8. Робертс Г.А. *Профилактика выгорания // Обзор современной психиатрии*. 1998. №1. – С. 39-46.
9. Ронгинская Т.И. *Синдром выгорания в социальных профессиях. // Психологический журнал*. 2002. Т. 23. №3. – С.85-95.
10. Селье Г. *Стресс без дистресса*. - М.: Прогресс, 1982. –367с.

Бачурова С.Е.

СОЦИАЛЬНЫЙ СТЕРЕОТИП ЖЕНЩИНЫ-МАТЕРИ В 80-Е ГГ. XX ВЕКА (НА ПРИМЕРЕ ДАННЫХ КОНТЕНТ-АНАЛИЗА СМИ)

Аннотация: В статье рассматриваются данные, полученные в ходе проведения пилотного контент-анализа двух номеров 1984 и 1989 годов выпуска общественно-политического журнала для женщин «Работница», с целью изучения ценностных ориентаций советского общества. Обозначен вопрос влияния СМИ на самовосприятие женщин того времени.

Ключевые слова: Женщина, материнство, ценности, общество, СМИ.

Key words: The article is concerned with the data obtained by means of content analysis of the women's magazine (1984 and 1989) in order to study the value orientations in the Soviet society. The question about mass media influence to Soviet women self-perception is stated.

Woman, motherhood, values, society, mass media.

Более полувека назад в классических западных трудах отмечалось, что общественные нормы и ценности оказывают определяющее влияние на

проявления материнского отношения. Э. Бадинтер писала, что материнство наполняется в разные исторические периоды различным содержанием: женщина становится лучшей или худшей матерью в зависимости от того, ценится материнство обществом или обесценивается [1]. М. Мид также отмечала, что несмотря на то, что формирование материнских установок на основе опыта предыдущих поколений наиболее устойчиво, наступит такой исторический момент, когда разрыв с родительской семьей в связи с социальными факторами будет происходить настолько радикально, что именно социальное окружение будет определять ценностные приоритеты женщины [3].

В рамках проводимого нами исследования изучаются ценностные ориентаций и репродуктивная установка женщин-матерей, имеющих малолетних детей, и их матерей (бабушек) в аспекте межпоколенного наследования. На текущем этапе нами получены данные в пользу того, что основные тенденции социума и личный опыт матери, а не прямое межпоколенное наследование, являются ведущими при формировании отношения к жизни и материнству. С помощью данных глубинного феноменологического интервью мы сделали попытку выяснить причины: как отмечают респонденты старшего поколения, жизнь в пред- и постперестроечное время была нацелена исключительно на выживание в постоянно меняющейся социальной реальности, в связи с чем на тот момент не было времени и возможности задумываться над восприятием материнства и детей как ценности. Поэтому старшее поколение женщин старается не передавать свой травматический опыт материнства своим дочерям, причем зачастую вполне осознанно. Женщины старшего поколения стараются не вспоминать о тяготах, связанных с рождением и воспитанием детей, и не рассказывают о нем своим дочерям, потому что на настоящий момент социальная ситуация более стабильная и возвращаться в тот период жизни болезненно.

Для более подробного изучения социальных реалий того времени и их восприятия нами выбран метод контент-анализа печатных СМИ. Старшим поколением женщин, принимающих участие в исследовании, отмечался особый интерес к чтению женского журнала «Работница», который не только отражал актуальную проблематику общественной и политической жизни советского общества, но также изобилует письмами читательниц, позволяющими увидеть личную позицию жительниц огромной страны.

В данной статье представлено сравнение результатов анализа первых выпусков общественно-политического и литературно-художественного журнала для женщин «Работница» за 1984 и 1989 год [4, 5], тираж которых составил 14,7 и 20,5 миллионов экземпляров соответственно. В данном случае оба выпуска – юбилейные (70 и 75 лет с первого выпуска), содержащие анализ и оценку значимости журнала в историческом аспекте социально-политических событий страны. Выбор года связан с тем, что средний возраст участниц опроса составляет 32 года. В рамках исследования планируется провести анализ выпусков с 1984 по 1994 гг. Контент-анализ позволяет

определить мотивы коммуникатора и допустимые эффекты воздействия содержания сообщения на целевого потребителя [2].

За единицу счета была принята 1 статья (№1 за 1984 г. содержит 42 статьи, №1 за 1989 – 32) и выделены смысловые единицы, которые были разделены два полюса – положительный и отрицательный. Результаты анализа представлены в таблице 1.

Таблица 1.

Сравнительный анализ использования смысловых единиц

Смысловая единица	суммарное число положительных (+) упоминаний, суммарное число отрицательных (-) упоминаний, (в скобках указан процент к общему числу статей)	
	№1 за 1984 г.	№1 за 1989 г.
взаимоотношения с мужем	27 единиц: +21 (50%), – 6 (14,3%), из них развод – 1 упоминание (2,4%)	34 единицы: +7 (21,9%), –27 (84,4%), из них «развод» – 8 упоминаний (25,0%)
власть (руководящая работа и общественная активность)	78 единиц: +78 (185,7%)	11 единиц: +10 (31,2%), –1 (3,1%)
дети	62 единицы: +55 (130,9%), –7 (16,7%)	43 единицы: +11 (34,4%), – 32 (100,0%)
женское, женственное (привлекательность)	38 единиц: +23 (54,7%), –15 (35,7%)	23 единицы: +11 (34,4%), –12 (37,5%)
здоровье	39 единиц: +21 (50%), – 18 (42,9%), из них «стресс, нервы, усталость» – 15 (35,7%)	12 единиц: +2 (6,25%), –10 (31,2%)
культура и искусство	24 единицы: +24 (57,1%)	8 единиц: +8 (25,0%).
материнство	63 единицы: +61 (145,2%), –2 (4,8%)	15 единиц: +9 (28,1%), –6 (18,8%);
образование, научная и профессиональная деятельность	65 единиц: +48 (114,3%), –17 (40,5%)	18 единиц: +18 (56,2%)
семья и домашнее хозяйство	39 единиц: +29 (69,0%), –10 (23,8%)	20 единиц: +13 (40,7%), –7 (21,9%)
сила воли, преодоление себя, совесть, нравственность	70 единиц: +70 (166,7%)	12 единиц: +12 (37,5%)
труд	84 единицы: +69 (164,3%), –10 (23,8%)	9 единиц: +2 (6,25%), – 7 (21,9%)
деньги	78 единиц: +63 (150,0%), –15 (35,7%)	102 единицы: +92 (287,5%), –10 (31,2%)

Также был проведен анализ визуального ряда (таблица 2). Всего в журнале №1 за 1984 г. использовано 84 изображения (в т.ч. фотографии – 61, рисунки – 23), в №1 за 1989 – 57 (в т.ч. фотографии – 44, рисунки – 13).

Таблица 2. Сравнительный анализ подбора визуального ряда

Тематика изображения	Количество изображений (в скобках указана частота к общему количеству изображений)	
	№1 за 1984 г.	№1 за 1989 г.
одионые изображения женщин	22 (p=0,24)	13 (p=0,23)
в составе женских групп	1 (p=0,01)	6 (p=0,10)
в составе семьи (мужчина, родственники, дети)	6 (p=0,07).	6 (p=0,10).
изображение ребенка (детей) без взрослых	6 (p=0,07).	4 (p=0,07).
положительный образ женщины (радость, красота, здоровье и др.)	23 (p=0,27).	11 (p=0,19)
Отрицательный образ женщины (одиочество, грусть, болезнь, бытовые заботы и др.)	11 (p=0,13).	14 (p=0,25).

Исходя из этого можно сделать вывод, что «проблемные» сферы в жизни женщины отличались: так в журнале за 1984 год постоянно упоминаются массовые социальные катастрофы: революции, Первая Мировая и Великая Отечественная Война, война во Вьетнаме, гонка вооружений, размещение крылатых ракет в Европе, что существенно подрывало ощущение защищённости и безопасности. В журнале 1989 года о них упоминаний нет, а в заметке о природном катаклизме – землетрясении в Армении, паника и страх не нагнетаются.

Основной проблемой в жизни женщины в 1984 году была усталость, стресс, недостаточное внимание к себе из-за большого количества бытовых и профессиональных забот, при этом семья и дети воспринимались в положительном ключе – как источник внутренних ресурсов и смысла жизни, дополнительной мотивации к труду. Особое внимание уделялось наличию общественного признания и наград, материальных премий и поощрений.

В 1989 году на первый план выходят финансовые сложности, поиски возможностей дополнительно заработать, получить пособие, алименты, а также ухудшение здоровья из-за экологической угрозы, одиночество.

Благодаря контент анализу выявлены следующие актуальные семейные противоречия того времени:

В 1984 году на первом месте важность детско-родительских отношений. Упоминаются «тяготы большой семьи», ведь «уход за малышами не только труд, но умения и знания». При этом женщина должна быть мягкой («сколько передумала, как себя «выковывала» тихая женщина»), при этом максимально

ответственная («но если мы можем, значит, должны»). В статьях регулярно прослеживается осуждение авторитарного воспитания детей, но безграничной поддержки «Мама нам всем помогает, опять ей трудно», поскольку приходится совмещать «работу и заботу о малолетних детях» (вплоть до введения логического конструкта: «хозяйка дома» = «хозяйка страны»). При этом опоры в муже не ощущается: ожидания «любви мужа» сталкиваются с реальностью – побоями, пьянством, занятостью. «Красной линией» через страницы журнала проходят темы стресса, усталости, «нервов». Исходя из этого, «лозунгом» данного выпуска журнала можно выделить фразу: «Сколько тысячелетий исполняется «разумному человеку» («homo sapiens»)? Но кто вырастил, кто воспитал этого «разумного человека»? Разумная мать. С нее, именно с нее все и началось. Отец как реальная историческая фигура пришел в мир детства, в мир воспитания только вместе с единобрачием, с так называемой моногамией. Сколько же ему лет – пять тысяч, шесть? Много ли это рядом с миллионолетней Матерью!» (стр. 26).

В 1989 году внимание вопросам семьи как взаимоотношений ее членов уделяется меньше внимания. В первую очередь, подчеркиваются негативные стороны супружеских отношений: «создание семьи» и «поиск спутника» наталкивается на претензии к супругу по финансовому обеспечению семьи, напряжению в интимной сфере. Количество упоминаний о разводе выросло в 8 раз. Также упоминаются социальные вопросы отсутствия семьи у работающих женщин средних лет, отношения вне брака, повторные браки, ранняя беременность и роды, наличие школ-интернетов, детских домов, домов малютки в стране. Совмещение работы и дома по-прежнему серьезная нагрузка для женщины. В связи с этим особенно актуальными становятся вопросы здоровья женщины и ее ребенка (не является ли это следствием того эмоционального перенапряжения от гиперответственности за жизнь семьи (и страны) в предыдущие годы?). Но вновь девизом номера становится тотальная ответственность женщины: «Вряд ли самая современная интеллигентная женщина может себе представить, какой глубокий след оставит в сознании мужа ее ироничная реплика, ее раздраженный тон и насмешливый взгляд, свидетельствующий о невысокой оценке его мужских качеств.» (стр. 29).

При этом в обоих случаях «выходом» из глубокого внутреннего конфликта, чувства неудовлетворенности собственной жизнью и своей неполноценности представлялись высокий уровень образования, успехи профессиональной деятельности, стремление к общественной работе, а также воспитание в себе маскулинных качеств – настрой на преодоление любых трудностей, игнорирование тягот жизни, формирование жизнестойкости, силы воли. Это влияло на угнетение феминной и репродуктивной установки советских женщин, на снижение ценности материнства и семейных отношений к концу 80-х годов XX века.

К сожалению, как показывает опыт современных женщин, эти проблемы в России и по сей день не разрешены до конца. Данная работа будет продолжена, а полученные данные систематизированы.

Списко источников:

1. Бадинтер Э. *Любовь в дополнение: История материнской любви (18-20 века)*. – М., 1990. – 294 с.
2. Верилловский С.Г., Матюшкина М.Д. *Контент-анализ в педагогическом исследовании: Учебное пособие*. – СПб., 2006. – 61 стр.
3. Мид М. *Культура и мир детства*. М.: Наука, 1989. – 429 с.
4. *Работница*. — Журнал. — Москва: Издание ЦК ВКП(б), № 1 январь 1984. — 36 с. — 14 700 000 экз.
5. *Работница*. — Журнал. — Москва: Издание ЦК ВКП(б), № 1 январь 1989. — 40 с. — 20 500 000 экз.

Белевич Н.А., Юр И.А.

ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННЫХ РОДИТЕЛЕЙ В ПОИСКАХ ИДЕАЛЬНЫХ ДЕТСКО-РОДИТЕЛЬСКИХ ОТНОШЕНИЙ

Аннотация: Отношения между детьми и родителями во все времена имели свои сложности, но как правило проблемы отцов и детей не возникали в период дошкольного детства. С приходом демократических идей в детско-родительские отношения у родителей пошатнулись установленные веками стереотипы воспитания. Демократические принципы многими остались не понятыми и приравнялись к вседозволенности. Незнание возрастных особенностей, отсутствие сформированного эмоционального интеллекта повлекло за собой ряд трудностей в воспитании детей.

Ключевые слова: детско-родительские отношения, эмоциональный интеллект.

Annotation: Relations between children and parents at all times had their own difficulties, but as a rule, problems of fathers and children did not arise during the period of preschool childhood. With the advent of democratic ideas into parent-child relationships, parental stereotypes of education shaken over the centuries have been shaken. Many democratic principles were not understood and equated with permissiveness. Ignorance of age features, lack of formed emotional intelligence resulted in a number of difficulties in the upbringing of children.

Key words: parent-child relationship, emotional intelligence.

В последнее время, всё чаще и чаще, в работе практического психолога на приёме появляются родители для которых вопросы воспитания ребенка являются тайной за семью печатями. Не смотря на то, что на эту тему имеется множество печатных изданий тем не менее многие родители находятся в замешательстве и с трудом ориентируются в воспитании собственных детей. Как правило эти родители достаточно образованные люди, благополучны в социальном плане и по российским меркам вполне могут считаться средним классом. Почему же такой естественный процесс как воспитание детей, который практически интуитивно давался многим поколениям сегодня вызывает такие сложности. Современные родители совершенно сбиты с толку и сами задают вопрос о том, почему именно им в современной действительности уже не справиться со своими детьми без помощи специалистов. Порой обескураживает запрос: ребенок 5 лет оскорбляет и бьет маму, ребенок 6-ти лет устраивает истерику если ему не дают играть в компьютерную игру с кровавыми сценами, ребенок 4-х лет всю семью держит в психологическом напряжении так, что даже из отпуска они возвращаются на

неделю раньше, чтобы отдать его в детский сад и тогда уже действительно отдохнуть в стенах дома от собственного чада.

Как правило разбор таких ситуаций приводит к одной и той же первопричине - родители поддавшись демократическому направлению в воспитании сами не поняли как их стиль детско-родительских отношений перешел в стиль вседозволенности и уже к трехлетнему возрасту дошкольника родители потеряли свой авторитет и возложили на ребенка непосильную для него, в силу возраста, функцию быть взрослым.

В последнее время обозначилась новая тенденция, родители ожидают от детей дошкольного и младшего школьного возраста раннего взросления, а в подростковом возрасте наоборот начинают излишне контролировать, опекать и воспитывать. Так, из общения с родителями, часто приходится слышать, что они беспокоятся, что ребенок к четырем годам не проявляет упорства в выбранном ими виде спорта, в пять лет не владеет иностранными языками, в три года не может сделать выбор между двумя платьями, в восемь лет не проникся жадностью знаний. Всё встало с ног на голову. Вместо радости от общения с собственным ребенком раскрученное раннее развитие лишило покоя и детей и их родителей. Родители в невротизме из-за бесконечного развоза детей из одного образовательного учреждения в другое, дети в истерике от непомерной нагрузки. Особо удивительно слышать психологам, когда родители, видя как их ребенок играет с игрушками, считают это бездельем и вместо того чтобы насладиться счастливыми минутами тишины начинают думать в какую бы секцию еще записать ребенка, чтобы занять это свободное время.

Что это? Последствия деформированной психики поколения 90-х? Или проблема социальной политики государства? Или разница в восприятии мира двух поколений между которым лежит цифровое пространство?

Если посмотреть на описанные выше трудности в детско-родительских отношениях в общем, то можно искать проблемы во внешних причинах. Но когда имеешь дело с конкретной семьей, то как правило в основе проблемы лежит элементарное неумение понимать другого человека. В последнее десятилетие в нашей стране академические психологи активно поднимают проблему эмоционального интеллекта[2]. Этой проблеме посвящено не мало работ. Впервые это понятие стало фигурировать в 1960-х годах в работах Майкла Белдока, а расцвет теории пришелся на 1980-е и 1990-е годы. в 1990 году вышла влиятельнейшая статья Питера Саловей и Джона Майера «Эмоциональный интеллект» (англ. *Emotional Intelligence*), фактически определившая всё современное понимание эмоционального интеллекта. [3].

Майер, Саловей и Карузо выделяют всего четыре составляющие эмоционального интеллекта:

1. Восприятие эмоций — умение распознавать эмоции других людей и понимать свои собственные эмоции.

2. Использование эмоций для стимуляции мышления — способность человека спонтанно активировать свой мыслительный процесс, используя эмоции как фактор мотивации.

3. Понимание эмоций — умение определять причинно-следственные связи появления эмоций, между мыслями и эмоциями, определять переход от одной эмоции к другой, предсказывать развитие эмоции со временем, а также способность интерпретировать эмоции во взаимоотношениях, понимать сложные (амбивалентные, неоднозначные) чувства.

4. Управление эмоциями — способность укрощать, пробуждать и направлять свои эмоции и эмоции других людей для достижения поставленных целей. Сюда также относится способность принимать эмоции во внимание при построении логических цепочек, решении различных задач, принятии решений и выборе своего поведения [1].

Отталкиваясь от этих составляющих эмоционального интеллекта при рассмотрении запроса родителей на решение детско-родительских отношений напрямую просматривается дефицит этих способностей и умений. Для многих из них большой трудностью является умение определить свою собственную эмоцию, дифференцировать чувства и отношения к различным ситуациям. Часто прослеживается не умение со стороны родителей отделить причину от следствия, или увидеть закономерности в череде событий. Часто даже примеры ситуаций воспринимаются конкретно без переноса на подобные другие. Вопросы для размышления о том, что может чувствовать ребенок в той или иной описанной ситуации, часто ставят родителей в тупик и, как правило, только на консультации у психолога они впервые начинают искать ответ на этот вопрос.

Интересен тот факт, что когда выводишь ситуацию за грани детско-родительских отношений выясняется, что проблемы общения имеются не только с ребенком, но и с собственными родителями, с супругом (супругой), с коллегами по работе, с друзьями. Получается, что проблема кроется не в нынешних детях, которым упорно пытаются навязать термин "цифровых", а в самих родителях, для которых навыки коммуникации не являются естественными умениями, а уход детей в "цифровое" пространство уже является следствием. И действительно, именно для нынешнего молодого населения актуальны тренинги, направленные на развитие навыков общения. Часто сами родители признаются, что не знают что делать со своим ребенком, как с ним играть, о чем с ним разговаривать. Всё общение сводится к обсуждению бытовых ситуаций, а если быть точнее, то не к обсуждению, а к волеизъявлению родителями своих требований по отношению к ребенку. Не редко встречаются ситуации, когда понимаешь, что за чередой жалоб стоит одна - жалоба на то, что ребенок живой и в силу этого обстоятельства у него есть своё мнение, свои желания и потребности. Вторая крайность - беспредельное потакание любому капризу, но как ни странно, выдвигающаяся на первый взгляд гипотеза о безмерной любви всё так же оборачивается банальным бездействием. Ведь как для понимания причин того или иного поведения ребенка, так и для установления границ необходимо приложить

немало усилий. Для этого требуется выйти за пределы своего комфорта, своего эгоцентрического мышления и взглянуть на ситуацию глазами другого человека (в данном случае, глазами детей). Для этого надо иметь развитый эмоциональный интеллект: умение распознать эмоции, определять причину этой эмоции и просчитать дальнейшее развитие хотя бы на шаг вперед, понимать последствия и уметь управлять своими эмоциями. Как показывает практика именно этого не хватает многим сегодняшним родителям.

В данной ситуации подтверждается широко известный тезис: "Проблемы детей - это проблемы их родителей" и для того, чтобы усилия, направленные на формирование психически здорового поколения детей оправдались - необходимо в первую очередь направить усилия на помощь родителям. На сегодняшний день еще не достаточно служб, которые могли бы квалифицированно оказывать помощь такого рода. Большая часть внимания социальных служб обращена на социально-неблагополучные семьи, которые, конечно, нельзя оставлять без внимания. Но вместе с этим не стоит забывать, что у внешне социально-благополучных семей есть множество проблем с которыми они не знают куда обратиться. На это есть много причин. Это и недостаточная развитость психологических служб, и высокая стоимость коммерческих психологических услуг (а работа как правило требуется системная, а не разовая), и недостаточная квалификация и мотивация молодых специалистов, и недостаток информации о возможностях психологической работы. Большим достижением на сегодняшний день можно считать, что стали возрождаться должности психологов в образовательных учреждениях, родители стали обращаться за психологической помощью через проблемы детей, а это открывает возможности для развития личности родителей и формирования адекватных (идеальных) детско-родительских отношений.

Список источников:

1. Алешина А., Шабанов С. *Эмоциональный интеллект*. Москва, Манн-Иванов-Фербер, 2014
2. Андреева И. Н. *Эмоциональный интеллект как феномен современной психологии*. — Новополюцк: Полоцкий государственный университет, 2011. — С. 388. — 100 экз.
3. Mayer, J. D., Salovey, P., Caruso, D. R., & Sitarenios, G. *Emotional Intelligence As a Standard Intelligence*. — *Emotion*, 2001

Белогай К. Н., Морозова И. С.

ПРЕДСТАВЛЕНИЯ О СВОЕМ ТЕЛЕ У ДЕВОЧЕК НА ЭТАПЕ ПРЕПУБЕРТАТА

(Работа выполняется при поддержке РФФИ, проект 17-36-00016-ОГН)

Аннотация. В статье анализируются результаты эмпирического исследования представлений девочек младшего школьного возраста о своем теле (в период препубертата). Показано, что в этом возрасте треть девочек демонстрирует неприятие своего тела и недовольство его весом и формами (при нормальном индексе

массы тела). Матери девочек, также принимавшие участие в исследовании, дают девочкам положительную обратную связь об их внешности и весе, однако контролируют их пищевое поведение.

Ключевые слова: представления о своем теле, препубертат, младший школьный возраст, неудовлетворенность весом и формами.

Abstract. The article analyzes the results of an empirical study of the body image of girls of primary school age (during the prepubertat period). It is shown that at this age, a third of girls demonstrate the rejection of their body and dissatisfaction with its weight and shape (with a normal body mass index). Mothers of girls who also participated in the study give girls positive feedback about their appearance and weight, but control their eating behavior.

Keywords: body image, prepubertat, primary school age, dissatisfaction with weight and shape.

Теоретический анализ проблемы. Красота и физическая привлекательность всегда рассматривались человечеством как атрибуты, предположительно связанные со счастьем и успехом. В постиндустриальном обществе акцентирование внешности становится все более интенсивным, современное общество одержимо проблемами привлекательности тела. D. C. Jones, T. H. Vigfusdottir и Y. Lee называют поток сообщений о том, как человек должен или не должен выглядеть, appearance culture – «культурой, сконцентрированной на внешности» [13].

По мнению исследователей, интернализация идеального худого тела увеличивает риск расстройств пищевого поведения и депрессии. Средства массовой информации характеризуются как сильный фактор влияния в развитии вредного поведения в отношении здоровья у девочек 7-11 лет [12]. Разделяя эту идею, G. L. Tatangelo и L.A. Ricciardelli показали, что в то время как мальчики восхищались телом мужчин-спортсменов, знаменитые актрисы и певицы считались идеалом для девочек [17].

В младшем школьном возрасте дети могут допускать мотивированные искажения в восприятии собственного тела, связанные со «стандартом худобы», который получает все большее распространение в обществе. Подавляющее большинство младших школьников, по данным зарубежных исследований, демонстрирует неудовлетворенность своим телом. Только 12,1% первоклассников удовлетворены своим телом, а среди детей с нормальным весом 89,5% недовольны размерами своего тела [15].

Для системного рассмотрения структуры изучаемого нами феномена мы использовали методологию системных описаний В. А. Ганзена с применением общенаучного пентабазиса. В. А. Ганзен отмечает, что основными характеристиками любого объекта являются пространственные, временные, информационные и энергетические. Этими характеристиками обладает субстрат объекта, который выполняет и функцию интегратора перечисленных характеристик. На основании сказанного можно ввести понятийный пентабазис, состоящий из четырех рядоположенных понятий (пространство, время, информация, энергия) и одного объединяющего (субстрат) [4].

К пространственному компоненту представлений о своем теле мы относим телесные границы, перцептивный образ тела (восприятие его размера и форм) и схему тела.

В современных исследованиях, выполненных в рамках перинатальной психологии при изучении чувствительности внутриутробного ребенка, высказывается предположение о том, что самая первая чувствительность в пренатальном периоде – это ощущение положения своего тела в пространстве (вестибулярная чувствительность). Работы, выполненные в русле теории объектных отношений также показывают, что пространственная составляющая включает в себя телесные границы. Мы можем предположить, что перцептивный образ тела и схема тела входят именно в этот компонент рассматриваемого психосоматического феномена.

М. Фельденкрайз предполагает, что реальный и бессознательный образы тела не только не совпадают между собой, но и что среднестатистическое искажение бессознательного образа тела составляет 20-25% [9]. Интересно, что в исследованиях перцептивного образа тела акцент также делается на совпадении / несовпадении реальных размеров и форм тела с тем, как представляет его человек. К. Brooks с коллегами показывает, как в результате адаптации мозга к определенным изображениям начинает искажаться собственный перцептивный образ тела человека. Например, после просмотра изображений стройных моделей, обработанные в фоторедакторе изображения тела воспринимались респондентами искаженно: те, что были реальными воспринимались как крупные, а искусственно сделанные тонкими – как нормальные [10].

Анализируя проблему телесности как пространственной структуры, Д. А. Бескова и А. Ш. Тхостов отмечают, что феномен границы телесности неоднороден. В нем выделяются внешняя и внутренняя границы, по-разному участвующие в организации психосоматического функционирования. Динамичность внутренней границы телесности, способность выдвигаться вовне, за пределы тела, основанная на балансе автономности – предсказуемости, обеспечивает многослойное строение внутренней границы телесности [3].

Что касается схемы тела, представляется, что ее исследование – это, скорее, прерогатива неврологов и психиатров [8].

Пространственный компонент представлений о своем теле, телесные границы начинают формироваться еще во внутриутробном периоде. В целом, телесные границы формируются затем и в раннем детстве, однако в процессе онтогенеза возможна их существенная трансформация, связанная с новым телесным опытом женщины, например, сексуальным и репродуктивным.

Информационно-оценочный компонент представлений состоит из представлений индивидуума о размерах, формах тела, сознательной оценки пространственных и динамических характеристик тела, внешности; рассогласования образа с внешними и внутренними стандартами; отраженного образа тела, репрезентации в сознании интра- и проприоцептивных ощущений.

Отраженный образ тела – представления индивидуума о том, как его воспринимают окружающие. В определенной степени отраженный образ тела подобен реальному зеркалу, в которое смотрится человек. Обратная связь,

даваемая значимыми другими, играет важнейшую роль в формировании эмоций относительно тела, как положительных, так и отрицательных. Особую роль такая обратная связь играет в преподростковом и подростковом возрасте, когда защитный фильтр еще не сформирован. По мере взросления обратная связь не должна так сильно влиять на женщину. Однако мы можем предположить, что существуют типы женщин, для которых обратная связь относительно их веса и внешности продолжает играть решающую роль и в зрелом возрасте.

Основная проблема относительно информационно-оценочного компонента, которая интересует исследователей – это изучение его взаимосвязи с неудовлетворенностью телом, степень рассогласования образа тела со стандартами индивидуума. Исследователи пытаются ответить на вопрос – в каком возрасте девочки впервые демонстрируют неудовлетворенность образом тела. L. Smolak показывает, что информационно-оценочный компонент формируется у девочек еще в дошкольном детстве: уже в 4-6 лет девочки демонстрируют неприятие полноты и предпосылки возникновения недовольства своим телом. В младшем школьном возрасте и в период препубертата девочки демонстрируют явное недовольство телом и ограничительное пищевое поведение. В последнем случае для них также характерно снижение самооценки [16].

Функциональность тела – его сила, активность, гибкость, напряженность или расслабленность – важнейшие характеристики, которым уделяется в исследованиях гораздо меньше внимания, чем оценке внешности и размеров тела.

Что касается проблемы репрезентации в сознании интрацептивных и проприоцептивных ощущений, то она достаточно подробно изучена в рамках клинической психологии [5].

Энергетический компонент представлений включает все те эмоции, которые вызывает тело – радость, удовольствие, тревога, неудовлетворенность и страх. Содержательными характеристиками энергетического компонента выступают принятие / неприятие тела, обеспокоенность весом и формами тела, эмоциональная реакция на обратную связь относительно тела. Остановимся подробнее на таких феноменах, как обеспокоенность весом и формами тела и эмоциональная реакция на обратную связь относительно тела.

Энергетический компонент мы предлагаем рассматривать во взаимосвязи с эмоциональной сферой женщины, в целом. E. Cohen-Tovée было показано, что индуцированная (искусственно вызванная) депрессия приводит к существенному росту обеспокоенности весом и формами тела в неклинической группе женщин [11].

Например, опросник S. Herbozo измеряет как число комментариев о внешности – позитивных и негативных – так и эмоциональную реакцию на них. S. Herbozo с соавторами отмечает, что в этом отношении существуют кросс-культурные различия. Авторы работы остановились на изучении

различий в реакциях американок разных этнических групп на комментарии об их внешности и особенностях пищевого поведения и обнаружила следующие различия. Оказалось, что латиноамериканки и афроамериканки негативно реагируют на позитивные комментарии о теле – его весе и формах (комплименты). Авторы связывают подобные результаты с тем, что комплименты опираются на идеалы женской привлекательности, типичные для западного общества, а они фенотипически белые и стройные, и менее достижимые для рассматриваемых групп женщин [14].

По-видимому, беспокойство весом и формами тела представляет собой один из компонентов представлений, наиболее подверженных культурному влиянию.

Наконец, *временной компонент* в структуре представлений о теле – это его индивидуальная история, развертывание изменений, связанных с процессом взросления, наступления зрелости и затем – старения. Помимо возрастного развития во временном компоненте важную роль играет развертывание в жизни женщины стадий ее физиологического развития – менархе, беременности, родов, лактации, менопаузы.

Наиболее подробно временной компонент описан для детского возраста. Например, опираясь на идеи С. Л. Рубинштейна, М. В. Агарева представила онтогенез развития образа телесного Я ребенка следующим образом: восприятие собственного тела; уяснение ребенком для себя границ тела, его возможные положения и соотношение его частей; формирование чувства телесного Я на основе мускульных, осязательных и кинестетических (двигательных) ощущений; различение Я и не-Я и укрепление границ Я, сопровождающееся постепенным формированием схемы собственного тела; фантазии и представления о собственном теле; накопление знаний о теле, что приводит к пониманию концепции тела; собственно проявление образа телесного Я [1]. Л. В. Кочкина выделяет уровневое развитие телесного Я, которое предполагает количественно-кризисные изменения, проявлениями которых выступает манифестация подструктур, в рамках которых происходит аккумуляция онтогенетического опыта человека: интрацепция, границы, экспрессия, самоконтроль, осознанность, самопринятие. Границы телесного Я как уровень его развития манифестируются в раннем возрасте, а представления о границах формируются на базе интрацепции в дошкольном возрасте. Показателем формирования представлений ребенка о границах своего физического Я автор считает половозрастную идентификацию и выделяет в процессе идентификации этапы, заключающиеся в смене объекта идентификации [6]. Обобщая данные разных авторов о становлении представлений о теле, Л. О. Андропова выделяет следующие этапы в этом процессе: становление (от рождения до 15 лет), оформление (до 20 лет), дифференциация (до 40 лет) и интеграция (до смерти) [2].

Не возражая относительно того, что такое выделение этапов вполне логично в рамках идеального варианта развития, мы хотели бы подчеркнуть, что в реальности, разрешение соответствующих выделенным стадиям кризисов не всегда происходит благополучно. Напротив, данные всех

современных исследований подчеркивают, что подавляющее большинство людей «застревает» на той или иной стадии, когда ее кризис разрешается неблагоприятным образом.

Цель нашего исследования состояла в анализе представлений о своем теле у девочек в период препубертата (в младшем школьном возрасте).

Организация и методы исследования. Для сбора эмпирических данных применялись опросные и проективные методы, в частности, методика «Жизненная динамика удовлетворенности внешним обликом» Е. В. Белугиной, импрессивная проективная методика «Силуэты», рисуночная методика «Автопортрет», психосемантическая методика «Мое тело» К. Н. Белогай, построенная по типу семантического дифференциала, два варианта авторских анкет – для девочек и их матерей. Помимо этого, с матерями проводилась индивидуальная беседа относительно того, как их дочери переживают пубертат, в беседе все женщины обязательно затрагивали собственный период взросления, особенности восприятия своего тела в разные периоды жизни и в настоящий момент, особенности своего образа жизни, включая взаимоотношения со спортом и пищевое поведение.

В исследовании представлений девочек младшего школьного возраста о своем теле приняли участие 42 диады «мать – дочь». Возраст девочек 10-11 лет (средний возраст – 10,5 лет), у всех девочек еще отсутствует менархе, но присутствует от двух до пяти признаков начала препубертата – скачок роста и веса, изменения кожи, волос, появление вторичных половых признаков. Средний возраст матерей – 34 года. Средний показатель индекса массы тела (ИМТ) в группе девочек составил 16, ИМТ матерей – 21, что соответствует нормальным показателям для младших подростков и женщин периода средней зрелости.

Обсуждение результатов. Опишем содержательные характеристики информационно-оценочного компонента представлений девочек о своем теле. Девочки младшего школьного возраста отличаются высокими оценками тела (при этом разброс оценок достаточно велик), оценка функциональности составила 6 баллов (из 12 возможных), активности – 3,3 балла (из 12 возможных), большинству девочек их тело кажется худым.

Сопоставляя оценки самих девочек и их матерей, мы обнаружили высокую степень совпадения между ними. Однако, следует отметить, что функциональность тела дочерей матери оценили выше, чем сами девочки.

35% девочек демонстрируют расхождение реального и идеального образов тела по методике «Силуэты»: они хотели бы иметь более стройный силуэт. Эта же группа девочек при ответе на вопрос, что они хотели бы изменить в своем теле, дает ответы: «Похудеть», «Убрать живот». В обследованной группе не было девочек с избыточным весом, все те девочки, которые недовольны своим весом и формами тела, имеют средний ИМТ. Таким образом, энергетический компонент представлений о теле у трети девочек, находящихся на этапе препубертата, характеризуется проявлениями недовольства своим телом и внешностью, что согласуется с данными проведенного теоретического анализа. Пространственный компонент

представлений о теле в этом возрастном периоде оценивался при помощи рисуночной проективной методики. Сравнение рисунков реального и идеального тела показало, что у 80% девочек рисунки практически совпадают, различия касаются одежды, аксессуаров, прически. 20% девочек изобразили желаемое тело более стройным.

Рассмотренные компоненты представлений девочек младшего школьного возраста находят отражение в поведенческих телесных стратегиях и практиках. Мы констатируем, что на этапе препубертата они определяются в значительной степени позицией матери, которая диктует возможные варианты поведения. 95% матерей отметили, что ограничивают в питании дочерей сладкую и жирную пищу. 100% девочек активны физически, 80% из них занимаются в спортивных секциях или танцевальных студиях.

Оценивая влияние семейных микрофакторов на представления девочек о своем теле, мы обнаружили, что матери принимают своих дочерей, что выражается в наличии высоких оценок уровня удовлетворенности внешним обликом своей дочери, только 8% матерей дали оценку внешнему облику дочерей ниже 10 баллов. Девочки сообщают о том же самом, отмечая, что матери называют их красивыми, самыми красивыми и т. п. Сходным образом девочки оценивают обратную связь, получаемую от отцов. При этом у 28% девочек собственная оценка удовлетворенности телом ниже, чем оценка матери и отца.

В исследовании также оценивалось влияние экзофакторов на представления девочек о своем теле, в частности, мы просили обозначить женщин-кумиров, которые кажутся девочкам наиболее привлекательными. На основании опроса девочек и их матерей мы можем заключить, что кумирами младших школьников в 32% случаев являются их матери, в 12% случаев кумир не называется, во всех остальных случаях в качестве кумира называются девушки-блоггеры, участницы молодежных девичьих групп, певицы и другие представители селебритиз (Джиджи Хадид, Вера Брежнева, Саша Спилберг, Анастасия Заворотнюк).

Выводы. Сопоставляя полученные данные с результатами исследования представлений девочек-подростков о своем теле [8], мы приходим к выводу, что критическим – переломным – моментом для формирования у девочек нереалистичных представлений о своем теле мы можем назвать младший школьный возраст. Наши данные показывают, что именно в этом возрастном периоде резко возрастает число девочек, недовольных своим телом, появляются девочки, имеющие нормальный ИМТ, но стремящиеся похудеть. То есть уже на этапе препубертата, девочки демонстрируют интернализированные социокультурные стереотипы в отношении тела и внешности (усвоенные в дошкольном возрасте благодаря мультфильмам и игрушкам), примерно для трети девочек характерно недовольство телом, в частности, весом. Причем на представления девочек о своем теле в этот период влияет не только вербальная обратная связь членов семьи, в частности, матерей, но и пищевое поведение матерей (больше половины женщин реализуют ограничительное пищевое поведение, придерживаются диет и

ограничивают ряд продуктов для дочерей) и недовольство своим собственным телом, которое обнаружило 68% выборки женщин.

Список источников

1. Агарева М. В. Воспитание образа телесного я детей 5–7 лет средствами музыкальной деятельности: дис. ... канд. п. наук: 13.00.01 / Агарева М. В. – Волгоград, 2012. 238 с.
2. Андропова Л. О. Развитие телесного Я личности [Электронный ресурс] / Л. О. Андропова. URL: https://www.b17.ru/article/razvitie_telesnogo_ya_lichnosti/ (дата обращения: 04.06.2018).
3. Бескова Д. А. Телесность как пространственная структура / Д. А. Бескова, А. Ш. Тхостов // Психология телесности между душой и телом / ред.-сост. В. П. Зинченко, Т. С. Леви. М.: АСТ МОСКВА, 2006. С. 236–252.
4. Ганзен В. А. Системные описания в психологии / В. А. Ганзен. – Ленинград, Издательство ЛГУ, 1984. 176 с.
5. Елианский С. П. Семантика внутреннего восприятия при зависимостях от психоактивных веществ: на модели опийной наркомании: дис. ... д. психол. н.: 19.00.04 / С. П. Елианский. М., 2005. 322 с.
6. Кочкина Л. В. Становление физического Я в дошкольном возрасте: дис. ... канд. психол. н.: 19.00.13 / Л. В. Кочкина. М., 2007. 228 с.
7. Морозова И. С. Содержательные характеристики образа тела во взаимосвязи с параметрами самоотношения девочек-подростков / И. С. Морозова, К. Н. Белогай // Общество: социология, психология, педагогика. 2018. № 7. С. 40–45. doi: 10.24158/spp.2018.7.6
8. Нагорная А. В. Схема и образ тела как релевантные объекты лингвистического описания / А. В. Нагорная // Вестник Челябинского государственного университета. Филология. Искусствоведение. 2010. № 32 (213). Вып. 48. С. 97–104.
9. Фельденкрайз М. Сознание через движение: двенадцать практических уроков / пер. с англ. М. Папуш. – М.: Институт Общегуманитарных Исследований, 2001. 151 с.
10. Brooks K. R. Body image distortion and exposure to extreme body types: contingent adaptation and cross adaptation for self and other / K. R. Brooks, J. M. Mond, R. J. Stevenson I. D. Stephen // *Frontiers in Neuroscience*. 2016. № 10. P.334. doi: 10.3389/fnins.2016.00334
11. Cohen-Tovée E. M. Depressed mood and concern with weight and shape in normal young women / E. M. Cohen-Tovée // *International Journal of Eating Disorders*. 1993. Sep. 14(2). P. 223–227.
12. Evans W. J. Human aging, muscle mass, and fiber type composition / W. J. Evans, J. Lexell // *Journal of Gerontology: Biological Science & Medical Sciences*. 1995. Vol. 50. P. 11–16.
13. Jones D. C. Body image and the appearance culture among adolescent girls and boys: An examination of friend conversations, peer criticism, appearance magazines, and the internalization of appearance ideals / D. C. Jones, T. H. Vigfusdottir, Y. Lee // *Journal of Adolescent Research*. 2004. № 19. P. 323–339. doi:10.1177/0743558403258847
14. Herbozo S. Positive comments, negative outcomes? The potential downsides of appearance-related commentary in ethnically diverse women / S. Herbozo, S. D. Stevens, C. P. Moldovan, H. E. R. Morrell // *Body Image*. 2017. Jun. 21. P. 6–14. doi: 10.1016/j.bodyim.2017.01.008
15. Holmqvist K. Dieting behaviors, body shape perceptions, and body satisfaction: Cross-cultural differences in Argentinean and Swedish 13-year-olds K. Holmqvist, C. Lunde, A. Frisén // *Body Image*. 2007. Vol. 4. P. 191–200.
16. Smolak L. Body Image Development – Girl Children // *Encyclopedia of Body Image and Human Appearance* / Editor-in-Chiefs: Thomas Cash. 2012. 938 p. P. 212 – 218. doi: 10.1016/B978-0-12-384925-0.00033-X
17. Tatangelo G. L. A qualitative study of preadolescent boys' and girls' body image: Gendered ideals and sociocultural influences / G. L. Tatangelo, L. A. Ricciardelli // *Body Image*. 2013. Vol. 10. P. 591–598.

ВЛИЯНИЕ УРОВНЯ АГРЕССИВНОСТИ НА СКОРОСТЬ РЕАКЦИИ У ПОДРОСТКОВ С РАЗНЫМ УРОВНЕМ КРЕАТИВНОСТИ

Аннотация: Представлены результаты исследований о влиянии уровня агрессивности на скорость реакции у подростков, в зависимости от уровня креативности.

Ключевые слова: подростки, креативность, скорость реакции, агрессивность.

Abstract: the article Presents the results of studies on the influence of the level of aggressiveness on the reaction rate in adolescents, depending on the level of creativity.

Key words: teenagers, creativity, reaction speed.

Изменения в психике ребенка, переживающего перестройки пубертатного периода, вот уже много лет представляют значительный интерес для исследователей.

Доказано, что гормональные изменения, обусловленные взрослением, провоцируют повышение уровня агрессивности [5]. Но нельзя не отметить, что физиологические перестройки у одних подростков влияют на появление антисоциального поведения и рост уровня агрессивности, в то время как у других этого не происходит. Можно сделать предположение о наличии определенных психологических механизмов, направляющих физиологическую энергию в том или ином направлении.

Однако уровень половых гормонов оказывается взаимосвязан не только с агрессивностью, но и с уровнем креативности [4]. Можно сделать предположение, что механизмом, который направляет энергию половых гормонов в реализацию агрессивного поведения через социально приемлемые способы, (например через создание некоторого творческого продукта), может служить именно креативность.

Тем не менее для взрослых показано, что в основе креативности лежит пластичность нервной системы, представляющая собой способность нервных сетей перестраиваться и видоизменяться в процессе обучения и создавать принципиально новые связи [9]. Пластические возможности лежат в основе сенсомоторной интеграции – способности мозга эффективно реализовывать поступающие сенсорные сигналы в точный моторный ответ [6]. Оценка сенсомоторной интеграции производится с помощью рефлексометрии, которая представлена простой и сложной сенсомоторными реакциями. В простой сенсомоторной реакции вырабатывается некоторая реакция, которая в дальнейшем тормозится с помощью сложной сенсомоторной реакции [3].

Особый интерес для изучения рефлексометрии представляет группа детей младшего подросткового возраста, поскольку они уже утратили наивное детское представление о собственных творческих возможностях, но только-только входят во взрослый мир созидания [8]. С одной стороны, это дети в период интенсивных гормональных перестроек [7], с другой- часть из этих детей предпочтет отказаться от творчества ради вхождения в группу

сверстников [1]. Именно этот возраст наименее изучен в отношении связи креативности и характера рефлексометрии.

Целью нашего исследования было выяснить, как изменяется скорость реакции у подростков в зависимости от уровня агрессивности и креативности.

Обследование испытуемых проводилось на базе Муниципального бюджетного общеобразовательного учреждения г. Ельца МБОУ Гимназии № 11.

В исследовании приняли участие ученики 6-7 классов. Всего было обследовано 158 детей, из них 61 – мальчик и 97 – девочек.

Для оценки уровня креативности нами был использован тест Дж.Гилфорда адаптированный Е.Туник.

Для измерения скорости реакции использовалась инструментальная методика компьютерной оценки простой и сложной сенсомоторной интеграции – РеБОС [2].

Оценка уровня агрессивности проводилась с помощью опросника Басса-Дарки И.Б.Дермановой.

Все обследования проводились индивидуально.

При обработке результатов исследования, значимых данных о влиянии уровня агрессивности на скорость реакции, по группе в целом, обнаружено не было.

Однако были выявлены, статистически значимые показатели, при разделении подростков по полу и уровню креативности.

Так, результаты показали, что в группе девочек с низким уровнем креативности, существует положительная корреляция, уровня агрессивности и скорости реакции в первой и второй части тренировочной серии ($R=0,188$; $R=0,136$) и в первой и второй части серии простой сенсомоторной интеграции ($R=0,170$; $R=0,169$). То есть, чем выше уровень агрессивности, тем выше скорость реакции. В серии сложной сенсомоторной интеграции, в первой и второй части, в этой же группе, связь меняется на отрицательную ($R=-0,197$; $R=-0,233$).

В группе мальчиков с низким уровнем креативности, существует положительная взаимосвязь уровня агрессивности и скорости реакции в двух частях серии простой сенсомоторной интеграции ($R=0,115$; $R=0,140$) и двух частях серии сложной сенсомоторной интеграции ($R=0,254$; $R=0,328$).

Стоит отметить, что в группах мальчиков и девочек с высоким уровнем креативности, взаимосвязи между исследуемыми параметрами обнаружено не было.

Таким образом, мы можем сделать вывод о том, что только у подростков с низким уровнем креативности, повышение уровня агрессивности оказывает влияние на скорость реакции на стимулы.

Список источников:

1. Выготский Л.С. *Воображение и творчество в детском возрасте. Психологический очерк: кн. Для учителя. [Текст] / Л.С. Выготский// – 3-е изд. – М.: Просвещение, 1991.*

2. Вергунов Е. Г., Николаева Е. И. Оценка психофизиологической стоимости креативности в междисциплинарных исследованиях [текст] / Е.Г. Вергунов, Е.И. Николаева // Вестник психофизиологии. - 2014. - № 1. - С. 74-82/
3. Ильин Е.П. Психомоторная организация человека. [Текст] / Е.П. Ильин //— СПб.: Питер, 2003. –384 с.
4. Николаева Е.И. Психология детского творчества. [Текст] /Е.И. Николаева // - СПб: Питер.-2010.- 51 с.
5. Николаева Е.И. Психофизиология. [Текст] / Е.И. Николаева// - М.: Пер Сэ.- 2008. -624 с.
6. Николаева Е.И. Эволюционные корни креативности. [Текст] / Е.И. Николаева // - В кн.: Творчество: от биологических оснований к социально-культурным феноменам. Под ред Д.В. Ушакова.- М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2011.- С. 33-66.
7. Райс Ф., Должин К. Психология подросткового и юношеского возраста[Текст] / Ф.Райс, К. Должин // Под ред. Е.И. Николаевой. - СПб: Питер, 2010. - 816с.
8. Реан А.А. Психология подростка. [Текст] / А.А. Реан // - М.:Прайм-Еврознак, 2003. - 480с.
9. Pitts-Taylor V. The plastic brain: Neoliberalism and the neuronal self [Text] // Health (London).- 2010. -V. 14.- P. 635.

Беляева О.А.

СПЕЦИФИКА ЦЕННОСТНОГО ОТНОШЕНИЯ ПОДРОСТКОВ К СЕМЬЕ

Аннотация: Подростковый возраст выступает важнейшим этапом формирования системы ценностных ориентаций личности, определения субъективной значимости различных феноменов действительности. В статье представлены материалы, связанные с оценкой особенностей отношения подростков к семье, определена динамика трансформации этого отношения на протяжении подросткового возраста. Проведен сравнительный анализ восприятия ценности семьи подростками с ограниченными возможностями здоровья и их здоровыми сверстниками.

Ключевые слова: семья, ценность, ценностное отношение, подросток, ребенок-инвалид.

Abstract: Adolescence is the most important stage in the formation of the system of individual value orientations, determining the subjective significance of various phenomena of reality. The article presents materials related to the assessment of the characteristics of adolescent-to-family attitudes, and the dynamics of transformation of this attitude during adolescence. A comparative analysis of the perception of family value by adolescents with disabilities and their healthy peers was carried out.

Key words: family, value, value attitude, teenager, disabled child.

О серьезной трансформации системы ценностных ориентаций в современном обществе говорят большое количество исследователей. Затрагивают эти процессы разные возрастные группы, но как особая социальная общность, обостренно реагирующая на происходящие в общественной жизни перемены, именно подростки требуют к себе в данном отношении пристального внимания. В условиях социально-экономической трансформации современной общественной жизни, в ситуации ценностно-нормативного кризиса возрастает необходимость изучения ценностей этой возрастной группы [3]. Система ценностей подростка находится в стадии формирования, в связи с чем крайне неустойчива и может быть подвержена

случайным влияниям, процесс ее оформления может оказаться стихийным и непредсказуемым [1].

Особое значение придается выявлению отношения подрастающего поколения к институту семьи и семейным ценностям. Несмотря на то, что в традиционной культуре семья всегда воспринималась как неотъемлемая часть жизни человека и безусловная ценность, изменения в жизненных приоритетах общества коснулись и этой сферы человеческих отношений, и ряд авторов подчеркивают эти тенденции [3,4,6]. А.С.Буреломова [3] обнаруживает у подростков снижение значимости целой группы ценностей, предполагающих построение долгосрочных перспектив: материального благополучия, профессиональной деятельности и, в том числе, семейной жизни. В.С.Собкин и К.Э. Родионова [6], анализируя трансформацию целевых ценностных ориентаций учащихся, подчеркивают общее снижение значимости модели «человек, способный создать крепкую семью» более чем в два раза (в сравнении данных опроса обучающихся 7-11 классов в 1991 и в 2017 году).

Воспитание молодежи, формирование ее устойчивой системы нравственных ориентиров ставится в число первостепенных задач при выборе приоритетов системы обучения и воспитания в школе [2]. Ответственное отношение к созданию семьи на основе осознанного принятия ценностей семейной жизни, положительный образ семьи, родительства (отцовства и материнства), интериоризация традиционных семейных ценностей – параметры, заложенные в совокупность личностных результатов обучающихся согласно требованиям Федерального государственного образовательного стандарта [8].

Для построения адекватной системы психолого-педагогического сопровождения подростков, оказания им и их семьям своевременной поддержки в данных вопросах крайне важным становится определение значимых ориентиров в работе с учетом актуальных социально-психологических особенностей, и, в том числе, ценностных ориентаций данной возрастной группы [5,9]. При этом в задачи исследователей должно входить прояснение всего многообразия точек зрения, с которыми могут столкнуться взрослые в работе с разными категориями учащихся данного возраста.

Все перечисленные основания обусловили актуальность нашей работы. Ее целью стало изучение трансформации ценностного отношения подростков к семье на всем протяжении данного возрастного периода.

Методом диагностики был избран опросник личностного роста П.В.Степанова, Д.В.Григорьева, И.В.Кулешовой [7]. Личностный рост, согласно пониманию авторов, - это развитие гуманистических ценностных отношений личности к миру, к людям и к себе; среди феноменов действительности, способных выступить объектами ценностного отношения определяются Человек, Семья, Отечество, Земля, Мир, Знания, Труд, Культура; ценность Человека оценивается в двух аспектах (отношение к другой личности и к самому себе).

Выборку составили 690 школьников подросткового возраста, из которых 632 учащихся общеобразовательной школы и 58 – имеющих статус «ребенок-инвалид» обучающихся Школы дистанционного обучения, являющейся структурным подразделением ГОУ Ярославской области «Центр помощи детям».

В соответствии с задачами исследования нами было проанализировано отношение подростков к одному из перечисленных ценностных объектов – к семье. Масштаб и своеобразие выборки респондентов позволили соотнести точки зрения младших и старших подростков, а также сравнить позиции, высказанные здоровыми подростками и их сверстниками, имеющими статус «ребенок-инвалид». Значимость различий в результатах отдельных групп определялась согласно непараметрическим статистическим критериям Манна-Уитни и Стьюдента.

Согласно полученным данным, были выявлены ряд особенностей.

В целом ценность семьи высоко значима, подростки дорожат семейными традициями и устоями и в будущем признают значимость создания собственной семьи. Абсолютное большинство опрошенных высказывают устойчиво-позитивное отношение к семье; причем, значимых различий в позициях по совокупной выборке подростков с ограниченными возможностями здоровья и их здоровых сверстников не проявляется.

Однако, стоит отметить, что за период подросткового возраста происходит своеобразная переоценка отношения школьников к семье, нарастает критичность по отношению к данному феномену: значимые различия обнаруживаются в группах младших и старших подростков, обучающихся общеобразовательной школы, сравнение показателей аналогичных групп подростков-инвалидов также фиксирует подобные отличия, но их значимость - в зоне неопределенности.

Для старших подростков семья представляет определенную ценность, при этом сам факт наличия семьи, семейных традиций воспринимается ими как естественный, при этом они полагают, что их будущая семья будет не похожа на ту, в которой они живут сейчас.

Сравнительный анализ всей совокупности ответов школьников дает возможности описать его как далеко не однородное:

- устойчиво-негативного отношения, свидетельствующего о том, что семья не представляет для ребенка какой-либо ценности, что ее нормы, формы поведения ее членов, их представления о жизни категорически отвергаются, нами обнаружена лишь в единичных случаях, общее количество таких ответов по всей выборке – около 1%;

- 3% младших и 11% старших подростков, опрошенных в общеобразовательной школе, и 12% старших подростков, имеющих статус ребенка-инвалида, высказали ситуативно-негативное отношение к семье. Данная позиция характеризуется своеобразным потребительским отношением к членам семьи, прежде всего, к родителям, стремлением добиваться от них желаемого любыми возможными способами и нежеланием признавать свои собственные обязательства по отношению к ним;

- ситуативно-позитивное отношение к семье выявляется в общеобразовательной школе у 28% младших и 34% старших подростков, а в выборке подростков-инвалидов эти показатели – 41% и 53% соответственно;
- наиболее устойчивое ценностное отношение, характеризующееся высокой значимостью оценки ценности семьи, проявляется у 59% младших и 35% старших подростков с ограниченными возможностями здоровья и у 69% младших и 55% старших подростков, не имеющих подобных ограничений.

Таким образом, мы можем говорить о существующей неустойчивости отношения подростков к сфере семейных отношений, нарастанию в подростковой среде критичности к восприятию данного общественного института. Подчеркнем, что выявленные тенденции отражает ситуацию серьезных социальных изменений, в которых формируются ценностно-смысловые ориентиры подрастающего поколения, определяются те основания, на которых в дальнейшем будет базироваться его самоопределение и жизненные выборы.

Подобная ситуация должна стать объектом пристального внимания всех сторон, заинтересованных в воспитании нынешних подростков как будущих социально-ответственных граждан со сформированным нравственным сознанием и поведением на основе усвоения общечеловеческих ценностей и нравственных чувств.

Список источников:

1. Алексин А.А. *Философский, психологический и педагогический уровни анализа понятия «моральная ответственность»* // *Азимут научных исследований: педагогика и психология*. 2018. Т. 7. № 1(11) С. 11-15.
2. Беляева О.А., Кучеренко Г.Н. *Опыт оценки личностных результатов обучающихся среднего звена* // *Реализация стандартов второго поколения в школе: проблемы и перспективы: сборник научных статей шестой всероссийской интернет-конференции [октябрь – декабрь 2017 г.] / под ред. Е. В. Карповой. – Ярославль: ЯГПУ, 2017. – С.49-57.*
3. Буреломова А.С. *Социально-психологические особенности современных подростков: дис. ... канд. псих. наук. 19.00.05. Москва, 2015 – 195 с.*
4. Вейго М.Г., Буркас А.А., Сухорукова К.С. *Трансформация семейных ценностей молодежи в современном обществе* // *Смоленский медицинский альманах*. 2016. №4. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/transformatsiya-semeynyh-tsennostey-molodezhi-v-sovremennom-obschestve> (дата обращения: 16.03.2019).
5. Парменов А.А. *О проблемах социализации и морального выбора личности в современном обществе* // *XXI век: итоги прошлого и проблемы настоящего плюс*. 2014. № 4. С. 35-39.
6. Собкин В.С., Родионова К.Э. *Личность учащегося в контексте трансформации целевых ориентаций школьного образования* // *Личность в эпоху перемен: mobilis in mobile : Материалы международной научно-практической конференции 17-18 декабря 2018 / Под ред. Е.Ю. Патяевой, Е.И. Шлягиной. – М.: Смысл, 2018. С7 381-383.*
7. Степанов П.В., Григорьев Д.В., Кулешова И.В. *Диагностика и мониторинг процесса воспитания в школе / под ред. Н.Л. Селивановой, В.М. Лизинского. М.: АПК и ПРО, 2003. 83 с.*
8. *Федеральный государственный образовательный стандарт среднего (полного) общего образования: Приказ Минобрнауки России от 17.05.2012 N 413. М.: Просвещение, 2013. 63 с.*

9. *Serafimovich I.V., Belyaeva O.A. To the issue of continuity of values of participants of educational relationships in the modern socio-cultural conditions // Хуманитарни Балкански изследвания. 2018. № 1. P. 24-29.*

Березина М.А., Горина Т.А.

ОРГАНИЗАЦИЯ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГА С ДЕТЬМИ В ГРУППАХ ДЕТСКОГО САДА

Аннотация. В статье рассматривается специфика организации проектной деятельности в группах детского сада, а также описан опыт организации и применения метода проектов при работе с детьми 3-7 лет.

Ключевые слова: проектная деятельность, метод проектов, дошкольное образование.

Введение в действие «Закона об образовании в Российской Федерации» 1 сентября 2013 года, согласно которому дошкольное образование является первым уровнем общего образования, привело к изменению отношения к дошкольному образованию в обществе. Детский сад больше не рассматривается только как место пребывания ребенка, где главной задачей педагогов является вовремя покормить воспитанников и уложить их спать. Образовательная среда детского сада становится с каждым годом все более «образовательной». Меняются цели и задачи воспитателя при работе с ребенком, требования родителей и руководства к результатам обучения и развития детей, а, следовательно, меняются и применяемые методы обучения. Известно, что в дошкольном возрасте ведущей деятельностью ребенка является игровая деятельность [3, с.72]. Поэтому нам представляется, что при условии адаптации более «взрослых» методов и технологий обучения к возрастным особенностям воспитанников каждой группы и представления их детям в игровой форме. Данная статья посвящена организации проектной деятельности дошкольников.

Проект является одной из форм организованного общения. В нем коммуникативная функция реализуется максимально. Формирование коммуникативной компетентности дошкольников является первостепенной задачей воспитателей детских дошкольных учреждений, а, следовательно, коммуникативная успешность ребенка является одним из показателей профессиональной успешности педагога [4, с.187].

Помимо коммуникативной функции проектов, в литературе выделяют следующие функции:

- 1) мотивационно - побудительную;
- 2) информационно-обучающую;
- 3) эвристическую;
- 4) развивающе-воспитательную;
- 5) коммуникативную;
- 6) рефлексивно-оценочную [1, с. 10].

Анализ теоретической и методической литературы показал, что понятие проекта в педагогическом аспекте достаточно многозначно.

С одной стороны, в работах И.А.Зимней проект определяется как способ реализации коммуникативных потребностей, планирования действий и их выполнение в предлагаемых учебных обстоятельствах.

С другой стороны, в литературе указывается, что проект представляет собой совместную деятельность преподавателя и студентов (воспитателя и воспитанников), направленную на решение определенной задачи и создание социально-значимого продукта, в процессе которой возникают условия для реализации познавательных мотивов участников проекта и совершенствования уже полученных знаний, умений и навыков. В данной работе мы будем рассматривать проект как вид совместной деятельности воспитателя и воспитанников, при этом роль и степень участия воспитателя обусловлена возрастными и личностными особенностями воспитанников конкретной группы.

Можно выделить пять основных этапов проектной деятельности в детском саду:

1. Проектирование. Формулируются цели и задачи проекта, дети вводятся в игровую ситуацию.

2. Планирование. Дети при помощи и поддержке педагога планируют свою деятельность над проектом.

3. Поиск информации. Педагог помогает детям найти необходимую информацию для решения задачи. Проводит занятия, наблюдения. Педагог может провести работу с родителями по вопросу поощрения самостоятельной творческой деятельности детей.

4. Презентация. Дети под руководством педагога готовят презентацию по осуществлению проекта (социально-значимый продукт), после чего они представляют её другим детям, педагогам и родителям.

5. Портфолио. Педагог может собрать в папку всё, что было необходимо для проекта: план, рисунки, схемы, фотографии, отчёты и результаты.

Важно отметить, что вместе с коммуникативной функцией проектов на первый план выходят мотивационно-побудительная и рефлексивно-оценочная. Новый, необычный вид деятельности может стать мотивирующим фактором для ребенка. В свою очередь, проектная деятельность идеальна для моделирования ситуации успеха для ребенка. Опыт успешной проектной деятельности в детском саду может стать ресурсом для ребенка в будущей учебной и профессиональной деятельности. Обсуждение проекта и презентация его формируют навыки рефлексии и самоанализа у ребенка.

Таким образом, можно выделить следующие особенности проектной деятельности в детском саду:

1. Активная роль воспитателя в работе над проектом
2. Зависимость вида проекта и его целей от возраста и личностных особенностей воспитанников.
3. Формирование коммуникативной компетенции детей в ходе работы над проектом.

4. Видение проекта как способа создать ситуацию успеха для ребенка, повысить его мотивацию к исследовательской деятельности и получению новых знаний.

Список Источников:

1. Зимняя И.А., Сахарова Т.Е.. Проектная методика обучения английскому языку// *Иностранные языки в школе.* – 1991. - №3.- С.10
2. Лисина М.И. Проблемы онтогенеза общения / *НИИ общей и педагогической психологии АПН СССР.* – М., Педагогика, 1986. – 143 с.
3. Лисина М.И. О механизмах смены ведущей деятельности у детей первых 7 лет жизни // *Вопросы психологии.* – 1978. – № 5. – С. 72–78.
4. Сластенин В.А. Педагогика: профессиональная компетентность специалиста. – М.,1992. – 237 с.

Бессчетнова О.В.

ОБЩЕНИЕ ДЕТЕЙ, ПРОЖИВАЮЩИХ В ЗАМЕЩАЮЩИХ СЕМЬЯХ, С ИХ БИОЛОГИЧЕСКИМИ РОДИТЕЛЯМИ: PRO ET CONTRA?

Аннотация: На основе данных зарубежных исследователей в статье представлен теоретический анализ проблемы общения детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, проживающих на различных формах семейного устройства (в опекунских или приемных семьях) с их биологическими родителями.

Ключевые слова: дети-сироты, дети, оставшиеся без попечения родителей, замещающая семья, общение, приемные родители, биологические родители.

Abstract: Based on the data of foreign researchers, the article presents a theoretical analysis of the problem of communication between foster children living in foster care (in foster or adoptive families) with their biological parents.

Key words: orphans, children left without parental care, foster family, communication, foster parents, biological parents.

Одной из наиболее малоизученных сфер в отечественной социологии, являются социальные отношения биологических родителей и детей, проживающих в приемных семьях, и их влияние на детское благополучие. Дети, живущие вне своей биологической семьи, представляют собой группу социального риска, чье благополучие находится под угрозой вследствие целого ряда субъективных и объективных факторов, от индивидуально-личностных на микро-уровне до дискриминации и социальной эксклюзии на макро-уровне, в результате формирования негативного имиджа «несчастливых детей с дурной наследственностью, из которых ничего не выйдет», что препятствует их дальнейшей социальной адаптации и интеграции.

Как известно, для американской и западноевропейской социальной практики наиболее характерно помещение сирот в приемные (фостерные) семьи, а не в интернатные учреждения, в связи с чем, за рубежом накоплен многолетний богатый опыт, осмысление которого позволит выявить и внедрить инновационные технологии работы с семьями и детьми в отечественную социальную практику. Исследователи чаще располагают

сведениями о контактах родителей с детьми, которые подлежат возврату в биологическую семью после реабилитации и, в значительно меньшей степени, о детях, проживающих в замещающих семьях на постоянной основе до совершеннолетия.

Согласно норвежскому законодательству, количество и частота встреч приемных детей с их биологическими родителями являются одними из основных аргументов при вынесении постановлений суда о возвращении детей в семью. В решении Верховного суда Норвегии содержится указание на то, что дети и их биородители должны встречаться не менее 4-6 раз в год [2]; федеральное законодательство США рекомендует контакты детей, проживающих вне своей биологической семьи, с родителями при любых условиях соблюдения безопасности [5]. В Австралии также законодательно предусмотрено общение биородителей и детей при условии отсутствия угрозы жизни и здоровья последних [9]. Как правило, общение родителей с детьми осуществляется в присутствии родственника, опекуна/попечителя, социального работника, с учетом возраста ребенка, обстоятельств изъятия его из семьи, взаимоотношений с родителем, которые могут меняться со временем.

Вместе с тем, анализ зарубежных исследований, посвященных процессу взаимодействия родителей с детьми, проживающими вне своей биологической семьи, показывает отсутствие единства в научном сообществе. Существуют как сторонники, так и противники организации подобных встреч, которые ранжируются специалистами по шкале от «необходимых» до «бесполезных» и даже «причиняющих вред».

Тем не менее, по статистическим данным, в Онтарио (Канада) около 95% детей, оставшихся без попечения родителей, имеют возможность общаться со своими родителями [6]. В Австралии 56-94 % детей, проживающих в замещающих (опекунских или профессиональных приемных) семьях, регулярно общаются со своими биологическими родителями в присутствии уполномоченных на то лиц [9]. В США подростки в возрасте 10 лет отмечают наличие контактов с матерью в 84 % случаев и отцом – в 44 % за последние девять месяцев [8].

Сторонники встреч детей, проживающих в приемных семьях, с их биологическими родителями [1,5], аргументируют свою позицию возможностью сохранения детьми индивидуальной и социокультурной идентичности; осознанием своего происхождения; поддержанием и сохранением родственных связей с расширенной семьей; улучшением психологического состояния детей; снижением количества нарушений поведения, в отличие от тех, кого навещали редко или не навещали совсем; большей способностью формировать позитивные взаимоотношения с новыми людьми, а также как фактор, повышающий возможность возвращения в родную семью.

В ходе общенационального исследования детей, оставшихся без попечения родителей (n=362), А. Асок, L.M. McWey, В. Porter (2010) выявили снижение уровня депрессии, особенно у девочек, а также количества

поведенческих проблем в ходе регулярного общения приемных детей со своими родителями [5].

В отличие от сторонников, противники встреч, опираясь на данные эмпирических исследований, указывают на отрицательное влияние контактов детей, изъятых из семьи, с их биологическими родителями, приводя следующие доводы:

С позиции ребенка: высокий уровень стресса у ребенка до и после визита; ухудшение его состояния, регресс в развитии в связи с несостоявшейся или отложенной встречей; нестабильность ситуации; негативные переживания прошлого опыта, часто связанного с семейным насилием; негатив, проявляемый биологическими родителями по отношению к приемной семье и сотрудникам социальных служб.

С позиции приемных родителей: высокий уровень стресса до и после визитов биородителей; боязнь потерять авторитет, доверие ребенка; нарушение привязанности, дисбаланс детско-родительских отношений в приемной семье; дезадаптация ребенка в приемной семье.

С позиции биологических родителей: короткий период времени для общения с ребенком; недостаток актуальной информации о ребенке, его интересах, потребностях, проблемах; чувство постоянного и чрезмерного контроля со стороны социальных служб и/или приемных родителей; невозможность повлиять на ситуацию, беспомощность; искусственные условия среды, не позволяющие проявить чувство привязанности и любви; дистантность, отстраненность детей в процессе общения.

W. L. Haight, J. D. Kagle, J. E. Black (2003) выявили высокий уровень ненормативного поведения подростков после визитов их родителей, а также снижение уровня адаптации и совладание со стрессом [3]. Однако следует принимать во внимание тот факт, что большинство приемных детей имели опыт жестокого обращения в семье, у 85 % из них констатированы психологические и психиатрические нарушения здоровья, что значительно превышает показатели их сверстников, живущих в кровных семьях [4].

В исследовании E. Neil, M. Beek, G. Schofield (2003) отмечается, что одна треть детей, проживающих в приемных семьях, испытывала стресс при общении со своими биологическими родителями [7]. По окончании встреч, многие дети и подростки отмечали чувство разочарования, потери, неловкости, непонимания того, почему они не могут вернуться домой. Однако, по мнению ученых, это нормальные, ожидаемые реакции на разлуку с родителями, которые в последствие приведут к улучшению и нормализации психологического состояния несовершеннолетних при частых и регулярных контактах.

Некоторые ученые отрицают зависимость между наличием/отсутствием общения с биологическими родителями и их влиянием на процесс социализации детей из приемных семей. Например, исследование норвежских ученых – S. Fossum, S. A. Vis, A. Holtan (2018), проведенное на выборочной совокупности, состоящей из 203 детей, оставшихся без попечения родителей, в возрасте от 4 до 13 лет, которые проживали под опекой родственников или в

приемных семьях, показало отсутствие корреляции между частотой встреч с биологическими родителями и их влиянием на психическое здоровье и привязанность к приемным родителям [2]. Средний возраст детей, изъятых из биологической семьи, составлял 2,3 года. На момент проведения исследования, они проживали в замещающих семьях в среднем 5,4 лет. Около половины детей (44,8 %) прежде имели опыт проживания в другой замещающей семье. Средний возраст приемных родителей варьировался в пределах 45,8 лет для матерей и 47,1 лет для отцов. Основными методами сбора данных являлись интервьюирование и опрос приемных родителей.

В ходе исследования были получены следующие результаты: 47,8 % детей имели, как минимум, ежемесячные контакты со своими матерями и в 21,6 % случаев – с отцами. Вместе с тем, 7,4 % матерей и 41,2 % отцов никогда не навещали детей в приемной семье. Тем не менее, уровень психического функционирования детей, навещаемых и не навещаемых биологическими родителями, зафиксирован примерно на одном уровне.

Вместе с тем, следует обратить внимание на тот факт, что в некоторых случаях контакты детей с родителями запрещены решением суда из-за угрозы жизни и здоровью несовершеннолетних. Тем не менее, в век современных компьютерных технологий биологические родители могут общаться с ребенком не только очно, но и заочно, посредством мобильных телефонов, социальных сетей и мессенджеров (Skype, Viber, Watsup), что снижает возможность мониторинга контактов со стороны социальных служб и приемных родителей/опекунов, и иногда может быть небезопасно для ребенка.

Таким образом, вопрос об обязательных контактах детей, переданных на воспитание в замещающие семьи, с их биологическими родителями, часто лишенными родительских прав, по причине злоупотребления или неисполнения обязанностей по содержанию и воспитанию, жестокое обращение и т.д., необходимо, на наш взгляд, рассматривать в индивидуальном порядке, с обязательным учетом мнения всех субъектов взаимодействия: биологических родителей, замещающих родителей, специалистов органов опеки и попечительства/социальных служб, а также детей при наличии возможности выразить свое мнение. Противоречивые данные, полученные исследователями в разных странах, говорят о сложности проблемы, субъективном характере принятия решений, отсутствии четко выработанных критериев оценки ситуации, что требует проведения дальнейших научных исследований данной проблемы. Вместе с тем, процесс принятия решения, с одной стороны, не должен нарушать хрупкий баланс взаимоотношений членов замещающей семьи, а с другой, призван активизировать участие биологических родителей в жизни собственных детей в ближайшей и среднесрочной перспективе; создать условия и предпосылки для продолжения их конструктивного взаимодействия для потенциального воссоединения после достижения ребенком совершеннолетия.

Список источников:

1. Ellenbogen, S., & Wekerle, C. Visitation practices in child welfare organizations // *Ontario Association of Children's Aid Societies Journal*. 2008. № 52. Pp. 18–24. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.oacas.org/pubs/oacas/journal/>. – (Дата обращения 15.02.2019).
2. Fossum, S., Vis, S. A., Holtan, A. and Duregger, C. Do frequency of visits with birth parents impact children's mental health and parental stress in stable foster care settings // *Cogent Psychology*. – 2018. – № 5 (1). – Pp. 2101-2109.
3. Haight, W. L., Kagle, J. D., Black J. E. Understanding and supporting parent-child relationships during foster care visits: Attachment theory and research // *Social Work*. – 2003. – № 48(2). – Pp. 195-207.
4. Holtan, A., Ronning, J. A., Handegard, B. H., & Sourander, A. A comparison of mental health problems in kinship and nonkinship foster care // *European Child and Adolescent Psychiatry*. – 2005. – № 14. – Pp. 200-207.
5. McWey, LM, Acock, A, Porter, B. The Impact of Continued Contact with Biological Parents upon the Mental Health of Children in Foster Care // *Child Youth Serv Rev*. – 2010. – № 32(10). – Pp. 1338-1345.
6. Morrison, J., Mishna, F., Cook, C., Aitken, G. Access visits: Perceptions of child protection workers, foster parents and children who are Crown wards // *Children and Youth Services Review*. – 2011. – № 33 (9). – Pp. 1476-1482.
7. Neil, E., Beek, M., & Schofield, G. Thinking about and managing contact in permanent placements: The differences and similarities between adoptive parents and foster parents // *Clinical Child Psychology and Psychiatry*. – 2003. – № 8. – Pp. 401–418.
8. Nesmith, A. Factors influencing the regularity of parental visits with children in foster care // *Child & Adolescent Social Work Journal*. – 2015. – № 32. – Pp. 219–228.
9. Taplin, S, Bullen, T, McArthur, M, Humphreys, C, Kertesz, M, Dobbins, T. KContact, an enhanced intervention for contact between children in out-of-home care and their parents: protocol for a cluster randomised controlled trial // *BMC Public Health*. – 2015. – №15. – Pp. 1134 -1141.

Бодренко Г.В., Рюгина-Семенова М.В.

РАСКРОЕМ ПОЗИТИВНУЮ СОЦИАЛИЗАЦИЮ ДОШКОЛЬНИКОВ В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ ФГОС ДО

Аннотация. В статье рассматривается дошкольный возраст как благоприятный период для социального развития, посредством социальных отношений, задействованных в процесс социализации детей, как фундамента становления и проявления социальной культуры во взрослой жизни.

Ключевые слова: позитивная социализация, социальное развитие, новообразования, социальная ситуация развития, толерантность

Дошкольный возраст является благоприятным периодом для социального развития, и значимым для вхождения ребенка в мир социальных отношений, так как сам процесс социализации детей дошкольного возраста вводит ребенка во взрослую жизнь, являясь фундаментом в становлении и проявлении социальной культуры.

Как и прежде актуальна проблема социального развития ребенка, т.к. одной из целевых установок ФГОС ДО [5] является создание условий социальной ситуации развития дошкольников, открывающей возможности

позитивной социализации ребенка, его всестороннего личностного морально-нравственного и познавательного развития, развития инициативы и творческих способностей на основе игра как ведущего вида деятельности, содействия и сотрудничества со взрослыми и сверстниками в зоне его ближайшего развития.

Еще Л.С. Выготский [2], писал в своих работах о том, что социальная ситуация развития ребенка представляет собой исходный момент для всех динамических изменений и новообразований, происходящих у ребенка-дошкольника. И здесь основным источником развития является окружающая действительность, которая и определяет путь, по которому ребенок приобретает новые свойства личности и как следствие - формирует индивидуальность в процессе социального развития.

Согласно выше сказанному, социальная ситуация развития – это соотношение внешних условий, воздействующих на ребенка, и его внутреннее отношение к этим условиям, т.е. среда ДОУ, культура общения и взаимодействия взрослого с ребенком, ребенка со сверстниками, разнообразие видов деятельности, соотносящихся с возрастом ребенка – все это компоненты позитивной социализации дошкольника.

Поэтому, социализация детей дошкольного возраста - процесс длительный, критериальный и динамический. Он вступает в зависимость от успешно пройденного адаптационного процесса, в котором ребенок постепенно принимает на себя определенную роль, отображаемую социумом. Так ребенок приобретает опыт поведения в соответствии с требованиями макро- и микро- социума, т.е. говоря педагогическим языком, называются факторами социализации. Влияние категорий социализации выступает внешним фактором, определяет содержание и формы социализации ребенка, а также направления формирования его социальной компетентности. Следовательно, к внутренним факторам социализации относят возрастные и индивидуальные особенности самого ребенка, которые реализуются в субъективной, эмоционально-волевой, личностной системе социальных отношений и формировании картины мира [3].

Личностные структуры [1], такие как: темперамент, характер закладываются в первые годы жизни, следовательно, на семью и дошкольные учреждения возлагается нравственно-патриотическая ответственность по воспитанию личностных качеств у детей дошкольного возраста. Современная практика дошкольного образования реализует образовательный стандарт, где четко определено, что в каждом ДОУ необходимо создавать условия для полноценного социального развития детей: предоставлять ребенку возможность проявлять социальную мотивацию, способность самостоятельно выбирать адекватный ситуации стиль поведения, совершенствовать личные отношения с окружающими.

Поэтому, считаю целесообразно в ДОУ создать следующие условия для успешной социализации детей:

- Эмоциональное благополучие ребенка – это душевный комфорт ребенка. Создание комфортной атмосферы, способствующей развитию

индивидуальности, творчества, навыков созидательной деятельности и достижения жизненного успеха каждого ребенка-индивидуума.

- Положительные динамические отношения ребенка к окружающим людям, воспитание уважения и терпимости, соучастия, сопереживания, сотрудничества, сопричастности и толерантности.

- Развитие социальной коммуникативной компетентности ребенка, т.е. способность устанавливать и поддерживать необходимое эффективное взаимодействие с другими членами социума, сотрудничать, слушать и слышать, распознавать эмоциональные переживания и состояния других людей, выражать собственные эмоции в рамках адекватного, конструктивного поведения.

- Развитие социальных навыков детей, помогающих установить доброжелательные отношения, чувствовать себя комфортно в любой обстановке, готовность общаться с другими людьми, способность адаптироваться, мобилизоваться, регенерировать, рефлексировать.

- Обогащение предметно-пространственной среды, наполнение которой предоставляет ребёнку возможность для саморазвития, самосовершенствования.

Многие согласятся со мной, что при всех самых замечательных условиях, созданных в детском саду, дошкольное образовательное учреждение лишь дополняет воспитание, получаемое ребенком в семье, т.к. приоритетным фактором в воспитании и развитии ребенка, в приобретении им социального опыта является семья. Ребенок в семье учится общению, приобретает первый социальный опыт, учится социальному ориентированию, лабильности и динамической мобилизации собственных ресурсов. Признание приоритета семейного воспитания требует нового отношения к семье и новых форм работы с семьями со стороны дошкольного учреждения. Согласно с мнением Е.А. Ключниковой [4], которая утверждает, что одной из главных задач педагогов детского сада является создание полноценного социального сотрудничества в триаде “педагог-дети-родители”, оно успешно и уникально.

Согласно данным исследований Антоновой Т.В., Смирновой Е.О., Стеркиной Р.Б. уровень социализации ребенка в условиях ДОО целесообразно контролировать с помощью определенных критериев. Такими показателями успешного социального развития дошкольника в детском саду могут служить следующие умения ребенка: войти в детское общество; действовать совместно с другими; следовать и уступать общественным нормам; контролировать свои желания и др.

Осознав и проанализировав ФГОС ДО [1], мы видим, что основные требования стандарта связаны, в первую очередь, с психическим и физическим здоровьем ребенка. Во главу - ставится личность дошкольника, его способности и возможности; его желания и отношения. Теперь перед педагогами стоит задача пересмотра приоритетов профессиональной деятельности: ориентация не на систему знаний, умений и навыков, усвоенных ребенком, а на формирование у детей умений быстро адаптироваться к новым ситуациям, проявлять гибкость, налаживать

социальное партнерство и эффективные коммуникации, находить решения сложных вопросов, используя разнообразные источники информации. Исходя из выше перечисленного, резюмируем, что формирование личностных качеств дошкольника, возможно только при условии его позитивной социализации.

Список источников:

1. Божович Л.И. *Избранные психологические труды. Проблемы формирования личности* Под. ред. Д.И. Фельдштейна - М.: Меж. пед. Академия, 1995. - 212 с.
2. Выготский Л.С. *Собрание сочинений: В 6-ти т. Т. 4. Детская психология/Под. ред. Д.Б. Эльконина.* - М.: Педагогика, 1984. - 432 с
3. Н.В. Иванова *Социальное развитие детей в ДОУ: Методическое пособие.* - М.: Творческий центр, 2008.
4. «Прикоснутся к ребенку сердцем». *Формирование педагогической грамотности семьи в воспитании гуманных чувств и отношений у дошкольников в процессе взаимодействия ДОО с родителями воспитанников Текст: учебно-методическое пособие / под общей редакцией Е.А. Ключниковой.* – Ульяновск: Издатель Качалин Александр Васильевич, 2017. – 208с.
5. *Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования.* (утв. Приказом Министерства образования науки РФ от 17 октября 2013г. № 1155)

Боровая Н.П., Мясникова Л.В.

ПЕРВОНАЧАЛЬНЫЙ ПЕРИОД АБИЛИТАЦИИ РЕБЁНКА ПОСЛЕ КОХЛЕАРНОЙ ИМПЛАНТАЦИИ

Аннотация: Актуальность исследуемой проблемы обусловлена возрастающим количеством детей, рождённых с тяжёлыми нарушениями слуха, прошедших процедуру кохлеарной имплантации, как единственную возможность слышать и в дальнейшем полноценно социализироваться. Таким детям требуется длительная абилитация – система медико-психолого-педагогической работы, занятия с сурдопедагогом, дефектологом, логопедом, психологом, родителями, регулярные настройки речевого процессора для успешного процесса обретения слуха, достижения высоких результатов, как в речевом, так и в общем развитии.

Ключевые слова: абилитация, кохлеарная имплантация, имплант, имплантированный ребёнок, речевой процессор, долингвальный период.

Abstract: The relevance of the studied problem is due to the increasing number of children born with severe hearing impairment who underwent cochlear implantation as the only opportunity to hear and fully socialize. Such children require long-term habilitation - a system of medical-psychological-pedagogical work, sessions with a teacher of the deaf, speech pathologist, speech therapist, psychologist, parents, the regular settings of the speech processor for the successful process of gaining hearing, achieving high results, both in speech and in general development.

Key words: habilitation, cochlear implantation, implant, implanted child, speech processor, prelingual period.

В настоящее время рождается немалое количество детей с различной степенью тугоухости или глухотой. По статистике более 30 миллионов детей в мире страдают потерей слуха. Глубокое нарушение слуха оказывает негативное влияние на развитие личности ребёнка в целом.

Большое значение в решении данной проблемы имеет раннее выявление нарушений слуховой функции и своевременное оказание медицинской

помощи. Методы современной оториноларингологии позволяют диагностировать слух новорождённых детей и на ранних этапах жизни слабослышащего ребёнка применять слухопротезирование.

Кохлеарная имплантация – одно из достижений современной науки, способное помочь детям указанной категории. Это вживление многоканальных электродных систем во внутреннее ухо с целью восстановления слухового ощущения путём непосредственной стимуляции сохранных афферентных волокон слухового нерва [1].

В результате кохлеарной имплантации малыш, родившийся почти глухим (с IV степенью тугоухости, пограничной с глухотой), приобретает возможность слышать и в дальнейшем полноценно социализироваться. Однако наличие импланта не означает, что ребёнок сразу начнёт воспринимать окружающий мир так же, как слышащий. Ему потребуется длительная абилитация – система занятий с сурдопедагогом, дефектологом, логопедом, психологом, регулярные настройки речевого процессора. После операции слуховой возраст начинается с нуля, мозгу необходимо выработать умение обрабатывать новые для него сигналы. Чем раньше малышу сделана кохлеарная имплантация, тем естественнее будет происходить процесс обретения слуха.

Вопросы кохлеарной имплантации и последующей слухоречевой реабилитации описаны в трудах таких учёных, как М.Р.Богомильский, А.Н.Белоконь, В.И.Пудов, А.В.Пашков, А.Н.Ремизов, Н.А. Дайхес, А.И.Сатаева, И.В.Королёва, О.В.Зонтова, Г.А. Таварткиладзе и др.

В настоящее время увеличивается количество лиц, прошедших процедуру кохлеарной имплантации при глубокой потере слуха, значительноросло количество имплантированных детей раннего возраста. По мнению И.В.Королёвой именно такие дети «способны достичь высоких результатов, как в речевом, так и в общем развитии, в ходе специально организованной работы с ними» [2]. Современные модели кохлеарных имплантов дают возможность хорошо воспринимать речь, таким образом, способствуют наиболее успешной абилитации детей, имплантированных до становления речи. А.Н.Белоконь, А.В.Пашков, Н.А. Дайхес говорили о зависимости результатов абилитации от следующих факторов:

- хирургической тактики оперативного вмешательства, тестирования импланта во время операции;
- определения оптимальных характеристик выходного сигнала речевого процессора;
- сервисной поддержки кохлеарного импланта каждого ребёнка;
- сформированности у родителей адекватных ожиданий в речевом развитии ребёнка после операции;
- учёта индивидуальных особенностей личности имплантированного ребёнка при организации коррекционной педагогической работы [3].

И.В.Королева отмечала, что кохлеарная имплантация у долингвальных пациентов (потерявших слух до овладения речью), происходит эффективно под влиянием следующих факторов:

- своевременное проведение операции: чем раньше была проведена операция по восстановлению слуха, тем выше будут результаты;
- отсутствие аномалий в строении улитки и слуховом нерве;
- отсутствие других первичных нарушений в развитии (например, умственной отсталости);
- наличие у ребёнка слухового опыта, который мог возникнуть посредством использования слуховых аппаратов, если слух утрачен к 3 годам, т.е. завершению этапа раннего возраста;
- наличие у ребёнка в соответствии с его возрастом когнитивных способностей, коммуникативных и иных умений, необходимых для развития слухоречевого восприятия, овладения речевой деятельностью;
- наличие условий после кохлеарной имплантации для осуществления пролонгированной слуховой реабилитации ребёнка при активном участии родителей или других взрослых людей [4].

Учёные ведущих медицинских центров, реализующих программу кохлеарной имплантации, уверены, что в процессе слухоречевой абилитации актуальными являются задачи определения слуховых возможностей имплантированных детей, педагогическая оценка состояния их речевого слуха, голоса, устной речи, установление соответствия технической настройки слуховым возможностям ребёнка.

Целью абилитации ребёнка раннего возраста является развитие способности понимать речь, использовать речь в качестве средства общения на уровне, приближенном к нормативному. Вместе с формированием представлений об окружающем мире, развитием внимания, мышления, памяти, двигательных умений и навыков необходима система работы по слуховому восприятию речевых и неречевых звуков, пониманию устной речи, развитию коммуникативных умений.

Содержание работы педагогов по развитию слухового восприятия и речи у имплантированных детей принципиально отличается от традиционного подхода к обучению детей с тяжёлыми нарушениями слуха, применяемого в сурдопедагогике.

Ориентировочно через месяц после проведения операции кохлеарной имплантации производят подключение и программирование речевого процессора. Так начинается первый этап медико-психолого-педагогической абилитации. Задача этого периода – «изменение сенсорной основы коммуникации, взаимодействие с окружающим на основе изменившихся слуховых возможностей ребёнка» [5].

Чтобы первоначальный период проходил успешно, семья должна тесно контактировать с сурдопедагогом, ежедневно создавая малышу благоприятную эмоциональную атмосферу, правильно организуя его жизнь дома, обучая умению взаимодействовать с окружающими звуками. После

подключения имплантированный ребёнок имеет I степень тугоухости, однако его развитие происходит иначе, чем у детей с такой степенью при использовании слуховых аппаратов. Он не понимает речь и окружающие звуки, поскольку они не несут для него никакой смысловой нагрузки, сливаясь в общий шумовой поток. Зачастую малыши реагируют сильным плачем при первом включении речевого процессора. Сурдолог совместно с сурдопедагогом определяет необходимые настройки, вводит 4 программы и рекомендует родителям постепенно, через 7-10 дней переводить ребёнка на следующий уровень, наблюдая за его реакциями.

Спустя 1-3 месяца после подключения и настройки малыш начинает реагировать на все окружающие его звуки, при этом речь окружающих остаётся для него непонятной. Для многих родителей является проблемой процесс привыкания ребёнка к ежедневному использованию наружной части аппарата. Маленькие дети снимают аппарат, разбирают его на части, воспринимают, как неудобный элемент, прикрепленный к уху. В дальнейшем они начинают осознавать положительные стороны речевого процессора, привыкают к его использованию и не хотят расставаться с ним на время сна или купания.

Таким образом, в качестве необходимых условий для развития слуха и речи имплантированных детей можно назвать следующие:

- речевой процессор хорошо настроен и исправно функционирует;
- ребёнок постоянно носит аппарат;
- возможность слушать различные речевые и неречевые звучания;
- вовлечение в процесс коммуникации близких людей и педагогов;
- осознание положительного опыта в применении кохлеарного импланта.

Сурдопедагог учит родителей посредством обычных ежедневных дел развивать у ребёнка понимание обращённой речи, слух, устную речь наряду с познавательными и двигательными умениями.

Как правило, после подключения процессора импланта у малыша проявляется голосовая активность, лепет, игра с собственными звуками, свойственная слышащим детям в 5-12 месяцев. Это явный признак того, что ребёнок начал слышать. Здесь важно уделять пристальное внимание стимулированию голосовой активности, вызыванию звуков, интонационно-ритмическому подражанию слов и фраз.

В этот период необходимо научить ребёнка реагировать на любой звук окружающего мира естественным образом: находить источник звучания, соотносить с ним звук, манипулировать предметами, изучать их на предмет звучания, извлекать звуки, в ходе эмоционального общения имитировать речевые и неречевые звучания. Когда малыш начнёт проявлять положительную реакцию на звуки, нужно создавать предметно-пространственную звучащую среду – стимулировать его к взаимодействию с музыкальными и другими звучащими игрушками. Например, взрослый комментирует свои действия: «Это дудка. Она гудит: «Туууууу!»», «Я играю

на дудке, дую: «Туууу!», «Дуй!» Или: «Это бегемот. Он открывает рот и говорит: «Ааааааа». Скажи с бегемотом: Аааааа!»

На этом этапе важно вырабатывать у ребёнка условно-двигательную реакцию на звук – научить выполнять действие в ответ на звуковой сигнал. Например: бросать камушек по сигналу музыкального инструмента, переключать кубики в коробку, строить башню по одной детали на один звук, прокатывать с горки игрушку после сигнала. Необходимо учить малыша реагировать на речевые звуки, как многократно повторяющиеся (ту-ту-ту, па-па-па, кш-кш-кш), так и на однократные (ш, м, у, ч, в). Звуки могут произноситься с естественной громкостью, шёпотом, рядом с ребёнком, на расстоянии до 6 метров от него. Условно-двигательная реакция на звук считается выработанной, если ребёнок не видит лица говорящего или предмета звучания, ждёт сигнала и быстро реагирует на него действием. Этот навык вырабатывается нелегко, путём частых тренировок на различном материале в разнообразных игровых моментах. Вместе с этим необходимо научить малыша определять наличие или отсутствие звука, характер звучания по высоте (высокий – низкий), количеству (один звук – много), длительности (короткий – длинный), по интенсивности (тихий – громкий), а также выполнять игровое действие на протяжении звучания [5].

Через 2-3 месяца после включения речевого процессора благодаря активной ежедневной работе родителей по стимулированию интереса к окружающему звучащему миру, развитию внимания ребёнка, он начинает проявлять спонтанную реакцию на различные звуки. В этом отличие имплантированного малыша от слабослышащего со слуховыми аппаратами. У первого происходит быстрое спонтанное развитие слуховых умений, позднее и понимание речи, как окружающих, так и собственной. Практически глухих детей со слуховыми аппаратами на занятиях обучают грамматическим правилам, словам, им необходимо «длительное время, чтобы научиться узнавать эти слова в реальной ситуации» [5]. Ребёнок с кохлеарным имплантом осваивает слова и грамматические правила непроизвольно, слушая речь окружающих. В процессе занятий он быстро обучается имитировать отдельные звуки речи, слова и короткие фразы. Обязательным условием в заданиях по развитию слухового восприятия необходимы два этапа: сначала сигналы предъявляются ребёнку слухо-зрительно, таким образом, чтобы он видел действия, вызывающие звук. В дальнейшем происходит восприятие без участия зрительного анализатора, только на слух [6].

Успех коррекционно-педагогической работы во многом зависит от положительных эмоциональных взаимоотношений взрослых и ребёнка, именно на них строится формирование и становление потребности в коммуникации, в речевом взаимодействии с окружающей действительностью. На эмоциональные реакции малыш отвечает улыбкой, смехом, голосовыми звучаниями, проявляет интерес к взрослому. На занятиях и в играх, направленных на физическое, социальное, познавательное развитие дошкольника, при обучении продуктивным видам деятельности: рисованию, лепке, аппликации, конструированию – должны преобладать благоприятные

эмоции. Они являются фактором повышения активности ребёнка, способствуют более эффективному развитию внимания, мышления, памяти, воображения.

Л.С.Выготский так писал о развитии глухих детей: «В игре, в труде, в ежедневной жизни ребёнок научается незаметно для самого себя пользоваться речью, понимать её, фиксировать своё внимание на речи, организовывать свою жизнь и поведение так, что без речи они оказываются невозможными» [5]. Эту закономерность речевого развития можно отнести и к имплантированным детям. Родители и педагоги на конкретных ситуациях, доступных малышу, должны формировать понимание речи. Например, перед ребёнком находится барабан, взрослый просит: «Постучи в барабан». Или: «Покорми лялю», «Кати мяч», «Дай зайку», «Собери пирамидку». Все игровые ситуации интересны ребёнку и находятся в сфере его опыта. Постепенно осваивается пространство дома (квартиры), двора, и малыш начинает радостно показывать ответы на вопросы: «Где собака?», «Где стол?», «Где вода?» (умывальник, кран), «Где мусорное ведро?», «Где санки?», выполнять поручения: «Дай мяч», «Иди мыть руки», «Выброси мусор», «Сядь кушать», «Одевайся гулять», «Покажи, какой ты вырастешь большой!». Понимание речи взрослого, адекватные ответные действия ребёнка говорят о его продвижении в речевом развитии.

В развитии речи ребёнок с кохлеарным имплантом проходит те же стадии, что и нормально слышащий. Сначала у него появляются голосовые реакции, которые проявляются с различной интонационной окраской, потом звучания становятся более длительными и комплексными, напоминая детский лепет, затем добавляются новые разнообразные звуки. Наконец, малыш начинает произносить первые слова в усечённой форме: «ба-ба» - бай-бай, спать, «па» - упал, «ди» - иди, «ба» - бах, «би-би» - машина и короткие понятные слова: «папа», «дай», «на», «мама». С каждым днём возрастает объём понимаемой и используемой речи.

Сатаева А.И. выделяет следующие показатели окончания первоначального периода работы с имплантированными дошкольниками:

- проявление интереса к любому звучанию;
- способность определять источник звука в естественных условиях (дома, на улице, в поликлинике, магазине, транспорте) и адекватно реагировать на услышанное;
- стремление ребёнка экспериментировать со звуками;
- проявление ярких эмоциональных реакций;
- установление параметров индивидуальной карты стимуляции, необходимых для разборчивого восприятия звучащего окружения;
- сформированность условно-двигательной реакции на звук;
- появление потребности в общении со слышащими людьми;
- активизация голосовых реакций, интонирование;
- понимание речи не только наглядно, но и без зрительного анализатора;
- произнесение первых отдельных слов и фраз [5].

Для детей, не владевших речью до кохlearной имплантации, продолжительность абилитации во многом определяется возрастом на момент операции. Обычно, малышам до 1,5 лет, требуется 9-12 месяцев для прохождения первоначального периода и 12-18 месяцев коррекционных занятий для сближения с возрастной нормой. Чем больше был возраст ребёнка на момент проведения кохlearной имплантации, тем дольше длится период абилитации. Так, прооперированным в 1,5-5 лет необходимо 12-15 месяцев для первоначального этапа, а для сближения с возрастной нормой детям, подключенным в 1,5-3 года курс реабилитационных мероприятий составит 2-3 года, подключенным в 3-5 лет – 2,5-4 года.

У имплантированных детей, имеющих другие нарушения в развитии, первоначальный период длится до 2,5 лет. Такие дошкольники достигают результатов более низких по сравнению с детьми без дополнительных нарушений. По окончании этого периода оцениваются возможности каждого ребёнка, и решается вопрос о целесообразной форме его дальнейшего обучения и воспитания.

Ранняя коррекционная работа с ребёнком после кохlearной имплантации способствует его полноценному психомоторному развитию, повышению познавательной активности, максимальному продвижению речевого развития, что, в конечном итоге, будет способствовать его адаптации в социуме.

Список источников:

- 1. Сатаева А.И. Кохlearная имплантация как средство помощи глухим детям. Воспитание и обучение детей с нарушениями развития, 2008. №1*
- 2. Королёва И.В. Кохlearная имплантация глухих детей и взрослых (электродное протезирование слуха). СПб.: КАРО, 2009*
- 3. Таварткиладзе Г.А. Современное состояние и тенденции развития кохlearной имплантации // В сб. «Тезисы XVII съезда оториноларингологов России». Нижний Новгород, 2006*
- 4. Сатаева А.И. Реабилитация детей раннего и дошкольного возраста после кохlearной имплантации (педагогический аспект) // В сб. «Медико-психолого-педагогическая помощь детям» Институт коррекционной педагогики. Москва, 2012*
- 5. Зонтова О.В. Коррекционно-педагогическая помощь детям после кохlearной имплантации: метод. рекомендации / О.В.Зонтова. – РГПУ им.И.И.Герцена, 2009*
- 6. Соколовская Т.А. Особенности речевого развития детей после кохlearной имплантации // Специальное образование, 2013. №2*

ФАМИЛИСТИЧЕСКАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ В СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАНИЯ. ИСТОРИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

Аннотация: Социально-экономические и культурно-образовательные кризисные явления, проходящие в нашей стране, определили потребность в развитии взаимодействия семьи и школы, педагогов и родителей. Школа всегда стремилась усилить свое влияние на семью, чтобы с ее помощью реализовать возможности и развить способности ребенка. Современный уровень подготовки учителя требует осмысления накопленного педагогического опыта, который раскрывает логику взаимодействию с семьей школьника (и прежде всего, его родителями), детерминанты и факторы, повлиявшие на это развитие.

Ключевые слова: Семья, ребенок, родители, педагоги, взаимодействие.

Annotation: Socio-economic and cultural-educational crisis occurring in our country, identified the need for the development of interaction between families and schools, teachers and parents. The school has always sought to strengthen its influence on the family in order to use it to realize the opportunities and develop the abilities of the child. The modern level of teacher training requires an understanding of the accumulated pedagogical experience, which reveals the logic of interaction with the student's family (and above all, his parents), the determinants and factors that influenced this development.

Key words: Family, child, parents, teachers, interaction.

Процесс взаимодействия семьи и школы в воспитании и социализации учащихся освещен в работах Р.З. Лафишевой (2006), С.С. Керкиса (2009), Н.А. Кучуб (2009). В фокусе внимания ученых оказались вопросы взаимодействия семьи и школы как фактора самореализации подростка (Ю.А.Генварева, 2010), взаимодействия семьи и школы в воспитании у подростков качеств современного лидера (Г.М.Махаева, 2007).

Роль взаимодействия семьи и школы в разных направлениях воспитания (физического, экологического, патриотического, нравственно-полового) показана в трудах Р.Д. Гаджиева (2007), О.В.Волковой (2012), А.А. Дзицоева (2012), О.Н.Ридигера (2012). Особое внимание исследователи проявили к проблеме взаимодействия школы и семьи в направлении сохранения социального и физического здоровья детей (труды Н.Е.Гаричевой, Л.А. Комаровой, М.Г. Личутиной, О.А. Перегудовой, А.В.Шукаевой), проблеме формирования положительного отношения подростков к учению посредством взаимодействия семьи и школы (Е.С.Муляр, 2009).

Проблеме организации и развития совместной деятельности педагогов и родителей в воспитании школьников посвящены работы Л.А. Соломиной (2009), С.В. Савиновой (2012).

В связи с развитием идеи профилизации школьников в поле внимания исследователей оказались: вопросы взаимодействия школы и семьи в становлении профессионального выбора старшеклассников (Е.В.Малышева, 2002), в подготовке учащихся к профильному обучению (И.Н.Пронина, 2009).

Успешно развивающаяся в 70-80 годы идея просвещения, получила свое дальнейшее развитие в работах Е.Г.Вержбицкой (2006), И.А.Игнатовой (2009), Л.И. Гайдаровой (2012). Формированию педагогической культуры

родителей были посвящены работы Л.К.Адамовой (2005), А.Т.Кокоевой (2003), Л.Е. Васильевой (2007). Интерес к проблеме подготовки родителей младших школьников к взаимодействию с одаренным ребенком был проявлен Ю.И. Якиной.

Идея гуманизации детско-взрослых отношений в семье и школе нашла отражение в исследованиях Л.А. Черенцовой (2002), А.В.Марковой (2006).

В последнее время разрабатываются вопросы, связанные с повышением качества педагогического взаимодействия семьи и школы (М.Н.Недвецкая, 2000), включением родителей в управление общеобразовательным учреждением (В.Ю.Коровкин, 2002; О.С.Скороход, 2009), развитием образовательной активности родителей в современной школе (Н.В. Лепетина, 2011), развитием педагогических компетенций у родителей школьников (Е.Ю. Максименко, 2012). Не осталась в стороне и деятельность классного руководителя по созданию сообщества детей, родителей и педагогов (Г.В.Бузанакова, 2010).

Начало XXI века ознаменовалось появлением трудов по сравнительной педагогике и истории педагогики. Исследователи изучали: взаимодействие учителей и родителей в нравственном воспитании учащихся в начальной школе Великобритании (Е.П.Денисова, 2004); взаимодействие семьи и школы как общественно-педагогический феномен в России второй половины XIX - начала XX вв. (Н.В.Поликутина, 2001); педагогическое просвещение родителей в отечественной системе образования в послевоенные годы (П.П.Петренко, 2006); развитие взаимодействия семьи и школы в отечественной педагогике второй половины XVIII – конца XX веков как социокультурное явление (Т.А.Савченко, 2011).

Исследования, проведенные на рубеже веков, обогатили науку новым знанием о взаимодействии. Сегодня под педагогическим взаимодействием школы и семьи понимается обусловленная образовательной ситуацией, специально организованная целенаправленная связь педагогического коллектива образовательного учреждения и родителей учащихся, реализующаяся на основе общих педагогических интересов и приводящая к качественным изменениям субъектов и объектов взаимодействия.

Целью этого взаимодействия является интеграция родителей в педагогический процесс образовательного учреждения, путем создания социально-психологических и педагогических условий для привлечения семьи к сопровождению ребенка в образовательном процессе.

Взаимодействие педагогов и родителей реализует следующие функции: просветительскую, обучающую, развивающую, информационную, корректирующую, прогностическую, организационную, координирующую.

Список источников:

1. Волкова О. В. *Взаимодействие школы и семьи как основа организации патриотического воспитания младших школьников : автореферат дис. ... кандидата педагогических наук. Ижевск, 2012*

2. Гаричева Н. Е. *Взаимодействие школы, семьи и общественности по предупреждению правонарушений учащихся* : автореферат дис. ... кандидата педагогических наук. Смоленск, 2012
3. Дзицоев А.А. *Взаимодействие школы и семьи в процессе нравственно-полового воспитания старшеклассников: автореферат дис. ... кандидата педагогических наук. Владикавказ. 2012*
4. *Модернизация педагогической подготовки студентов педвузов / А.А. Орлов // Педагогика : Научно-теоретический журнал Российской академии образования : издается с июля 1937 / Ред. А.Я. Данилюк. – 2010. – № 5 2010. – С. 88-95.*
5. Муляр Е. С. *Взаимодействие семьи и школы как условие формирования положительного отношения подростков к учению* : автореферат дис. ... кандидата педагогических наук : Санкт-Петербург, 2009
6. Пронина И. Н. *Взаимодействие школы и семьи в подготовке учащихся к профильному обучению* : автореферат дис. ... кандидата педагогических наук : Пятигорск, 2009
7. Савченко Т.А. *Развитие взаимодействия семьи и школы в отечественной педагогике второй половины XVIII – конца XX веков как социокультурное явление, 2011, 486с.*
8. Т.А.Савченко. *Развитие взаимодействия семьи и школы в отечественной педагогике второй половины XVIII – конца XX веков как социокультурное явление, 2011, 486с.*
9. Хуторянская Т.В. *Подготовка студентов педагогического института к сотрудничеству с семьей школьника: автореферат дис. ... кандидата педагогических наук. Саратов, 2011, 22 с.*
10. Хуторской, А. В. *Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированного образования / А. В. Хуторской // Народное образование. –2003. –№ 2. –С. 58–64.*
11. Чечель, И.Д. *Современные подходы к профессиональному развитию руководителей общеобразовательных организаций/ И.Д. Чечель// Современное дополнительное профессиональное педагогическое образование. - 2015. – № 2. – С. 32– 44.*
12. *Педагогика. Учеб. пособие для вузов: В 2 ч. /В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев, Е.Н. Шиянов; Под ред. В.А. Сластенина. М.: ВЛАДОС. - Ч. 1. -2002. - 286 с.*

Бобошко И.Е., Бобошко А.В.

КОНСТИТУЦИОНАЛЬНЫЙ ПОДХОД К ОЦЕНКЕ КАЧЕСТВА АДАПТАЦИИ ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА

Аннотация: Эмоциональная и поведенческая сфера детей зависят от типа направленности психической активности: интровертам свойственна высокая тревожность, дисциплинированность, низкая агрессивность, пассивно социальный тип поведения; экстравертам - низкие показатели дисциплинированности, тревожности, высокая агрессивность, активно социальный тип поведения; центроверты имеют средние значения этих показателей. Выявленные особенности позволяют установить характеристики психологических норм конституциональных типов у детей. При выборе тактики психолого-педагогического сопровождения ребенка рекомендовано учитывать сильные и слабые стороны каждого из типов и дифференцировать подходы к процессам оздоровления и воспитания, что позволит улучшить процессы адаптации и социализации ребенка, оптимизировать его поведение.

Ключевые слова: ребенок раннего возраста, конституция, экстраверсия, интроверсия, психологические свойства личности, программа сопровождения.

Abstract: Emotional and behavioral sphere of children depend on the type of orientation of mental activity: introverts are characterized by high anxiety, discipline, low aggressiveness, passive social type of behavior; extroverts - low rates of discipline, anxiety, high aggressiveness, active social type of behavior; centers have average values of these indicators. The revealed

features allow to establish the characteristics of psychological norms of constitutional types in children. When choosing tactics of psychological and pedagogical support of the child, it is recommended to take into account the strengths and weaknesses of each type and differentiate approaches to the processes of rehabilitation and education, which will improve the processes of adaptation and socialization of the child, optimize his behavior.

Key words: child of early age, Constitution, extroversion, introversion, psychological properties of personality, support program

В раннем возрасте ряд высших психических функций человека характеризуется незавершенностью их формирования. Однако, эмоциональная сфера, даже на самых ранних этапах развития ребенка представляет собой ту психическую функцию, которая вполне доступна внешнему наблюдению [1]. Причина этого обстоятельства кроется в том, что эмоциональные реакции, в морфо-функциональном отношении, связаны с подкорковыми структурами, носят преимущественно биологический характер, а, потому, во многом, сформированы уже с момента рождения ребенка. В дальнейшем они переживают лишь определенное усложнение, модифицируются и социализируются, оставаясь при этом базой для формирования более поздних в фило- и онтогенетическом плане, более зависимых от социальной среды, высших психических функций. Освоение стереотипов успешного удовлетворения потребностей во взаимодействии с биосоциальной средой, через механизмы эмоционального подкрепления (эндорфиновое звено), приводят к формированию успешной линии адаптации ребенка и, своевременному, полному развитию более поздних психических функций (анализ, задержка импульсивных стремлений, подавление эгоцентризма, развитие способности партнерства). А неуспешная адаптация через механизмы тревоги, дистресса ведет к формированию мышечной зажатости, нарушению осанки, зрения, психосоматическим расстройствам [2].

«Экстраверсия-интроверсия» представляет собой характеристику индивидуально-психологических различий человека, крайние полюсы которой соответствуют преимущественной направленности личности либо на мир внешних объектов, либо на явления его собственного субъективного мира.

Целью исследования было составить системный портрет трех основных типов конституции детей трехлетнего возраста и обосновать дифференцированные подходы к их психолого-педагогическому сопровождению. Под наблюдением находилось 57 детей трех летнего возраста, посещающих дошкольное образовательное учреждение. Дети, взятые под наблюдение, были первенцы из полных семей, относящихся к разряду условно благополучных.

Нами были разработаны специальные шкалы, позволяющие количественно оценить поведение ребенка во время ролевых игр, в ситуации временного одиночества, в контакте с родителями, реакций ребенка на стресс, похвалу, физический контакт. Направленность психики ребенка «вовне», «вовнутрь» или уравновешенность этих качеств оценивается

совместно психологом, педагогом и родителями по девяти бальной шкале. Дети, у которых экспертная оценка направленности психической активности колебалась в интервале 1-3 балла («направленность вовнутрь») - были отнесены к подгруппе «интровертов», 7-9 – к подгруппе «экстравертов» («направленность вовне»), 4-6 баллов – к подгруппе «центровертов» (уравновешенность). Исследование эмоциональной сферы ребенка проводилось по бальной оценке наиболее важных эмоциональных и поведенческих реакций (настроение, страх, социальные контакты, дисциплина, двигательная активность). Исследовавшиеся поведенческие реакции имели градуальное описание диапазона изменений, от минимальной выраженности (или отсутствия) до максимальных проявлений указанных реакций. Каждая шкала оценивала определенный признак по 10-ти бальной шкале (от +10 до –10 баллов). Полученная в результате сумма баллов по всем шкалам давала представление об эмоциональном профиле деятельности ребенка[2].

В качестве дополнительного способа оценки состояния эмоциональной сферы ребенка, использовалась методика цветограммы. Ребенку предоставлялась возможность произвольно выбрать из предлагаемого набора цвет, наиболее соответствующий его эмоциональному настрою (настроению). Для изучения цветовых предпочтений, в подгруппах детей, распределенных по признаку психической конституции, все цвета предлагаемого набора, были объединены в три основные группы: 1-ая - цвета «радостного» спектра: красный, оранжевый и желтый; 2-ая – «спокойно-уравновешенного» - зеленый; 3-я группа - цвета «грустного» спектра - синий, фиолетовый, серый. Уровень агрессивности определялся с помощью анкеты агрессивности (Романов А.А.,1998). Общий уровень агрессивности, оценивался как «низкий» при показателе 0-3 балла; «средним» при показателе 3-6 баллов; «высоким» - 6-9 баллов.

В случайной выборке практически здоровых детей распределение по конституциональным типам выглядит следующим образом: так дети подгруппы центровертов составили основную массу всей экспериментальной группы - 30 человек (52%). Количество детей, отнесенных к интровертам и экстравертам, было вдвое меньшим и составляло 18 и 30 % соответственно. Однако, девочки входили в основном в подгруппы центро- и экстравертов, а количество мальчиков с центровертивным типом конституции незначительно превышало их число в подгруппах интро- и центровертов. Кроме того, было выявлено, что девочки значительно реже относятся к интровертивному типу психической конституции, в сравнении с мальчиками (26,8% от всей группы интровертов). Количество девочек в подгруппе экстравертов, было больше на 31%, в подгруппе центровертов на 10%. Таким образом, анализ распределения детей по типам психической конституции показал явное преобладание девочек в группе экстравертов и мальчиков в группе интровертов, при общем преобладании группы детей центровертов в составе исследуемого контингента.

Исследование показало, что наиболее высокие значения показателя уровня эмоционального состояния имели место детей подгруппы центровертов, достоверно более низкие ($p < 0,001$) у интровертов, и, еще более низкие у экстравертов. Последнее обстоятельство ранее не освещалось в работах, посвященных данной проблеме. По данным анализа показателей шкалы эмоционально- поведенческих реакций, следует отметить, что дети подгруппы центро- и экстравертов отличаются друг от друга, в большинстве характеристик, значительно меньше, чем экстраверты и интроверты. Самые высокие показатели настроения зафиксированы у детей, относящихся к подгруппе экстравертов - ($5,15 \pm 0,28$) и центровертов ($5,25 \pm 0,25$), (различия показателей статистически не значимы). Тогда как у детей подгруппы интровертов этот показатель намного ниже ($1,56 \pm 0,36$) и достоверно отличался от показателей центро- и экстравертов. Тем самым показано, что уверенность в себе при социальных контактах, удовлетворенность социальным статусом, позитивная оценка ближайшей перспективы, гораздо более свойственна экстравертам и центровертам, чем интровертам.

По фактору агрессии и гнева, как и предполагалось, явно доминировали дети экстраверты ($p < 0,001$). Различия между подгруппами экстравертов и центровертов также были статистически значимыми ($p < 0,01$). Формирование страхов наиболее типично для детей подгруппы интровертов и экстравертов, хотя их клинические проявления существенно отличаются. У детей подгруппы интровертов экспрессивные характеристики страхов незначительны, тогда как у экстравертов они отчетливы, порой утрированы.

Характеристика «игровая деятельность» имеет наибольшие значения у детей подгруппы экстравертов ($4,60 \pm 0,18$), так как сам тип экстравертивной психической конституции подразумевает активное вхождение в активные социальные контакты. Вместе с тем, продуктивность игровой деятельности, по результатам экспериментального наблюдения, выше у детей подгруппы центровертов, у экстравертов же она часто сопровождается непродуктивными конфликтами.

У детей подгруппы интровертов показатели активности в социальных контактах и игровой деятельности достоверно ниже по сравнению с центро- и экстравертами. Но игровая деятельность у интровертов имеет более высокие показатели в сравнении с социальными контактами, что обусловлено большей близостью игры к «модельным» вариантам психического реагирования, в отличие от более эмоционально экспрессивных и менее конкретных (по своим целям) социальных контактов. Показатели же центро- и экстравертов в сфере социальных контактов в ходе исследования имели более высокие оценки по сравнению с интровертами, чем в интеллектуальной продуктивности и в игровой деятельности.

По фактору «дисциплина» интроверты демонстрировали самые высокие показатели, а экстраверты - самые низкие ($4,5 \pm 0,46$ и $1,65 \pm 0,14$ соответственно). Это обстоятельство связано с базовыми психологическими свойствами конституциональных типов: экстраверты стремятся к доминированию, к выявлению всех слабых мест в системе контроля, открыто

проявляют негативные реакции; интроверты, напротив, личности самодостаточные, избегающие избыточных для них социальных контактов, склонные вступать в социальные конфликты только по самым принципиальным вопросам.

Исследование выявило так же достоверные различия в развитии моторики различных конституциональных типов: наивысшие показатели отмечены у детей подгруппы экстравертов, самые низкие у интровертов. При этом статистически значимые различия имеются во всех трех выделенных подгруппах детей.

Характеристика сна детей разных психических типов отличалась следующими особенностями: наиболее глубокий и спокойный сон был характерен для центровертов, наименее стабильный, с трудностями засыпания - для экстравертов (отражение инертности процессов возбуждения). Для детей интровертов отмечалась тенденция испытывать сонливость за пределами выделенных режимов, особенно при недостаточной сенсорной стимуляции.

Наиболее выраженные признаки избирательности аппетита демонстрировали дети подгруппы экстравертов, значительно более низкие интроверты. Исследование показало, что относительное снижение аппетита, в сравнении с детьми других типов психической конституции является у них конституциональной нормой, что необходимо учитывать при разработке индивидуальных программ психолого-педагогического сопровождения ребенка в образовательных учреждениях.

При стрессовом воздействии у детей разных психических типов изменения эмоционального реагирования и поведенческих актов происходили различно. Так у детей подгруппы экстравертов изменения носили характер активного типа реагирования (агрессия, гнев, нарушения дисциплины), а у детей подгруппы интровертов - пассивного типа (снижение настроения, нарушения сна, моторики). У центровертов изменения носили либо смешанный характер, в 23% случаев, либо стрессорное воздействие меняло эмоциональное состояние крайне не значительно.

Выявлены достоверные различия в выраженности, направленности и длительности агрессивного поведения детей различных психических типов. Так наибольшие значения показателей уровня агрессивности зафиксированы у детей подгруппы экстравертов, наименьшие у интровертов, центроверты демонстрировали средние значения этого показателя.

Наиболее яркие, порой грубые, проявления агрессии наблюдались почти исключительно в подгруппе экстравертов (крик, гримасы ярости, готовность начать драку). Помимо этого направленность агрессии имела экстрапунитивный характер (во вне) и имела тенденцию к генерализации (направленность не только на детей, но и на взрослых, на неодушевленные предметы). У детей подгруппы интровертов же характер агрессии носил преимущественно интропунитивный характер (на себя), (тенденция к заниженной самооценке, т.е. направленность энергии агрессии во внутрь, замкнутость, мимика страдания, самоограничения). У детей подгруппы

центровертов агрессивность носила относительно мягкий характер, выражалась преимущественно вербально и носила нестойкий характер.

Оценивая весь массив психологических свойств детей конституциональных подгрупп, исследовавшихся по методикам разных авторов, можно отметить, что центроверты представляют своеобразную форму конституционального равновесия противоположных у экстра- и интровертов свойств.

Психологический портрет детей подгруппы интровертов выглядит следующим образом: им свойственны несколько приглушенная эмоциональность и экспрессия, повышенная склонность к рефлексии, интропунитивный тип реагирования, тенденция выбирать индивидуальный стиль в игровой деятельности, преобладание абстрактного мышления над наглядно-образным, тревожно-мнительные черты характера, большая успешность в поведении, основанном на использовании мелкой моторики, при относительно слабой организации крупной моторики, пассивно-социальный тип поведения.

Психологический портрет детей подгруппы экстравертов складывается из яркой эмоциональности, экспрессии, им характерен экстрапунитивный тип реагирования, тенденция лидировать во всех видах деятельности, конфликтность, агрессивность, капризность, преобладание наглядно-образного мышления, моторная ловкость, активно-социальный тип поведения.

Дети подгруппы центровертов демонстрировали добродушие, готовность к партнерству, относительную эмоциональную неустойчивость, гиперконфорность (соглашательство).

Ни один из типов не имеет абсолютных преимуществ перед другими. Он всего лишь прогнозирует успешность ребенка в той или иной специализированной деятельности, позволяя значительно эффективней решать задачи профилактики, лечения, ранней профориентации, организации реабилитационных мероприятий, что в равной мере важно для психологии, педагогики, медицины.

Таким образом, анализ полученных данных показывает, что ряд психологических характеристик (настроение, социализация, дисциплина, агрессивность, тревожность) являются конституциональными свойствами, доступными измерению и оценке, на основе которых может строиться индивидуальная программа психолого-педагогического сопровождения детей в условиях образовательных учреждений.

Таким образом, для оптимизации мероприятий по сопровождению детей в образовательном учреждении рекомендуется определять тип психической конституции по следующим критериям:

- 1 -оценка по «шкале направленности психической активности»
- 2- для более углубленного исследования можно использовать такие психологические характеристики как агрессивность, тревожность, дисциплинированность, тип социализации;

При выборе тактики психолого-педагогического сопровождения ребенка рекомендовано учитывать сильные и слабые стороны каждого из типов:

- ребенка интроверта необходимо оберегать от сильных и длительных эмоциональных нагрузок, тренируя эмоциональную реактивность; плавно, дозированно, постепенно, он нуждается в возможности побыть одному, иметь «уголок уединения», для него нужны индивидуальные спортивные занятия, тренирующие крупную моторику и координацию движений, поддерживающий тип воспитания;

- ребенка экстраверта необходимо удерживать от чрезмерного проявления эмоций, тренировать сдержанность и терпеливость, ему необходимы релаксационные игры и упражнения во второй половине дня, групповые спортивные занятия;

- ребенок центроверт нуждается в частой смене видов деятельности, в воспитании самостоятельности, ответственности.

При всех типах психической конституции необходимо проведение комплекса психогигиенических мероприятий, тренирующих те качества, которые исходно мало свойственны данному типу.

Объективной реальностью является наличие в адаптации каждого индивида сильных и слабых сторон. Выбор «индивидуального оптимума адаптации» заключается в наиболее адекватном решении актуальных проблем, эффективном использовании реальных возможностей данного человека, то есть в учете его конституциональных свойств. Именно на пути диагностики конституции индивида лежит решение важнейших проблем медицины, педагогики, психологии и других задач, требующих учета «человеческого фактора».

Ни один из типов конституции не имеет абсолютных преимуществ перед другими. Он всего лишь прогнозирует успешность ребенка в той или иной специализированной деятельности, позволяя значительно эффективней решать задачи сопровождения, ранней профориентации, организации реабилитационных мероприятий, что в равной мере важно для педагогики и психологии. Каждый человек имеет право располагать конкретными сведениями об индивидуальных особенностях своей конституции, возможность в любом возрасте правильно оценивать тот образ жизни, который он ведет, зная, что для него является оптимальным и чего следует избегать, какой путь решения поставленных задач наиболее эффективен.

Список источников:

1. Бобошко И.Е. Дифференцированный подход к медико-социальному сопровождению детей разных конституциональных типов в учреждениях здравоохранения и образования // Вестник Ивановской медицинской академии. – 2010. – Т. 15. – № 3. – С. 34-40.
2. Медико-психолого-педагогическое сопровождение детей в учреждениях здравоохранения и образования / Л. А. Жданова, Т. В. Русова, А. В. Шишова, И. Е. Бобошко, Г. Н. Нуждина : пособие для врачей. – Иваново : ГОУ ВПО ИвГМА МЗ РФ, 2003. – 217 с.

РЕБЁНОК КАК ОБЪЕКТ ИСКЛЮЧЕНИЯ И ИГНОРИРОВАНИЯ

Аннотация: На сегодняшний день феномен остракизма (как акт игнорирования и/или исключения) является одним из актуальных предметов исследований в психологической науке. В данной статье приводится обзор работ зарубежных авторов, исследовавших особенности влияния ситуации исключения и/или игнорирования на детей от 4-х до 18 лет. Рассматривая остракизм, мы узнаем, как он влияет на одарённых детей, на когнитивные процессы ребёнка, как реагируют на викарный остракизм дети дошкольного возраста.

Ключевые слова: дети, остракизм, исключение, игнорирование

Abstract: To date, the phenomenon of ostracism (ignoring and/or exclusion) is one of the topical subjects of research in psychological science. This article provides an overview of the work of foreign authors who have studied the impact of exclusion and/or ignoring of children from 4 to 18 years. Looking at ostracism, we learn how it affects gifted children, the cognitive processes of the child, how to respond to the vicar ostracism preschool children.

Key words: children, ostracism, exclusion, ignoring

Вместо предисловия

В апреле 2018 года экспертная комиссия Международного общества научных исследований агрессии (International Society for Research on Aggression) опубликовала отчёт "Факторы риска молодежного насилия", включающий в том числе и статистику насилия со стороны несовершеннолетних. Из семи факторов окружающей среды, влияющих на насилие среди молодёжи, на второе место эксперты поставили фактор "Социальное исключение и изоляция". [10]

Из истории исследования феномена исключения и игнорирования

Вышедшая в свет в 1995 году в журнале "Psychological Bulletin" статья Баумайстера Р.Ф. и Лири М.Р. "Потребность в принадлежности: стремление к межличностным привязанностям как фундаментальная мотивация человека" [2], по общему признанию исследователей остракизма, стала некой отправной точкой для целого ряда последовавших в этом направлении исследований. [3,6,7] Уже в 1997 Киплинг Д. Вильямс, консолидировав собственный и накопленный опыт Лири и Баумайстера, представил научному сообществу "Модель остракизма на основе нарушенных потребностей и с учётом длительности воздействия" (The temporal need-threat model of ostracism). Согласно данной модели, в ситуации остракизма (ситуации игнорирования и/или исключения) у индивида нарушается одна или несколько фундаментальных потребностей: в контроле, принадлежности, самоуважении и осмысленном существовании. [13] Потребность в принадлежности соотносится с необходимостью чувствовать себя желанным и включённым другими. Необходимость осмысленного существования – это, по сути, потребность в чувстве, что "я существую и я имею значение", а в ситуации остракизма у людей часто возникает ощущение, что они "невидимки". [13]. Самоуважение в исследованиях остракизма понимается как мера реляционной оценки: уровень её снижения сигнализирует о необходимости улучшения инклюзивного статуса. Наконец, необходимость контроля относится к

необходимости чувствовать, что индивид оказывает то или иное влияние на других членов социума. [12]

По мере прироста теоретического и эмпирического знания об остракизме (игнорировании и/или отвержении) учёные смогли выделить три основные стратегии реагирования в ситуации остракирования: просоциально, антисоциально или стратегия ухода от ситуации/избегание. [8,9,14] Ряд исследователей полагают, что стратегия реагирования на остракизм коррелирует с нарушенной потребностью индивида: просоциально индивид реагирует при нарушении потребности в принадлежности и/или самоуважении: усиливается компенсаторное социальное поведение (Williams, Sommer), возрастает стремление к аффилиации (Maner, DeWall, Baumeister, Schaller), обостряется способность точно и быстро идентифицировать эмоции на лице другого индивида (Pickett, Gardner, Knowles). Другие исследования утверждают, что при нарушении потребности в осмысленном существовании и/или контроле высока вероятность антисоциального реагирования [9]: индивиды могут стать агрессивными (Twenge, Baumeister, Tice, Chen, DeWall, Poon). [см. обзор: 7, с. 1] Обсуждая данную типологию реакций стоит, однако, обратить внимание на то, что термин "просоциальная реакция", понимаемая исследователями в частности как действия, предпринимаемые остракированным индивидом для реинклюзии в социуме, не всегда в конечном результате имеют "положительную валентность". Как показывают исследования, ряд террористов, экстремистов и радикалов приходили в те или иные радикальные организации, группы, культы на фоне затяжного исключения и/или игнорирования именно с целью восстановить свою потребности в принятии группой. "Вступление в такие группы и следование догмам экстремистских групп могут также восполнить потребности в контроле и признании, поскольку такие группировки обещают возмездие и всемирное внимание". [13, с. 428]

Благодаря применению объективных методик с использованием аппаратуры функциональной диагностики (магнитно-резонансной томографии, электроэнцефалографии, замеру уровня гормона кортизола, отслеживанию показателей артериального давления и др.) удалось установить ряд физиологических реакций и реакций головного мозга индивида на ситуацию игнорирования и/или отвержения. В 2003 году американский исследователь Ненси Айзенбергер с коллегами [3] в ходе симуляции ситуации остракизма получила данные, свидетельствующие, что остракизм – это больно: у остракированных индивидов была зафиксирована "активация участка дорсальной передней поясной коры, который является в головном мозге индикатором физической боли". [13, с. 433]

Так как в реальности "выглядит" остракизм, что мы понимаем под эти термином в ходе нашего социального взаимодействия? Порой мы не всегда отдаём себе отчёт в том, что игнорируем и/или исключаем кого-то. В ситуации, когда субъект остракизма (источник) не считает нужным обращать на объект остракизма (цель) внимания, имеет место так называемый "ненамеренный остракизм". Подобное происходит при разнице в статусах

(например, начальник – подчинённый, поп-звезда – фанат), однако, это не означает, что сам объект не испытывает при этом боль, дистресс. В случае, если субъект не просто не посчитал нужным, а просто не заметил объект, а последний воспринял данный факт как акт игнорирования, можно говорить о "псевдо-остракизме". В ходе интерперсонального взаимодействия все люди играют множество ролей, соответственно, если индивид игнорирует/исключает кого-то из своей роли (посетитель-официант, клиент-охранник на проходной), то речь идёт о "ролевом остракизме". Не одно столетие игнорирование и/или исключение индивида из социума используется людьми в качестве наказания или для коррекции нежелательного асоциального поведения другого индивида или группы ("пунитивный остракизм"). Не так редко индивид прибегает к возможностям "защитного остракизма", чтобы исключить из своего социального взаимодействия другого индивида (группу) со стигматизированным статусом. С учётом вышеозначенной типологии остракизма Нецлек с коллегами утверждают, что человек подвергается тому или иному виду игнорирования и/или исключения почти ежедневно.[6, с. 433]

Из опыта исследования влияния игнорирования и/или исключения на детей

Не будет преувеличением сказать, что подавляющее большинство исследований, в том числе описанных выше, проводилось с участием взрослых. [12] Можно предположить, что подобное положение дел связано не с отсутствием интереса к изучению влияния остракизма на детей, а с более сложной организацией экспериментов с участием несовершеннолетних ввиду жёсткой законодательной регламентации. В этой связи тем более интересным и актуальным представляется опыт научных исследований феномена остракизма в детско-подростковой среде: имеет ли остракизм такое же сильное влияние на детей, как и на взрослых, влияет ли исключение и/или игнорирование на когнитивные процессы ребёнка, существуют ли виктимологические характеристики ребёнка?

Буллинг и остракизм

На сегодняшний день в науке довольно подробно исследован механизм такого феномена, как буллинг (травля), который в своей структуре имеет элементы игнорирования, исключения, а также отвержения. Некоторые учёные даже определяют остракизм как один из видов буллинга: как "относительный буллинг" (Griffin&Gross) и косвенный буллинг (Bosworth, Espelage & Simon). [цит. по: 5, с.19] Однако в данной статье мы рассматриваем игнорирование и/или исключение в контексте описанной выше типологии. Буллинг (травля), хоть и имеет сходные структурные элементы, концептуально отличается от рассматриваемых нами феноменов. Согласно определению Ольвеуса, "буллинг (травля) – это преднамеренное систематически повторяющееся агрессивное поведение, включающее неравенство социальной власти или физической силы". [цит. по: 1, с. 149] Важно понимать что и реакции на буллинг и остракизм разнятся. В лонгитюдном исследовании, изучавшем детей по мере их взросления с 5 до 11

лет, Бус, Лэдд и Херальд обнаружили, что причины хронического избегания школьных занятий и мероприятий разные в случае хронического исключения сверстниками и хроническими злоупотреблениями с их стороны (например, физическая или вербальная агрессия). В последнем случае пострадавшие дети предпочитали избегать появления в школе как таковой, а при хроническом исключении – только классных мероприятий. [12]

В виду высокой степени изученности такого "смежного" понятия, как буллинг (травля), тем более актуальным нам представляется пополнение массива данных об исследовании феномена игнорирования и/или исключения в детско-подростковой среде с учётом потенциально высокой частоты его применения.

Остракизм и одарённые дети

По мнению турецкого исследователя Узеяра Огурлу, одной из наиболее виктимных к остракизму групп среди подростков могут быть одаренные дети. Сверстники изолируют одарённых детей из социального взаимодействия по причине одарённости, стереотипизирующей их как «ботаников» (Swaitek & Dorr, Vanderbrook). Зачастую одаренные подростки сами считают, что они отличаются от неодарённых сверстников (Rinn, Swaitek & Dorr). Точно также оценивают их самих и другие (Gross, Rinn). Некоторые исследователи заявляли, что одаренные подростки подвергаются значительной изоляции (Cassady & Cross). Вудс и Волке (Woods, Wolke) обнаружили среди выборки, состоящей из 1016 учеников, что отличники находятся в группе высокого риска быть социально исключенными своими сверстниками. Повышенная возбудимость (Piechowski & Cunningham), психологическая андрогинность (Herbert), проблемы с обращением за помощью (Peterson), асинхронность развития (Silverman, 2002) – все это вполне может иметь отношение к уязвимому восприятию остракизма одарёнными учениками. [см. обзор: 5, с. 20]

Одним из результатов исследования Огурлу стали результаты, свидетельствующие, что показатели субшкалы остракизма «исключение» среди одаренных детей в 8 классе выше, чем в 6 и 7 классах. Это коррелирует с предположением некоторых ученых о том, что с возрастом явления остракизма нарастают (Björkqist, Österman & Kaukianen,). Помимо этого исследование Огурлу выявило положительную корреляцию между показателями интеллекта и остракизма. А именно: чем выше интеллект, тем выше остракизм. Асинхрония между высокими интеллектуальными или когнитивными способностями одаренного ребенка и психосоциальным развитием может привести к усилению остракизма одаренных детей с очень высокими показателями интеллекта. [5]

На основе данных исследования с высокой долей уверенности можно предположить, что ученики высокой степени одаренности могут находиться в зоне риска подвержения остракизму. Зная это, педагоги и эксперты могут применять превентивные меры против остракизма одаренных детей, особенно ближе ко времени перехода в старшие классы.

Влияние исключения и игнорирования на когнитивные процессы у детей

Как говорилось ранее, хроническое исключение и игнорирование одноклассниками способствует тому, что остракируемый ребёнок предпочитает не участвовать в мероприятиях класса, что в свою очередь может затронуть академическую успеваемость ребёнка и его социальное взаимодействие с классом в целом. Группа учёных из Австралии и США выдвинула гипотезу о том, что остракизм может также повлиять и на когнитивные процессы ребёнка, от которых зависит успеваемость. [12] Полученные результаты сравнивались с показателями, выявленными в более ранней работе Баумайстера и коллег (2002 год) на выборке из числа взрослых, когда эксперимент подтвердил не только негативное влияние на настроение и угрозу фундаментальным потребностям, но и выявил у остракированных взрослых нарушение когнитивных процессов.

Данное исследование даёт первоначальные экспериментальные доказательства того, что опыт остракизма может нарушить когнитивные процессы у некоторых детей, в частности у девочек, которые в смоделированной ситуации остракизма испытывали значительные трудности в процессе извлечения информации из своей рабочей памяти.

Социальное исключение и статусность в подростковой среде

В другом исследовании Де Вотер с коллегами изучали нейронные реакции головного мозга подростков на социальное исключение с учётом их статуса в среде своих сверстников. Выборка исследования состояла из 52 подростков в возрасте от 12 до 16 лет. В ходе эксперимента подростки проходили сканирование головного мозга на аппарате функциональной магнитно-резонансной томографии и одновременно с этим играли в Кибербол, – компьютерная игра для симулирования ситуации остракизма. При этом их соперники по игре описывались либо как сверстники, обладающие высокой популярностью (высокий статус среди сверстников), либо как обычные по популярности (среднестатусные сверстники). Исследование подтвердило данные эксперимента Айзенбергер об активации участка дорсальной передней поясной коры головного мозга индивида в ситуации его исключения. Помимо этого были получены данные о более высокой активации ростральной передней поясной коры головного мозга в ситуации включения (при игре со среднестатусными сверстниками) по сравнению с ситуацией, когда участники играли против сверстников высокой популярности. В условиях исключения более высокая активация вентрального стриатума и префронтальной коры головного мозга отмечалась при игре с популярными сверстниками по сравнению со среднестатусными.

Из полученных данных вытекает вывод о том, что популярность и признание в подростковом возрасте являются разными типами статусности среди сверстников, имеющие не только различные поведенческие, но также и различные нейронные корреляты. [4]

Дошкольники и викарный остракизм

Одно из самых редких среди исследований остракизма – исследования с участием детей дошкольного возраста. В своём исследовании Сонг, Оувер и

Карпенгер задалась вопросом: понимают ли 4-х и 5-ти летние дети ситуации остракизма (исключения и/или игнорирования) и как они на них реагируют.

В ходе серии экспериментов учёными было установлено, что в целом дети понимают абстрактные изображения остракизма, представленные им в виде мультлика. Несмотря на отсутствие внешних сигналов, таких как мимика или звуки, некоторые дети предлагали вполне исчерпывающие описания: "те играли с мячом, а ему не разрешали играть с ними... ему было грустно" и "они не хотели с ним играть и выгнали его". [11, стр. 837] Кроме того, дети как 4-х, так и 5-ти лет считали, что главный герой грустил после исключения. По мнению Сонг и её коллег, это первое опубликованное доказательство того, что маленькие дети признают, что остракизм имеет негативные последствия для жертвы. Даже в 4 года, являясь лишь сторонним наблюдателем, ребёнок уже чувствителен к простым намекам на социальную изоляцию и понимает эмоциональные последствия таких ситуаций. Рисунки детей после просмотра мультлика с примером остракизма демонстрировали более аффилиативные изображения, чем рисунки детей в контрольной группе: изображённые фигуры держались за руки, стояли ближе друг к другу.

Заключение

Остракизм, как акт игнорирования и/или исключения, – это мощный психологический феномен, вызывающий как социальную боль (дистресс, печаль), так и физическую (активирует соответствующие участки головного мозга индивида). Исключение и игнорирование способны нарушить фундаментальные потребности индивида (в контроле, самоуважении, принадлежности и осмысленном существовании). Остракизм не является редким явлением и применяется для решения разных задач (наказание, защита), неосознанно или вообще без причины. Современные исследования доказывают, что даже дошкольники в состоянии "считать" и оценить не только прямой, но и викарный (наблюдаемый) остракизм. По мере взросления разрастается ореол социального взаимодействия ребёнка (от родителей до референтной группы одноклассников, друзей), а вместе с этим и значение собственной социальной инклюзии. Наиболее частой мишенью остракизма становятся дети с высокой степенью одарённости, причём уровень их исключения растёт по мере их взросления. В своём желании обрести друзей (восстановить нарушенную в результате остракизма потребность в принадлежности) ребёнок может стать лёгкой добычей маргинальных и радикальных групп, религиозных культов, обещающих принятие и признание.

В статье представлен краткий обзор ряда исследований остракизма и его влияния на детей разных возрастов, однако даже он наглядно показывает, насколько силен и порой опасен может быть акт игнорирования и исключения.

Список источников:

1. Бочавер А.А., Хломов К.Д. Буллинг как объект исследований и культурный феномен [Электронный ресурс] // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2013. Т. 10. № 3. С. 149–159. https://psyjournal.hse.ru/data/2013/10/31/1283226604/Bochaver_Hlomov_10-03pp149-159.pdf (дата обращения: 8.02.2019)

2. Baumeister R.F., Leary M.R. *The need to belong: Desire for interpersonal attachments as a fundamental human motivation* [Электронный ресурс] // *Psychological Bulletin*. 1995. Vol. 117, issue 3. pp. 497-529. doi:10.1037/0033-2909.117.3.497
3. Eisenberger N.I., Lieberman M.D., Williams K.D. *Does rejection hurt? An fMRI study of social exclusion* [Электронный ресурс] // *Science*. 2003. Vol. 302. pp. 290-292. doi:10.1126/science.1089134
4. *Neural responses to social exclusion in adolescents: Effects of peer status* [Электронный ресурс] de Water E., [et al.] // *Cortex*. 2017. Vol. 92. pp. 32-43, doi:10.1016/j.cortex.2017.02.018
5. Ogurlu U. *Ostracism among Gifted Adolescents: A Preliminary Study in Turkey* [Электронный ресурс] // *Educational process*. 2015. Vol. 4. Issue 1-2. pp. 18-30. doi:10.12973/edupij.2015.412.2
6. *Ostracism in Everyday Life: The Effects of Ostracism on Those Who Ostracize* [Электронный ресурс] Nezelek J. B. [et al.] // *The Journal of Social Psychology*. 2015. Vol. 155. pp. 432-451. doi:10.1080/00224545.2015.1062351
7. *Ostracized but why? Effects of attributions and empathy on connecting with the socially excluded* [Электронный ресурс] Bernstein M. J. , [et al.] // *PLoS ONE*. 2018. Vol. 13. Issue 8. pp.1-21 doi:org/10.1371/journal.pone.0201183
8. Pfundmair M. *Ostracism promotes a terroristic mindset* [Электронный ресурс] // *Behavioral Sciences of Terrorism and Political Aggression*. 2018. pp. 1-15. doi:10.1080/19434472.2018.1443965
9. Ren D., Wesselmann E.D., Williams K.D. *Hurt people hurt people: ostracism and aggression* [Электронный ресурс] // *Current Opinion in Psychology*. 2018. Vol. 19. pp. 34-38 doi:10.1016/j.copsy.2017.03.026
10. *Risk factors for youth violence: Youth violence commission, International Society For Research On Aggression (ISRA)* [Электронный ресурс] // *Aggressive Behavior*. 2018. Vol. 44. pp. 331–336. doi: 10.1002/ab.21766
11. Song R., Over H., Carpenter M. *Children Draw More Affiliative Pictures Following Priming With Third-Party Ostracism* [Электронный ресурс] // *Developmental Psychology*. 2015. Vol. 5., Issue 6, pp. 831–840 <https://psycnet.apa.org/doiLanding?doi=10.1037%2Fa0039176> (дата обращения: 25.02.2019)
12. *The effects of peer ostracism on children's cognitive processes* [Электронный ресурс] Hawes D. J., [et al.] // *European journal of developmental psychology*. 2012. Vol. 9. Issue 5. pp.599–613
13. Williams K. D. *Ostracism* [Электронный ресурс] // *The Annual Review of Psychology*. 2007. Vol. 58. pp. 425-452. doi:10.1146/annurev.psych.58.110405.085641
14. Wölfer R., Scheithauer H. *Ostracism in Childhood and Adolescence: Emotional, Cognitive, and Behavioral Effects of Social exclusion* [Электронный ресурс] // *Journal Social Influence*. Routledge. 2013. Vol. 8. Issue 4. pp. 217-236. doi:10.1080/15534510.2012.706233

Болгова А.А., Блинова К.В., Болгов А.А.

ОСОБЕННОСТИ ВРЕМЕННОЙ ПЕРЦЕПЦИИ У ШКОЛЬНИКОВ: ОНТОГЕНЕТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

Аннотация: Восприятие времени – это субъективное отражение длительности, скорости протекания и последовательности реальных явлений. Физиологической основой восприятия времени выступает ряд анализаторов, объединяющихся в систему и действующую как единое целое. В основе восприятия времени лежит ритмическая смена возбуждения и торможения, затухание возбудительного и тормозного процессов в центральной нервной системе, в больших полушариях головного мозга.

Исследование механизмов восприятия времени является одной из центральных проблем психологии и физиологии. Время носит сквозной характер по отношению ко всем

психическим процессам, оно пронизывает и связывает их. Временные особенности психики человека обнаруживаются в скорости, длительности ощущений, восприятия, памяти, мышления, эмоций, характерных для лиц с определенным типом темперамента, возраста, пола, групп людей.

Ключевые слова: Восприятие времени, младшие школьники, временной гнозис, временная перспектива.

Abstract: The perception of time is a subjective reflection of the duration, speed, and sequence of real phenomena. The physiological basis for the perception of time is a series of analyzers that unite into a system and act as a whole. The basis of the perception of time is the rhythmic change of arousal and inhibition, the attenuation of the excitatory and inhibitory processes in the central nervous system, in the cerebral hemispheres.

The study of the mechanisms of time perception is one of the central problems of psychology and physiology. Time is transparent in relation to all mental processes, it permeates and binds them. Temporary features of the human psyche are found in the speed, duration of sensations, perception, memory, thinking, emotions, characteristic of persons with a certain type of temperament, age, sex, groups of people.

Key words: Perception of time, younger schoolchildren, temporary gnosis, temporal perspective.

Восприятие времени – это субъективное отражение длительности, скорости протекания и последовательности реальных явлений. Ориентировка во времени у человека осуществляется с помощью корковых отделов мозга [3].

В младшем школьном возрасте продолжается развитие восприятия. Благодаря совершенствованию наблюдения восприятие превращается во все более целенаправленный и управляемый процесс. Восприятие младшего школьника характеризуется: первоначально носит произвольный характер; определяется, прежде всего, особенностями самого предмета. Поэтому дети замечают в предметах не главное, а то, что ярко выделяется на фоне других предметов.

Восприятие времени происходит благодаря работе нескольких анализаторов. Непосредственно воспринимаются лишь очень короткие интервалы (не более нескольких минут), более длительные промежутки оцениваются человеком опосредованно, при участии высших психических функций.

На восприятие времени влияют следующие факторы: возраст человека, шум, мотивация, эмоции, фармакологические средства, наполненность промежутка времени событиями, стрессовые ситуации, темперамент человека и т.п.

Субъективная оценка человеком своего собственного времени своего прошлого, настоящего и будущего является одной из важных индивидуально-личностных характеристик. Точность восприятия времени зависит от ряда факторов: время оценки, эмоциональная составляющая в момент оценки, условия и содержание деятельности, пол и другие.

Цель исследования. Предмет исследования – субъективная оценка длительности времени у младших школьников.

Цель работы – исследование субъективной оценки времени у младших школьников, выявление особенностей чувства времени у детей 1 и 4 классов.

Методологические и теоретические предпосылки исследования: работы о системном подходе к анализу мозговых механизмов высших психических функций Ананьева Б.Г., Анохина П.К., Лурии А.Р.; положения о том, что межполушарная функциональная асимметрия как фундаментальная закономерность работы мозга определяет характеристики психических состояний, особенности деятельности, в том числе при обучении Брагиной Н.Н., Доброхотовой Т.А., Ермакова П.Н.; концепция психического развития ребенка, в основе которой положено понятие центральных психологических новообразований Выготского Л.С., Давыдова В.В., Запорожца А.В., Леонтьева А.Н., Эльконина Д.Б., и др.

Материалы и методы исследования. Исследование проводилось при помощи нейропсихологических проб (пробы пальца, руки, уха, глаза и ноги), тестов и методик. Для выявления нарушений ВПФ, гнозиса и праксиса была предъявлена Луриевская батарея нейропсихологических тестов (пробы исследования двигательных функций: проба Озерецкого, «Кулак-ребро-ладонь», оральный праксис, перебор пальцев; пробы исследования речи: на автоматическую речь, понимание логико-грамматических конструкций; пробы на гнозис: определение геометрических фигур, цветового восприятия, понимание реалистичных изображений, контурных перечеркнутых изображений, незавершенных изображений, химеры, оценка ритмических структур, понимание сюжетных картинок, исключение 4 лишнего; пробы на память – запоминание 10 слов). Для выявления особенностей субъективной оценки длительности времени у младших школьников в исследовании использована шкала субъективной оценки длительности временных интервалов [4], методика «Минута», а так же методика «Часы» [5], а так же шкала временной перспективы [5]. Для оценки субъективного восприятия времени применялись методики: отсчет 22 с., методика оценки субъективного восприятия времени из серии 5 и 30 с., часы, а так же методика «Минута».

Выборка: В исследовании приняли участие 40 детей без особенностей в развитии 1-4 классов. Вся выборка была разделена по нескольким признакам: пол, возраст (7-9 лет, 10-12), ведущая рука.

Результаты исследования. На момент исследования испытуемые жалоб не предъявляли. Исследование проводилось днем в идентичных условиях. По нейропсихологическим пробам на определение уровня развития гнозиса, праксиса, речи – без особенностей, все полученные результаты находились в рамках нормы.

По тесту «Шкала субъективной оценки длительности временных интервалов» были получены следующие результаты. Для первоклассников с ведущей левой рукой характерно быстрее считать обозначенное время, чем у первоклассников с ведущей правой рукой. Правши, наоборот, считают время несколько медленнее, едва «укладываясь» в 5, 22, 44 и 30 секундах. Так же наблюдается, что праворукие недооценивают более длительные временные интервалы, ускоряя темп счета – в пробах 1 минуты, 2 минут, леворукие в длительных временных интервалах более точно оценивают время. Так же замечается, что значения праворуких более близки к эталону, чем у

леворуких, но у леворуких – более равномерное. А в пробе на 30 с. Значения правой приближается к точному, а у левшей почти вдвое меньше исходного.

Для детей, как с ведущей левой рукой, так и с правой рукой, в 4 классе характерно считать обозначенное время быстрее в пробе на 5 секунд, но в пробе на 30 секунд леворукие дети чаще всего спешил во времени, нежели праворукие, которые считали медленно, достигая результатов от 20 секунд

При сравнении видим, что у 1 класса ответы более равномерные, но они плавно понижаются, это, возможно, связано с быстрой утомляемостью детей. По результатам 4 класса видно, что показатели более резкие и тоже понижаются, это можно объяснить пубертатным периодом и утомляемостью нервных процессов. Для леворуких детей 1 и 4 классов характерно воспринимать время быстрее, чем оно есть. Учащиеся в пробе на 5 секунд считают одинаково быстро, а в пробе на 30 секунд при счете едва достигают 20 секунд. Для праворуких детей 1 и 4 классов характерно одинаково медленный счет контрольной пробы на 30 секунд, но пробы по 5 секундам отличаются. В первом классе дети считают первые пробы несколько медленнее, чем дети 4 класса.

По методикам «Часы» и «Слепые часы» можно заметить, что дети первых классов допускают больше ошибок, чем дети 4 классов. Для правой характерны ошибки в минутной стрелке, для левшей – ошибки чаще наблюдаются в часовой стрелке.

По методике «Рисование часов» наблюдалось, что праворукие и леворукие дети 1 классов плохо ориентируются в данном задании, плохо ориентируются в своем рисунке. Дети 4 классов допускают в рисовании меньшее количество ошибок, так же наблюдается, что праворукие дети ошибаются по минутной стрелке чаще, чем по часовой, а леворукие – наоборот.

По методике «Временная перспектива», ориентированная на понимании понятий «прошлое, настоящее, будущее» показала, что дети первых классов чаще допускают ошибки в длительных интервалах времени, для 4 класса характерно более адекватное восприятие времени как в длительных, так и в коротких промежутках времени. Так же можно заметить, что рисунки детей 10 лет и более отличаются наполненностью событий прошлого, а так же данные дети адекватно воспринимали, отвечали на вопросы о том, что такое прошлое, настоящее и будущее, чего не наблюдалось у младшей группы испытуемых.

Выводы. Подводя итог, можно сказать, что время ощущается детьми по-разному: ответы ребенка 4 класса приближенные к эталону, когда у девочки с 1 класса наблюдается недооценка в отсчете времени и переоценка без отсчета. Так же наблюдается схожесть ошибок: левши чаще ошибаются по часовой стрелке, как и в субъективной оценке времени, так и в рисовании часовых стрелок. Так же дети плохо ориентируются в понятиях прошлое, настоящее и будущее. Хотя все результаты по методикам у детей 4 класса более приближены к эталону, для них так же характерен допуск специфических ошибок.

Закключение. В младшем школьном возрасте продолжается развитие восприятия. Благодаря совершенствованию наблюдения восприятие превращается во все более целенаправленный и управляемый процесс. Восприятие младшего школьника характеризуется: первоначально носит произвольный характер; Определяется, прежде всего, особенностями самого предмета. Поэтому дети замечают в предметах не главное, а то, что ярко выделяется на фоне других предметов; в 1 - 2-м классе отличается слабой дифференцированностью (часто первоклассники путают предметы, сходные в том или ином отношении, цифры 6 и 9).

Таким образом, младший школьный возраст это возраст интенсивного интеллектуального развития. На основе интеллекта развиваются все остальные функции. Возникает произвольное и намеренное запоминание, способность произвольно сосредоточить внимание на нужном объекте, произвольно вычленять из памяти то, что нужно для решения текущей задачи; научается выделять цель, условия и средства ее достижения, появляется способность к теоретическому мышлению. Все эти достижения свидетельствуют о переходе ребенка к следующему возрастному периоду.

Полностью сформированный временной гнозис у относительно здоровых детей относится к подростковому периоду, но начинает формироваться уже к 7-8 годам, как и понимание понятий «прошлое-настоящее-будущее».

У детей с различными нарушениями восприятие времени может изменяться, а так же искажаться. В данном эмпирическом исследовании было выявлено, что дети с ведущей левой рукой делают ошибки по часовым стрелкам, к подростковому возрасту ошибки сглаживаются. В отсчете времени было так же замечено ускорение ритма отсчета секунд на более длительных промежутках.

Список литературы

1. Асимметрия. Межполушарная асимметрия и адаптация / Ротенберг В. С., Аршавский В. В. М., 2008. 55 с.
2. Головаха Е.И. Понятие психологического времени. М., 1988. 215 с.
3. Ковалев В.И. Категория времени в психологии (личностный аспект). М., 1988.
4. Петровский, А.В. Введение в психологию. М., 1996. 268 с.
5. Селиванова Д.С. Особенности временной перцепции при состоянии алкогольной зависимости. М., 2015. 64 с.

Бразгун Т.Н.

ИЗУЧЕНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ СЕМЬИ И ФОРМИРОВАНИЯ ИНДИВИДУАЛЬНЫХ ХАРАКТЕРОЛОГИЧЕСКИХ ОСОБЕННОСТЕЙ РЕБЕНКА С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

Аннотация: статья посвящена изучению межличностных отношений в семье ребенка с ограниченными возможностями здоровья.

Цель нашего исследования состояла в том, чтобы изучить предположение о наличии взаимосвязи между моделями функционирования семьи и стилями родительского воспитания.

Согласно результатам, авторитетный стиль воспитания соответствует балансу показателей гибкости и сплоченности семьи, предложенными Д.Олсоном, и демонстрирует наиболее благоприятные результаты для создания благоприятных условий развития ребенка.

Авторы предлагают диагностическую программу, направленную на изучение особенностей межличностных отношений в семье.

Ключевые слова: межличностные отношения, семья, ребенок с ограниченными возможностями здоровья, стили родительского воспитания, функционирование семьи.

Abstract: The article deals with the study of interpersonal relationships of families with disabled children. The aim of our study was to examine the assumption that there is a correlation between patterns of family functioning and parenting styles.

According to the results, the authoritative parenting styles are related to the balanced cohesion and flexibility proposed by Olson and correlate with most appropriate results from the standpoint of the developmental needs of a child.

The authors present the program of studies the interpersonal relationships.

Keywords: interpersonal relationships, family, disabled children, parenting style, family functioning.

Введение

Современные исследования особенностей психического развития при различных вариантах дизонтогенеза свидетельствует о признании психологами важности комплексного изучения влияния семьи на формирование личности ребенка с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). Однако на протяжении долгого времени исследователи уделяли основное внимание самому ребенку, в то время как остальные члены семьи оставались на втором плане. С развитием психоаналитического подхода все больше внимания стало уделяться индивидуальным психическим процессам, а также взаимоотношениям матери и ребенка. Именно мать рассматривалась в качестве значимого взрослого, оказывающего воздействие на ребенка, отцу же отводилась поддерживающая, сопровождающая роль. Позднее в исследованиях детей с особенностями развития все чаще стали упоминаться теории семейных систем, и системный подход (М.Боуэн, В.Сатир С.Минухин, А.П. Тернбулл, А.Варга и др.). В настоящее время специалисты признают необходимость учета как взаимного влияния родителей и детей, так и необходимость изучения широкого спектра факторов, воздействующих на ребенка [13].

Изучение особенностей межличностных отношений в семье

В рамках системного подхода семья рассматривается как целостная система, которую нельзя свести к совокупности ее членов. Семья как единое целое, больше чем сумма ее частей, изменения, затрагивающие систему, влияют на каждый отдельный элемент, а изменения отдельного элемента системы затрагивают всю систему в целом [2].

В структуре семейных отношений в семье традиционно выделяют несколько подсистем: брачную, родительскую, сиблинговую и межпоколенную. В то же время семья зависит от внесемейной среды:

взаимодействия с родственниками, друзьями, специалистами, социумом и т.п. Чтобы понять, как функционирует одна семья, важно понять отношения, существующие между этими подсистемами, а также отношения между семьей и ее окружением. Поэтому исследуя факторы, влияющие на развитие личности ребенка психологи рассматривают различные параметры взаимоотношений, касающихся семейной системы, в том числе, такие понятия как межличностное взаимодействие, структура семьи, типы семьи, семейные роли, стили воспитания и др., которые опосредуют и наглядно выражают проявления межличностных отношений.

В литературе описаны многочисленные варианты родительских отношений (позиций), стилей воспитания, а также возможных последствий их влияния на формирование индивидуальных характерологических особенностей ребенка. Большинство из них, в той или иной степени учитывают два основных фактора важных для формирования характерологических черт ребенка, это родительский контроль и родительская теплота.

Широкую известность получила классификация Д. Баумрида (Baumrind, 1971, 1991), в которой автор выделила три стиля родительского воспитания [5].

Авторитетное воспитание, при котором родитель, с одной стороны, проявляет отзывчивость к потребностям ребенка, а с другой стороны, достаточную требовательность, устанавливая четкие стандарты поведения и дисциплины, основанных на доводах, а не на проявлении власти.

Авторитарное воспитание, при котором родители демонстрируют требовательность в соблюдении ребенком правил и выполнении предписаний, но в меньшей степени реагирует на потребности ребенка. Родители редко объясняет свои решения или почему те или иные поступки считаются правильными, либо недопустимыми.

Разрешительное (снисходительное) воспитание характеризуется высокой степенью отзывчивости и поддержки, а также отсутствием требовательности. Родители устанавливает для ребенка минимальные нормы поведения и почти не требует из соблюдения. Ребенок может самостоятельно принимать решения и устанавливать собственные правила, например, в установлении распорядка дня или режима питания.

Пренебрегающий стиль воспитания был добавлен Э.Маккоби и Д.Мартинном. Родитель демонстрирует минимальное внимание и заботу, по сути, лишь обеспечивая некоторые или большую часть физических потребностей ребенка. Эмоциональная поддержка со стороны родителей отсутствует.

Д.Олсон (Olson, Gorall, 2007) предположил, что выделенные стили воспитания соотносятся с разработанной им «круговой моделью» (circumplexmodel) функционирования семьи [15]. Круговая модель позволяет оценить характер межличностных отношений в семье и включает три параметра: сплоченность, гибкость (адаптация) и дополнительный параметр - коммуникация.

Сплоченность семьи описывают как степень близости или разобщенность членов семьи. Разобщенность представляет собой меру того, насколько каждый член семьи имеет возможность реализовать свои личные особые потребности в рамках семьи, осознает себя как индивид, отличающийся от других в мыслях и действиях. Д.Олсон утверждает, что сплоченность семьи соотносится со степенью эмоциональной привязанности членов семьи друг к другу.

Гибкость — это способность семьи меняться в ответ на стрессовую ситуацию. Ригидные семьи не меняются в ответ на стресс; хаотические семьи характеризуются нестабильностью и непрерывными переменами. Ригидная семья с трудом может приспособиться к новым условиям, жесткая фиксация семейных ролей и обязанностей может снижать уровень функционирования семьи в изменяющихся условиях жизни. В хаотичных семьях почти нет четких правил, часто в семье отсутствует лидер или возможна бесконечная борьба за власть и частая смена ролей.

Параметры гибкости и сплоченности служат осями системы координат, составляющей графическое выражение данной модели, параметр коммуникация на круговой модели наглядно не представлен. По мнению Д.Олсона, успешное функционирование семьи предполагает наличие баланса между сплоченностью и разобщенностью, гибким реагированием на перемены и чувством стабильности.

Умеренные показатели по обеим осям говорят об успешном функционировании семейной системы, а семьи демонстрирующие умеренные показатели являются сбалансированными. Экстремальные значения по той или иной оси по мнению автора свидетельствуют о нарушении функционирования семьи, а семьи считаются экстремальными или несбалансированными [8].

Согласно гипотезе Д.Олсона авторитетный стиль воспитания по Д.Баумринд соответствует сбалансированному типу семьи круговой модели и характеризуется оптимальным соотношением показателей гибкости и сплоченности семьи. Авторитарный стиль должен присутствовать в семьях с чрезвычайно высоким уровнем сплоченности и отсутствием гибкости. Родители в таких семьях требуют от детей послушания, а неподчинение и нарушение правил обычно имеет серьезные последствия для ребенка. Разрешительный стиль воспитания должен присутствовать в семьях, характеризующихся высоким уровнем сплоченности и чрезвычайно высоким уровнем гибкости (хаотичность). Это означает, что родители проявляют сильную эмоциональную привязанность к ребенку, но роли и правила либо неясны, либо постоянно меняются. Пренебрегающий стиль воспитания соответствует хаотичным семьям с высоким уровнем разобщенности. Родители не обращают особого внимания на потребности своего ребенка и редко озабочены формированием у ребенка представлений о нормах и правилах поведения.

Анализ литературы свидетельствует о том, что основой формирования характерологических черт ребенка, ответственных за самоконтроль,

адекватную самооценку и успешную адаптацию к требованиям социума является интериоризация средств и навыков контроля, используемых родителями. [1]. Оптимальная родительская позиция предусматривает сочетание эмоционального приятия с разумной требовательностью и последовательностью, достаточным уровнем коммуникации и непротиворечивостью.

Исследования показывают, что рождение в семье ребенка с ограниченными возможностями здоровья становится источником длительного стресса и напряжения для всех членов семьи, и может привести к нарушению ее функционирования. Родители особого ребенка часто испытывают чувства вины, изолированности, страдают от низкой самооценки, у родителей возникают специфические личностные изменения и установки, которые способствуют формированию и закреплению дисгармоничных моделей взаимоотношений в семье [7]. Все это оказывает негативное влияние на функционирование семьи ребенка с ОВЗ и препятствует удовлетворению потребностей всех ее членов, в том числе реализации специфических функций, связанных с развитием, воспитанием и обучением особого ребенка. Родители особых детей часто используют дисгармоничные модели воспитания, что приводит к формированию специфических характерологических черт ребенка и снижению возможностей для его успешной адаптации в обществе.

Полагаем, что выявление особенностей взаимоотношений в семье ребенка с ограниченными возможностями здоровья, нарушений ее функционирования и проблем поведения ребенка, могут стать основой коррекционной работы с семьей для создания благоприятных условий развития и воспитания ребенка и его успешной социализации. Значимость обсуждаемых вопросов побудила нас взяться за наше исследование.

Описание выборки и методов исследования

Наше исследование проводилось на базе структурных подразделений (школа и детский сад) ГБОУ школа № 1206, в которых воспитываются и обучаются дети с ОВЗ. В экспериментальном исследовании приняли участие 90 человек, представляющие 29 семей (100%) воспитанников данных учреждений.

В эксперименте участвовали 4 дошкольника, 6 младших школьника и 19 учащихся средней школы в возрасте от 6 до 14 лет, из них 10 девочки и 19 мальчиков. Детей экспериментальной группы имели следующие нарушения развития: у 10,3% (3 чел.) детей были выявлены расстройства аутистического спектра (РАС), у 3,4% (1 чел.) детей эпилепсия, у 72,4% (21 чел.) детей представлен сложный дефект, 13,8% детей (4 чел.) характеризуются синдромальными формами при умственной отсталости (синдромом Дауна, туберозный склероз и синдромом Ангельмана). Часть детей (86,2%) имеют низкий уровень когнитивного развития (14 детей с умеренной степенью умственной отсталости, 11 детей с тяжелой степенью умственной отсталости в сочетании с другими нарушениями и заболеваниями) и испытывают значительные трудности в освоении бытовых и гигиенических навыков,

характеризуются нарушениями социального поведения. Среди участников исследования 11 детей имеют системное недоразвитие речи (СНР) в тяжелой степени и 14 детей – СНР в умеренной степени. Все это значительно ограничивало возможность продуктивного контакта с ребенком и применение большинства известных экспериментальных диагностических методик.

В исследовании также приняли участие близкие наших воспитанников, включая родителей (27 матерей и 19 отцов), бабушек (8), дедушек (1), братьев (3), сестер (3). Всего в исследовании участвовало 55 взрослых (100%), 6 детей с нормальным развитием и 29 детей с ОВЗ.

С целью изучения особенностей межличностных отношений в семье ребенка с ОВЗ, включая согласованность представлений о структуре власти-подчинения и распределении ролей; уровень гибкости и сплоченности, параметры дисциплины и контроля, уровень коммуникации, степень эмоционального общения и принятия друг друга, нами была составлена диагностическая программа для взрослых, в которую вошли:

- структурированная беседа с родителями, бабушками/дедушками;
- авторская Анкета для родителей, бабушек/дедушек, разработанная с целью изучения социально-бытовых условиях жизни семьи, ее составе, гендерных ролях, а также для определения наличия тех или иных потребностей, связанных с воспитанием и обучением ребенка с ОВЗ;
- методика диагностики сплоченности и гибкости семейной системы FACES-3 (Д.Олсон);

Из-за выраженности нарушений развития у детей, участников эксперимента, для изучения личностных особенностей и функциональных навыков детей использовался, главным образом, метод наблюдения за детьми в учебной, игровой и бытовой ситуациях, их взаимоотношениями с родителями, педагогами и другими детьми.

Мы также использовали сведения, полученные от родителей при анкетировании и беседе, рекомендации ПМПК.

Результаты и их обсуждение

Особенности межличностных отношений между взрослыми в семьях, воспитывающих детей с ограниченными возможностями здоровья

Исследование сплоченности и гибкости «реальной» семейной системы по методике FACES-3, Д.Олсон, показало, что лишь 16,3% (9 чел.) взрослых членов семей имеют умеренные значения по обеим шкалам, что соответствует сбалансированному типу функционирования, который согласно гипотезе Д.Олсона соотносится с авторитетным стилем родительского воспитания.

Сочетание экстремальных значений уровней сплоченности (сцепленность) и гибкости (хаотичность), которые свидетельствуют об несбалансированном типе функционирования, демонстрируют 18,2% (10 чел.) взрослых. Данный тип функционирования по предположению Д.Олсона соотносится с разрешительным стилем воспитания.

Сочетание экстремальных значения уровней разобщенности и гибкости (хаотичность) также свидетельствующие об несбалансированном типе функционирования, демонстрируют 7,3% (4 чел.) взрослых. По мнению

Д.Олсона этот тип функционирования соотносится с пренебрегающим стилем воспитания.

У 58,2% (32 чел.) взрослых членов семей были выявлены экстремальные значения только по шкале гибкости (хаотичность), что соответствует средне сбалансированному уровню функционирования семьи. Однако «Хаотичный» тип функционирования семьи может свидетельствовать об отсутствии фиксированной структуры власти, а также об отсутствии последовательных правил функционирования, особенно в отношении регулирования родительно-детских отношений.

Исследование не выявило присутствия у взрослых членов семьи сочетания экстремальных значений уровня сплоченности и ригидности, которые могут свидетельствовать о выраженном авторитарном стиле воспитания.

В то же время результаты оценки «идеальной» модели семейных отношений значительно отличаются от реальной модели в сторону увеличения дисфункциональности в первую очередь за счет ухудшения показателей уровня дисциплины и контроля.

Только 1,8% (1 чел.) взрослый демонстрирует сбалансированный тип функционирования, который можно соотнести с авторитетным стилем родительского воспитания.

Экстремальные значения уровней сплоченности (сцепленность) и гибкости (хаотичность), соответствующие разрешительному стилю воспитания демонстрируют 52,7% (29 чел.) взрослых. Сочетание экстремальных значений уровней разобщенности и гибкости (хаотичность), соответствующие пренебрегающему стилю воспитания выявлены у 3,6% (2 чел.) взрослых.

Лишь 41,8% (23 чел.) взрослых демонстрируют экстремальные значения только по шкале гибкости (хаотичность), соответствующие средне сбалансированному уровню функционирования семьи, которые также могут свидетельствовать об проблемах в установлении правил функционирования семьи, в том числе в отношении регулирования родительно-детских отношений.

Подобная тенденция может объясняться тем, что при оценке таких утверждений как «При установлении правил поведения учитывается мнение ребенка» или «В нашей семье дети могут принимать самостоятельные решения» родители рассматривают ситуацию исходя из достаточно ограниченных возможностей ребенка с ОВЗ. Но рассуждая об идеальной семье, родители избавлены от контекста наложенного заболеванием ребенка, и в этом случае выявляется их неспособность или нежелание устанавливать для ребенка правила поведения и следить за их выполнением, руководить поведением ребенка, соотносить его с нормами, принятыми в социуме.

В целом важно отметить, что при оценке реальной ситуации в семье 34,5% взрослых (19 чел.) демонстрирует высокие значения параметра «дисциплина» (от 8 до 10 баллов) и 27,3% взрослых (15 чел.) высокие значения параметра «контроль» (от 8 до 10 баллов), а при оценке идеальной семейной

ситуации высокие баллы по данным параметрам выявлены у 52,7% (29 чел.) и 41,8% (23 чел.) взрослых соответственно. Высокие значения по данным параметрам на наш взгляд свидетельствуют о проблемах с формированием иерархии родительно-детских отношений в семье и трудностях в установлении для ребенка правил поведения и контролем их выполнения.

Исследование не выявило наличие у взрослых членов семьи сочетания высокого уровня сплоченности и отсутствия гибкости (ригидности), соответствующих авторитарному стилю воспитания.

Характерологические и поведенческие особенности детей с ОВЗ

В результате проведенного исследования нами были выявлены проблемы, оказывающие влияние на процесс обучения, воспитания и социальной адаптации воспитанников:

- **непослушание**, выражающееся в отказе от выполнения просьб, поручений, сознательное нарушение запретов и правил было свойственно 65,5% детей (19 чел.).
- **физическая агрессия, направленная против взрослых** (чаще матери или бабушки), грубость или разрушительные действия были свойственны 34,5% детей (10 чел.).
- **пассивный протест** как способ отказа ребенка от деятельности, в том числе как проявление недовольства или обиды был свойственен 6,9% детей (2 чел.).
- **покорность, неумение постоять за себя, застенчивость** отмечались у 17,2% детей (5 чел.).
- **плаксивость и тревожность** в ситуациях, которые не несли угрозы и были совершенно безобидны для ребенка отмечались в 13,8% случаях (4 чел.).
- **выраженная потребность быть на виду, пользоваться вниманием сверстников и взрослых** отмечена 13,8% случаях (4 чел.).

Особенности межличностных отношений в семье и их влияние на поведение и личностные особенности ребенка с ОВЗ.

Оценивая влияние условий воспитания на ребенка, мы учитывали совокупность параметров, отражающих воздействие всех членов семьи, проживающих с ребенком и оказывающих на него влияние.

Среди семей, принявших участие в нашем исследовании, были неполные семьи; полные семьи с одним и более детьми; семьи, в которых совместно проживают три поколения (родители, дети, бабушки и дедушки); семьи в которых присутствуют отец и мать, но ребенок фактически проживает и воспитывается бабушкой или дедушкой.

В одних семьях преобладает спокойная доброжелательная атмосфера, в других происходят открытые конфликты между взрослыми.

В 48,3% случаев (14 семей) ребенок воспитывался только одним родителем или родители продемонстрировали один и тот же тип функционирования семьи по методике Д.Олсона. В 51,7% (15 семей)

воспитательные позиции родителей были не согласованы, а стили воспитания как родителей, так и представителей старшего поколения значительно отличались. В связи с этим при оценке влияния условий воспитания на формирование характера и поведения ребенка мы учитывали распределение ролей в семье, а также степень близости к ребенку каждого из взрослых, т.е. наличие наиболее «значимого» взрослого.

Анализ выбранных параметров позволил выделить следующие варианты проблемного поведения детей для каждого типа функционирования семьи ребенка с ОВЗ:

В 13,8% семей (4 семьи) со сбалансированным типом функционирования (соотносимый с авторитетным стилем родительского воспитания) для значимого взрослого или обоих взрослых отсутствовали выраженные нарушения поведения у детей (агрессия или негативизм в отношении взрослых или ровесников). В то же время двое детей демонстрировали такие черты как несамостоятельность, покорность, неумение постоять за себя и тревожность.

В 34,5% семьях (10 семей) с экстремальными значениями уровней сплоченности (сцепленность) и гибкости (хаотичность) (соответствующие разрешительному стилю воспитания) для значимого взрослого или обоих взрослых у 10 детей выявлены проявления непослушания и у 5 детей агрессия или негативизм в отношении взрослых и в первую очередь матери, у одного ребенка плаксивость, тревожность, у 1 ребенка несамостоятельность, покорность в отношениях с ровесниками или посторонними взрослыми.

В 6,9 % семей (2 семьи) с сочетанием экстремальных значения разобщенности и гибкости (хаотичность) (пренебрегающий стиль воспитания) для значимого взрослого или обоих взрослых у обоих детей выявлено непослушание и в одном случае агрессия, и в обоих случаях отмечена выраженная потребность быть на виду, пользоваться вниманием сверстников и взрослых.

В 44,8% случаях (13 семей), соответствующих средне сбалансированному уровню функционирования для значимого взрослого или обоих взрослых, воспитываются как дети, у которых не выявлены значительные нарушения поведения (4 семьи), так и дети с проблемным поведением (непослушание в 3-х семьях и агрессия в сочетании с непослушанием в 4-х семьях, тревожность, плаксивость в одной семье, пассивный протест в одной семье, потребность быть на виду, пользоваться вниманием в 2-х семьях, в 3-х семьях несамостоятельность, покорность).

При отдельном рассмотрении параметров «дисциплина» и «контроль» можно отметить, что в 65,5 % случаев (19 семей) где оба родителя или один значимый взрослый демонстрировали высокие значения данных параметров (от 8 до 10 баллов), были выявлены нарушения поведения детей от непослушания и негативизма во всех 19 семьях, до физической агрессии по отношению к взрослому и в первую очередь к матери (в 10 семьях). В оставшихся 34,5% семей (10 семей) (со значением параметров «дисциплина» и «контроль» менее 8 баллов) у детей отсутствовали выраженные нарушения

поведения (агрессия или негативизм в отношении взрослых или ровесников), а принуждение ребенка к соблюдению дисциплинарных требований могло встречать непродолжительный и регулируемый протест со стороны ребенка.

Заключение

Исследования показывают, наиболее эффективным в плане формирования у ребенка представлений о нормах социального взаимодействия и формировании иерархии взрослый-ребенок является сбалансированный тип функционирования семьи, при котором дети демонстрируют наиболее эффективное и социально приемлемое поведение, отсутствие выраженных проявлений непослушания или агрессии у детей. В тоже время в семьях с данным типом функционирования встречаются другие варианты проблемного поведения, такие как несамостоятельность, покорность, неумение постоять за себя и тревожность

Наименее эффективными для формирования навыков социально приемлемого поведения у детей стали семьи с разрешительным и пренебрегающим стилем воспитания. Во всех этих семьях детям свойственны те или иные проблемы в поведении: проявление непослушания, агрессия, негативизм в отношении взрослых и в первую очередь матери, плаксивость, тревожность, несамостоятельность и выраженная потребность быть на виду, пользоваться вниманием сверстников и взрослых.

При средне сбалансированном типе функционирования для значимого взрослого или обоих взрослых могут встречаться разные варианты поведения ребенка от благополучных до проблемных. Мы полагаем, что в этом случае необходимо изучение дополнительных параметров для выявления особенностей воспитания ребенка в семье и выявления факторов, влияющих на формирование характерологических черт ребенка.

Важно отметить, что при любом типе функционирования высокие значения параметров «дисциплина» и «контроль» (от 8 до 10 баллов) могут свидетельствовать о проблемах формирования у ребенка навыков самоконтроля и социальной компетентности. Нарушения поведения детей от непослушания и негативизма, до физической агрессии выявлены во всех семьях, где оба родителя или один значимый взрослый демонстрировали высокие значения данных параметров.

Полученные данные могут лечь в основу программы психолого-педагогического сопровождения семьи ребенка с ОВЗ с целью изучения особенностей межличностных взаимоотношений в семье ребенка с ОВЗ, нарушений ее функционирования и выявления причин, обуславливающих проблемное поведение ребенка, для нормализации внутрисемейных отношений и создания благоприятных условий развития и воспитания ребенка, и его успешной социализации.

Список источников:

1. Бодалев А.А., Столин В.В. *Семья в психологической консультации: Опыт и проблемы психологического консультирования* Науч.-исслед. ин-т общей и педагогической психологии Акад. пед. наук СССР.--М.; Педагогика, 1989.

2. Варга А.Я. Системная семейная психотерапия. Краткий лекционный курс. - СПб.: Речь, 2001. — 144 с.
3. Добряков И.В. Психология семьи и больной ребенок. Учебное пособие: Хрестоматия. — СПб.: Речь, 2007.-400 с.
4. Дружинин В.Н. Психология семьи: 3-е изд. - СПб.: Питер, 2006
5. Ильин Е.П. Психология взрослости. - Санкт-Петербург [и др.]: Питер, 2012. - 542 с.
6. Ткачёва, В.В. Технологии психологической помощи семьям детей с ограниченными возможностями здоровья: учебник / В.В. Ткачёва. — 2-е изд., перераб. и доп. — М.: ИНФРА-М, 2017. — 281 с.
7. Ткачева, В.В. Семья ребенка с ограниченными возможностями здоровья: диагностика и консультирование: учебно-методическое пособие / В.В. Ткачева.- М.: ООО «Национальный книжный центр, 2014.- 152 с.
8. Уорен Марк. Основы семейной психотерапии. М.: «ОЛМА-ПРЕСС», 2005
9. Эйдемиллер Э.Г., Добряков И.В. Семейный диагноз и семейная психотерапия. СПб.: Речь, 2007.
10. Эйдемиллер Э.Г., Юстицкис В. Психология и психотерапия семьи. 4-е изд. — СПб.: Питер, 2008. — 672 с
11. Children with disabilities / edited by Mark L. Batshaw, Nancy J. Roizen, and Gaetano R. Lotrecchiano. Publisher: Brookes Publishing, —7th ed
12. Johnson Scott Allen. Parenting Styles and Raising Delinquent Children: Responsibility of Parents in Encouraging Violent Behavior / Forensic Research & Criminology International Journal (2016) Volume 3 Issue 1 – 2016.
13. Maccoby Eleanor E. Parenting and its Effects on Children: On Reading and Misreading Behavior Genetics/ Annual Review of Psychology Vol. 51:1-27 (Volume publication date February 2000) <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.51.1.1>
14. Matejevic M., Todorovic J., Jovanovic D. Patterns of Family Functioning and Dimensions of Parenting Style. Procedia – Social and Behavioral Sciences, 2014. Vol. 141, pp. 431–437. doi:10.1016/j.sbspro.2014.05.075.
15. Olson D.H., Gorall D.M. 2006. FACES IV & the Circumplex Model. Unpublished manuscript, Life Innovations, Inc. Retrieved from <www.facesiv.com/pdf/3.innovations.pdf> <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/summary?doi=10.1.1.567.7299>

Браславская Н.И.

РОЛЬ РОДИТЕЛЕЙ В СОЦИАЛИЗАЦИИ РЕБЁНКА РАННЕГО ВОЗРАСТА

Аннотация: Семья закладывает глубокие психологические основы, которые определяют поведение, мироощущение и поступки человека, выстраивая сценарий его судьбы. Именно взаимоотношения ребёнка с родителями в семье определяют дальнейший ход его психического развития и влияют на способы взаимодействия с другими людьми. В статье описываются механизмы, с помощью которых родители оказывают влияние на социализацию и жизненные установки ребёнка раннего возраста.

Ключевые слова: ранний возраст, социализация, семья, формирование привязанности.

Abstract: The family lays deep psychological foundations that determine the behavior, attitude and actions of a person, building a scenario of his fate. It is the relationship of the child with his parents in the family that determines the further course of his mental development and affects the ways of interaction with other

people. The article describes the mechanisms by which parents influence the socialization and attitudes of young children.

Key words: early age, socialization, family, attachment formation.

Социализация является важным аспектом в развитии и воспитании ребёнка. В научной литературе социализация рассматривается, как процесс интеграции индивида в социальную систему через овладение социальными нормами, правилами, ценностями, знаниями и навыками, позволяющими успешно функционировать в обществе. При взаимодействии с социальной средой развиваются индивидуальные черты характера, вырабатываются нормы поведения, жизненные установки. От того, насколько успешно будет проходить интеграция, зависит дальнейшее развитие и становление ребёнка как личности. Многие ведущие специалисты в области психологии и педагогики детства изучали влияние родителей на социализацию и жизненные установки ребёнка раннего возраста: Л. С. Выготский [1], М. И. Лисина, А. В. Мудрик, В. С. Мухина, А. Маслоу, А. Олпорт, К. Роджерс и др. По их мнению, важным фактором социального развития и социальной адаптации в первые годы жизни ребёнка, становится близкий взрослый.

Исследователи (А. Адлер, Л. И. Божович, Дж. Боулби, М. И. Лисина, З. Фрейд, Э. Эриксон др.) отмечают, что взаимоотношения ребёнка с родителями определяют дальнейший ход психического развития и влияют на направленность и способы взаимодействия с другими людьми. [2]. В раннем детстве родители формируют у малыша чувство «базового доверия или недоверия» (Э. Эриксон), то есть открытости к миру или настороженности, закрытости к окружающему.[3]

Следует отметить, не все родители, воспитывающие ребёнка раннего возраста, в полной мере осознают, насколько важен для малыша этот период времени. Маленький ребёнок часто воспринимается, как объект, который нуждается только в тщательном уходе. Родители считают, что малыша достаточно вовремя накормить, одеть, выполнить гигиенические процедуры. Иногда это происходит по причине недостаточной осведомлённости родителей в вопросах воспитания ребёнка. Действуя на интуитивном уровне, они не всегда понимают, что формирование привязанности в младенческом возрасте к значимому взрослому влияет на дальнейшее развитие личности ребёнка, а чувство базового доверия к миру способствует адаптации в социуме.

В результате этого при поступлении в дошкольное учреждение педагоги отмечают у ребёнка трудности в налаживании контактов со сверстниками, неумение договариваться, участвовать в совместной деятельности, выполнять правила игры. По мнению педагогов, число «неадаптированных» детей в образовательных учреждениях увеличивается с каждым годом.

Для того чтобы избежать проблем и помочь малышу до конца воплотить в жизнь свои возможности, родители должны быть знакомы с особенностями развития ребёнка.

Известный психолог М.И. Лисина выделяет возраст от рождения до шести месяцев как ситуативно-личностное общение ребёнка с взрослым. [4] Это возраст, когда родители делают первые шаги в налаживании контактов со своим малышом. Именно в этот период завязываются будущие взаимоотношения между ребёнком и матерью. Общаясь с ребёнком при помощи мимики, экспрессии, ласки, взрослый воздействует на его осязание, слух, обоняние и зрение, устанавливает личностный контакт. Когда ребёнку отзываются улыбкой на улыбку, взглядом на взгляд, когда он просит помощи и принимает ее - возникает привязанность к близкому человеку – к маме, папе, сестре, брату, бабушке, дедушке.

Ближе к году круг деятельности ребёнка расширяется. Он постигает свободу перемещения: пополз, начал ходить. В этот период малышу необходимо знать, что значимый взрослый – надёжный, доступный, постоянный. Это позволяет ребёнку стать более самостоятельным, уверенным, правильно оценить свои силы. Создается основа для положительного отношения к окружающим. В этот период у ребёнка появляется страх «чужих». Важно понимать, что с возрастом, страх при встрече с незнакомыми людьми будет уменьшаться. Но останется на разделение «свой-чужой». При неблагоприятных обстоятельствах, невозможность разделить мир на своего и чужого может привести к негативным последствиям для развития личности. Привязанность ребёнка будет размытой. Кто приласкал, тот и «свой». А значит, ни к кому глубокой привязанности нет.

При благоприятном развитии, к концу года, у ребёнка формируется привязанность, доверительные отношения к родителям, развиваются навыки простейшего социального взаимодействия. Развиваются такие качества личности, как эмоциональная отзывчивость, доброжелательность.

В том случае, если родители не могут найти взаимопонимание между собой, возникают разные установки на воспитание ребёнка. По какой-либо причине (особенности в психофизическом развитии ребёнка, нежелательная беременность, несоответствие пола ребёнка с ожиданиями и т.д.) может возникнуть отвержение, нарушение контакта с ребёнком. Малыш, ощущая недостаток любви, находится в постоянном стрессе. Он чувствует для себя опасность, его исследовательский интерес угасает. Это негативно сказывается на его эмоциональном состоянии, психическом и физическом развитии. Нарушаются процессы адаптации, не формируется базовое доверие к миру. В будущем это может привести к эмоциональным и волевым нарушениям, трудностям налаживания контактов с окружающими.

Правильно организованное эмоционально-личностное общение с ребёнком обеспечивает ведущие линии развития, формируя новую, более сложную форму общения с взрослыми – деловое сотрудничество. Теперь ребёнок нуждается не только в присутствии и эмоциональной поддержке значимого взрослого, но и хочет быть включенным во все его дела. Важные умения в своей жизни: ходить, манипулировать с предметами, говорить ребёнок усваивает через подражание родителям. Взрослый на данном этапе

выступает как пример для подражания, наставник, источник эмоциональной поддержки. Активно участвуя в совместной деятельности, выбирая игрушки и подходящие предметы, показывая игровые действия, демонстрируя интерес к действиям ребёнка, родители не только заботятся об эмоциональном состоянии ребёнка, но и транслируют общественно выработанные способы пользования предметами. Эти действия служат накоплению знаний об окружающем и помогают разнообразить формы социального поведения.

В этом возрасте так же значима поддержка родителей. Если при неудаче, вместо того, что бы успокоить и утешить малыша, родитель проявляет равнодушие, начинает ругать, то ребёнок переживает стресс. Психологи утверждают, что при взрослении, лучше справляются с трудностями те, у кого в детстве была поддержка родителей. В стрессе их психика более устойчива. Она сохраняет способность быть гибкой и изобретательной, в отличие от тех, кто вынужден был справляться в детстве со страхом и болью без поддержки значимого взрослого. Они более остро реагируют на стресс, чаще испытывают агрессию и отчаяние.

Большое значение для социализации ребёнка имеет проигрывание детьми моделей поведения членов семьи. Американский философ и психолог Дж. Мид выделил возраст раннего детства, как подготовительную стадию развития ролевой игры, во время которой ребенок повторяет поведение взрослых без полного осмысления действий (например, девочка наказывает куклу).[5] Исполняя игровые сценарии из повседневной жизни, он усваивает модели поведения в разных жизненных ситуациях. Проигрывая ситуации, происходящие в семье, ребёнок более полно информирован о том, как должен поступить в том или ином случае и более полно осознать мотивы, которые стоят за действием взрослого. Со временем это понимание растёт, способствуя в дальнейшем достойно принять на себя роль родителя.

Одним из наиболее трудных моментов в жизни ребенка является граница между ранним и дошкольным детством. Это период, когда происходит перестройка системы социальных отношений. Ребенок пытается установить с взрослыми новые, более глубокие отношения. Изменения начинаются с кризиса 3 лет. Существуют несколько симптомов кризиса, которые очень остро воспринимаются родителями. Это такие проявления, как негативизм, упрямство, строптивость, своенравие, протест, обесценивание, деспотизм и ревность.

Здесь родителю важно запастись терпением. Состояние это временное, если верно выстроить систему взаимоотношений с ребенком. Кризис негативизма – это время, когда ребенок учится настаивать на своем, конфликтовать, отрабатывая стили реагирования в конфликтных ситуациях.

Очень важно, чтобы ребенок получал несколько разных типов ответной реакции в процессе столкновений с ближайшим окружением. Чтобы родители в чём-то ему уступали, а в чём-то не уступали, могли перевести в игру, а в некоторых случаях научили договариваться. Чтобы

как в жизни, варианты были разные. Это поможет отстаивать свои позиции в дальнейшем. Научит находить выход из создавшейся ситуации, выстраивать отношения с окружающими.[6]

Таким образом, внутрисемейные отношения играют решающую роль в развитии ребёнка раннего возраста, представляя собой эталон, на который он ориентируется изо дня в день. От того, как выстраиваются взаимоотношения в семье, зависит, каким вырастет ребёнок. Без преувеличения можно сказать, что ранняя социализация представляет собой фундамент для дальнейшего формирования личности. Главным индикатором успешной ранней социализации является подготовка к свободному общению со сверстниками и взрослыми, готовность к последующему обучению.

Список источников:

1. *Вопросы детской психологии / Л.С. Выготский. СПб.: Союз, 2004.*
2. *Детская практическая психология / Под редакцией профессора Т.Д. Марцинковской - Москва 2000.*
3. *Детство и общество. Эриксон Э. — Изд. 2-е, перераб. и доп. / Пер. с англ. — СПб.: Ленато, АСТ, Фонд «Университетская книга», 1996.*
4. *Формирование личности ребенка в общении / М.И. Лисина. — СПб.: Питер, 2009.*
5. *Избранное. Мид Дж. Г. Сб. переводов / Центр социальных научно-информационных исследований. Отд. социологии и социальной психологии; М., 2009.*
6. *Тайная опора: привязанность в жизни ребёнка. Петрановская Л.В. АСТ, М., 2015.*

Бурлакова И.А., Клоптова Е.Е., Ягловская Е.К.

ВЛИЯНИЕ РОДИТЕЛЕЙ НА СОДЕРЖАНИЕ СУБКУЛЬТУРЫ ДОШКОЛЬНИКОВ

Аннотация: В социализации детей дошкольного возраста очень важную роль играет детская субкультура. Учитывая актуальность темы, было организовано не включенное наблюдение за дошкольниками и беседа с ними, а также опрос родителей с целью изучения содержания субкультуры современных дошкольников, а также возможности сохранения взрослыми ее развивающих функций. Полученные результаты подтверждают большую роль субкультуры в социализации детей и использование ее элементов во взаимодействии. Взрослые способны передавать элементы дошкольной субкультуры как способы регуляции детского взаимодействия. Однако они практически забыли об их воспитательном потенциале и не используют их для решения развивающих задач.

Ключевые слова: детская субкультура, дошкольный возраст, социализация, регуляция поведения, родители.

Abstract: Children's subculture plays a significant role in the socialization of preschoolers. Taking into account the high relevance of the subject a nonparticipant observation of preschoolers, a talk with them and a questionnaire survey of parents and kindergarten teachers were conducted in order to study the content of the modern preschoolers' subculture, as well as to find the ways for adults to preserve its developmental functions. The obtained results prove the high relevance of subculture in children's socialization and display the usage of subculture elements in the interaction. Adults are able to communicate the elements of children's subculture as means of regulation of interaction between the children. Nevertheless adults have almost forgotten about the educational potential of the subculture elements and do not use it for solution of developmental problems.

Keywords: children's subculture, preschool age, socialization, regulation of interaction, parents.

Детская субкультура – важный фактор развития и социализации детей. Ведь ее содержание составляют детский язык, «различные формы взаимодействия, моральные регуляторы поведения, относительно устойчивые во времени и пространстве образы, модели, тексты, представляющие собой «осколки» различных эпох, следы памяти прошлого опыта человечества, передаваемые детьми из поколения в поколение и составляющие содержание детской субкультуры» [16]. Именно субкультура предоставляет детям возможность приобретать «социальную компетентность в группе сверстников», опробовать себя и границы возможного, строить собственную картину мира.

Изучение этого феномена позволяет обогащать представления и знания об особенностях внутреннего мира детей (В.В.Абраменкова, А.М. Воропаева, И.С.Кон, В.Т.Кудрявцев, Н.Я.Михайленко, М.В.Осорина, Д. И. Фельдштейн и др.). Современные исследования детской субкультуры направлены в основном описание ее содержания. И, несмотря на их описательный характер, они позволяют прийти к выводу о тех влияниях, которые оказали на детскую субкультуру изменения в современной социальной действительности (Абраменкова В.В., Алиева Т.И., Кудрявцев В.Т., Иванова Н.В., Осорина М.В. и др.). Помимо происходящих модификаций и обеднения содержания элементов субкультуры исследователи отмечают тенденции, приводящие к искажению самого существования субкультуры. Так, констатируется фактическое отсутствие времени и пространства для использования детьми некоторых традиционных ее элементов (например, дворовые игры) [3, 7].

Кроме того, несмотря на ее автономность, некоторые исследователи отмечают перенасыщенность детской субкультуры элементами взрослой культуры, к потере и вытеснению ее собственного содержания [15]. Такое «овзрослении» субкультуры детей, по мнению некоторых авторов, приводит к утере некоторых ее функций [18].

Такие изменения, во-первых, становятся возможными из-за того, что в современном обществе ограничено пространство для передачи субкультуры детьми другим детям – в жизни современных детей практически отсутствуют разновозрастные сообщества (например, детские дворовые сообщества) [4, 5, 9, 10, 11].

Другим фактором, обуславливающим происходящие изменения в детской субкультуре, можно выделить тот факт, что в современных условиях по мере взросления дети перестают воспринимать детскую субкультуры как сферу их самобытного бытия, все больше – как требования взрослого. Это было выявлено в предпринятом на кафедре МГППУ исследовании отдельных элементов субкультуры современных дошкольников [2].

В данном исследовании с помощью невключенного наблюдения за детьми дошкольного возраста (127 детей в возрасте от 3 до 7 лет) и беседы с ними была выявлена актуальная картина использования детьми некоторых

элементов детской субкультуры – мирилки, дразнилки, считалки, поддевки и дворовые игры.

Эти элементы детской субкультуры преимущественно относятся к детскому фольклору, который «представляет собой всю совокупность словесных произведений, известных детям и не входящих в репертуар взрослых. М. В. Осорина называет детский фольклор языком детской субкультуры... Принятие в группу, присвоение себе найденной вещи, примирение после ссоры – все эти действия имеют словесное сопровождение в виде обрядовых песен, представляющих собой короткие стихотворные тексты и присловья. Бытовые приговоры, имеющие этикетный и кое в чем магический характер. Мирилки, служащие для примирения враждующих. Сатирическая лирика, являющаяся средством целенаправленного манипулирования участниками общения... Дразнилка является выражением желания установить контакт или потребность внести драматический элемент в обыденную жизнь, не только способом уничтожения врага, но и демонстрацией словесного искусства. Дразнилка осуществляет целенаправленное влияние на участников общения, осмеивает отклонение от норм и правил поведения в группе, утверждая неписанный моральный кодекс детской жизни...» [16]. Еще один элемент детской субкультуры – поддевка: ее использование при общении детей вынуждает их контролировать свое участие в беседах.

Важность этих элементов субкультуры детей чрезвычайно, а их использование наблюдается в дошкольном детстве.

В другой части представленного исследования предпринята попытка выяснить возможности передачи этих элементов воспитателями и родителями, а именно, способность взрослых передавать элементы субкультуры и поддерживать их самостоятельное применение дошкольниками во взаимодействии с другими детьми. Для достижения этой цели было проведено анкетирование родителей дошкольников (50 взрослых), который позволил выяснить, что опрошенные знакомыми с элементами детской субкультуры (мирилками, считалками, дразнилками, дворовыми играми и поддевками). Однако с поддевками оказались знакомы лишь некоторые родители (10%), при этом многие путали их с дразнилками.

Содержание знакомых взрослым элементов детской субкультуры оказалось очень бедным. Из мирилок практически все родители вспомнили лишь одну: «Миришь, миришь и больше не дерись...». Дразнилок родители припомнили больше: «жадина-говядина...», «плакса-вакса...», «жир-пром-сосиска...» и др. Небольшим был и репертуар считалок: «вышел месяц из тумана...», «эники-беники...», «на золотом крыльце сидели...». Большее разнообразие – в списке дворовых игр: салки, резиночка, вышибалы, классики, «море волнуется раз...» и др. При этом все названные элементы детской субкультуры – из детства самих взрослых. Например, командная игра с мячом «вышибалы».

Помимо того, что анкетирование позволило вывить знание взрослыми элементов детской субкультуры, были получены еще данные, которые

свидетельствуют о том, что взрослые практически не используют потенциал элементов детской субкультуры, редко предлагают детям их использовать во взаимодействии со сверстниками.

Так, чаще всего родители транслируют дворовые игры (46% из опрошенных). Четверть опрошенных (25%) делятся с детьми считалками, а 12% взрослых – мирилками. Дразнилки практически не транслируются детям в семье (2%). Никто из опрошенных взрослых не знакомит детей поддевками.

Это можно объяснить тем, что использование, например, дразнилок взрослые считают «неправильным» поведением, которое не приветствуется воспитывающими: «обзывать не красиво». За использование дразнилок, как правило, дошкольники получают порицание. Вместо использования мирилок взрослые советуют старшим дошкольникам «просить прощение» у обиженного. У современных детей наблюдается часто формальное применение слова «извини» для того, чтобы считать конфликт исчерпанным.

Мирилки и считалки чаще передаются детям, поскольку взрослые понимают функцию этих элементов регуляции детских конфликтов и не всегда могут найти им замену адекватными элементами из взрослой культуры (особенно, с детьми младшего и среднего дошкольного возраста). Кроме того, для этих элементов есть время и пространство для трансляции – в группах на прогулках, на занятиях дополнительного образования, на отдыхе.

Таким образом, родители способны передавать элементы дошкольной субкультуры как способы самостоятельной регуляции детского взаимодействия. Однако они практически забыли об их воспитательном потенциале и не используют (мирилки). Более того они часто отгораживаются от неизвестных, непонятных или неприемлемых, с их точки зрения, некоторых элементов детской субкультуры (дразнилок, поддевок).

Результаты исследования позволяют еще раз подтвердить важность субкультуры для социализации дошкольников. Несмотря на различные объективные ограничения развития детской субкультуры дошкольники используют и передают различные элементы детской субкультуры своим сверстникам, главным образом как средства регуляции взаимодействия.

При этом взрослым чрезвычайно важно не замещать, не вытеснять элементами взрослой культуры элементы детской субкультуры. Важно понимать их важную роль и функции в развитии дошкольников и использовать ресурсы детской субкультуры, не навязывая «взрослые» правила и номы взаимодействия людей друг с другом.

Список источников:

- 1. Абраменкова В.В. Социальная психология детства: развитие отношений ребенка в детской субкультуре. - М.: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2000. - 416 с.*
- 2. Алферова Е.С., Маркатунова Т.А. Особенности субкультуры современных дошкольников // Молодые исследователи образования. XVI Всероссийская научно-практическая конференция. Том I. – М.: ФГБОУ ВО МГППУ, 2017. С. 5 – 6*
- 3. Бурлакова И.А., Клопотова Е.Е., Коптева Т.В. Дворовые игры как элемент детской субкультуры // Дошкольное воспитание. 2011. №12. С. 7-14.*

4. Воронаева А.М. Детская субкультура в современном образовательном пространстве / В сборнике: Образовательное пространство детства: исторический опыт, проблемы, перспективы : Сборник научных статей и материалов IV Международной научно-практической конференции. Под общей редакцией О. Б. Широких. 2017. С. 30-33.
5. Иванова Н.В., Виноградова М.А. Детская субкультура как форма социального образования современного детства / В сборнике: Problems Of Modern Philology, Pedagogics And Psychology : Materials digest of the XXV International Scientific and Practical Conference and the II stage of Research Analytics Championship in pedagogical sciences, psychological sciences and the I stage of the Research Analytics Championship in the philological sciences. (London, May 16-May 21, 2012). Chief editor - Pavlov V. V. London, 2012. С. 31-33.
6. Капица Ф.С., Колядич Т.М. Русский детский фольклор: Учебное пособие. М.: ЛЕНАНД, 2016. – 320 с.
7. Клопотова Е.Е. К проблеме изучения субкультуры современных дошкольников // Дошкольное воспитание. 2017. №1. С. 87 – 91.
8. Клопотова Е.Е., Романова Ю.А. Компьютерные игры в жизни современных дошкольников // Дошкольное воспитание. 2014. №7. С. 7–14.
9. Корепанова-Котляр И. А., Соколова М. В. Детская площадка как феномен детской субкультуры // Вопросы образования. 2017. №2. С. 153 – 166.
10. Меньшикова О.А. Детская субкультура как средство социализации ребенка дошкольного возраста в условиях дошкольной образовательной организации / В сборнике: Научная интеграция Сборник научных трудов. 2016. С. 1027-1029.
11. Осорина М.В. Секретный мир детей в пространстве мира взрослых. — СПб.: Питер, 2018. – 304 с.
12. Павленко Е.В. Детская субкультура как источник Культурно-досуговой деятельности // Успехи современной науки и образования. 2016. Т. 1. № 8. С. 117-121.
13. Полякова О.О. Детская субкультура и ее значение для развития ребенка / Сборники конференций НИЦ Социосфера. 2014. № 3. С. 73-75.
14. Попкова Т.Д. Детская субкультура как социальный феномен / Под ред. Т.Д. Попковой, Б.В. Кондакова. — Пермь: Пермский гос. ун-т, 2010. — 176 с.
15. Смирнова Е.О. Современная детская субкультура // Консультативная психология и психотерапия. 2015. Том 23. № 4. С. 25–35. doi:10.17759/cpp.2015230403
16. Сысоева И.В. В контексте теории Л.С. Выготского // Л. С. Выготский и современная культурно-историческая психология: проблемы развития личности в изменчивом мире. Международная науч. конференция (2010, Гомель). IV Международная научная конференция «Л. С. Выготский и современная культурно-историческая психология: проблемы развития личности в изменчивом мире», 28–29 октября 2010 г.: в 2 ч. Ч. 1: [материалы] / С. Н. Жеребцов (отв. ред.) [и др.]. – Гомель: ГГУ им. Ф. Скорины, 2010. – 396 с. URL : <https://studopedya.ru/1-61810.html>
17. Фельдштейн Д. И. Детство как социально-психологический феномен и особое состояние развития / Д. И. Фельдштейн // Вопросы психологии. – 1998. – №1. – С. 3–1
18. Шмарион Ю.В., Землянская А.В. Мультфильмы как фактор, формирующий детскую субкультуру / В сборнике: Гуманитаристика в условиях современной социокультурной трансформации Материалы VIII Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. 2018. С. 21-26.

Бурцев Е.А.

НОРМАТИВНОЕ ДАВЛЕНИЕ В УСВОЕНИИ ПАТТЕРНОВ МАСКУЛИННОСТИ МАЛЬЧИКАМИ-ПОДРОСТКАМИ

Аннотация: Гендерные нормы усваиваются ребенком в процессе взросления. К подростковому возрасту соответствие образу «настоящего

мужчины» приобретает характер необходимости и строго регулируется социальными институтами. Несоответствие паттернам традиционной маскулинности осуждается, на подростка оказывается давление, в результате которого мальчик-подросток зачастую ощущает психологический дискомфорт либо, наоборот, создавая образ «настоящего мужчины», демонстрируя рискованное или даже девиантное поведение.

Ключевые слова: гендерные нормы, маскулинность, подросток, нормативное давление

Annotation: Gender norms are learned by a child in the process of growing up. Compliance with the image of a “real man” acquires the character of necessity and is strictly regulated by social institutions by adolescence. The discrepancy to the patterns of traditional masculinity is condemned; pressure on the adolescent refuses, as a result of which the adolescent boy often feels psychological discomfort or, on the contrary, creates an image of a “real man”, showing risky or even deviant behavior.

Keywords: gender norms, masculinity, adolescent, regulatory pressure

Гендерные нормы в контексте нормативного давления

О нормативном давлении принято говорить, рассматривая «механизм того, как человек вынужден подстраиваться под общественные или групповые ожидания (социальные нормы), чтобы общество его не отвергло» [1, с. 13]. Требование соответствия гендерным нормам и давление в отношении тех, кто в эти нормы не вписывается, наблюдается как на уровне повседневной коммуникации, семьи, так и на уровне культуры, социума и различных его институтов – детского сада, школы, спортивных секций и т.п. Таким образом, фактически с рождения человек встраивается в некую среду, которая создает условия для существования в рамках заданных этой системой норм, правил и ограничений [2].

Статистический отдел ООН обозначает гендерные нормы как стандарты и ожидания, которым обычно соответствуют женщины и мужчины в диапазоне, определяемом конкретным обществом, культурой и социумом в данный момент времени (UNSD, 2018) [3]. О нормах маскулинности говорят в контексте изучения гендерных норм как о требованиях к мальчикам и мужчинам в соответствии их образу «настоящего мужчины», сформированному в данном обществе или культуре.

Нормативное гендерное давление встречается повсеместно: как на уровне семьи, межличностных отношений, так и на государственном уровне [4, 5]. Например, Ш. Берн [1] приводит в качестве примера эпизод из истории 1979-1980 гг., когда правитель Ирана Аятолла Хомейни законодательно лишил женщин всех прав и более двадцати тысяч из них приговорил к смертной казни за несоблюдение требований к поведению и внешнему виду женщины.

В большинстве случаев принято говорить о нормативном гендерном давлении в отношении женщин и девочек, однако необходимо отметить, что на мальчиков и мужчин требование соответствия гендерным нормам

действует на протяжении всей их жизни и, как отмечают исследователи, создает отдаленные негативные последствия для их психологического, физического здоровья, семейных отношений, самооценки и т.п. По данным Американской психологической ассоциации (отчет 2010 года) [6], мужчины значительно больше, чем женщины, подвержены стрессу и не имеют четко выработанных технологий для борьбы с ним. Исследователи АРА связывают этот феномен с попытками следовать нормам маскулинности (мужским гендерным нормам), требующим от мужчин быть сильными, здоровыми, не жаловаться, игнорировать или не замечать свою слабость и т.п. Формируется такой паттерн с раннего детства, а закрепляется, как правило, в подростковом возрасте.

В отечественном психолого-педагогическом поле теме «гендерных норм» уделено очень незначительное внимание [7], в то время как активно продвигаются идеи «гендерного» и «полоролевого» воспитания, исследуется гендерная социализация и даже заявляется о коррекции гендерного поведения ребенка в случае несоответствия общепринятому представлению о том, каким должен быть «настоящий мальчик» или должна быть «настоящая девочка». В российской педагогической науке по-прежнему остается крайне популярным полодифференцированный подход, ныне подвергаемый серьезной критике [8], основанный на том, что есть четкие биологические различия между мальчиками и девочками, определяющие особенности и свойства их личности, интересы, склонности и способности.

В то же время директор Института возрастной физиологии РАО М.М. Безруких заявляет, что «гормональные и межполушарные различия мальчиков и девочек не следует абсолютизировать... индивидуальные возможности ребенка не ограничены его половой принадлежностью» [9, с. 22–23].

Другие исследователи [10, с. 144] обращаются к «гуманитарной концепции формирования гендерной культуры подростка» и призывают «заменить традиционную плоскость проблематики педагогического исследования... на гендерное воспитание в русле гуманитарной парадигмы образования...» Эта концепция базируется на идеях уникальности, неповторимости человека и его проявлений: «...каждый человек неповторим в своих интересах, склонностях, способностях, в учебных и жизненных затруднениях и способах их преодоления. У него неповторимы: окружение, семейные традиции, личный жизненный опыт, устремления» [11, с. 40-44]. В этой концепции заявляется о тенденциях ориентации на ценности при формировании гендерной культуры в отечественном образовании и рекомендуется значительная содержательная ее реконструкция и модернизация [12].

Такое смешение подходов и дискурсов говорит о противоречивом положении в отношении гендерного воспитания детей и подростков и в то же время дает поле для размышлений о дальнейших путях развития этой сферы.

Подростковый возраст и нормы маскулинности

Подростковый возраст часто характеризуют как период биологических изменений. Однако ряд современных исследователей [13] рассматривают этот

возраст с позиции социального конструкционизма, подвергая сомнению биологически обоснованные эссенциалистские идеи. Они считают, что понятие подросткового возраста является культурным конструктом, который не существует отдельно от социальных практик и дискурсов. Таким образом, «подростковый возраст» конструирует в том числе и смысл самого понятия «подростковый возраст» как переходного, кризисного, и в том числе конструируются значения, привязанные к гендеру («становишься настоящим мужчиной» и т.п.).

Рэйвин Коннелл (2002) [14] предполагает, что переживания на уровне тела в подростковом возрасте стоило бы рассматривать как часть интерактивной «схемы производства», дающей некоторое представление о связи биологического и социального. Вероятно, это кризисный и неуравновешенный период, который рассматривается Коннелл как «дискурс подросткового возраста», может иметь и гендерную составляющую, учитывающую в том числе, что девочек принято воспринимать как эмоционально изменчивых, а мальчиков (из-за их бурного и постоянного полового влечения) – как плохо контролирующих себя.

Джозеф и Линдеггер [15] (2007) отмечают, что современные исследователи обратились к субъективности самих подростков в их способах дискурсивного конструирования возникающих мужских идентичностей. Одно из таких исследований, проведенное Фрош с соавторами, описывает подростковый возраст как период, в котором мальчики встраиваются в культуру (или усваивают ее), конструируя все более яркие мужские идентичности [16]. По мнению Джозефа и Линдеггера, такая точка зрения на подростковый возраст в культурном, субъективном и дискурсивном плане обеспечивает теоретическую основу для изучения подростковой маскулинности.

Именно встраивание в культуру и предполагает для мальчика-подростка усвоение норм маскулинности и мужского поведения. Степень усвоения этих норм определяет степень «мужественности» мальчика для общества. Недостаточно мужественный мальчик при этом подвергается давлению, а то и принуждению со стороны общества и социальных институтов к соблюдению этих норм [17].

Усвоение норм маскулинности идет параллельно с мужской социализацией, которая для мальчика-подростка зачастую сопряжена в той или иной степени с физическим, психологическим, моральным давлением, а иногда и насилием [18]. Внешняя сторона этого давления связана с нормативными требованиями к мальчику как «юному мужчине». Е. Хитрук [19] выделяет внешнее (родители, воспитатели, учителя, СМИ,) и внутреннее (мальчишеский, подростковый коллектив) давление в отношении мальчиков.

По мнению Е. Хитрук, внешние системы воспроизводят запрет на эмоциональные проявления, тем самым поощряя эмоциональную закрытость мальчиков. Кроме того, их давление поощряет подростков к силовому решению конфликтов, ответной агрессии («ударили – дай сдачи») и противопоставлению себя всему женскому, отстраиванию от девочек

(«мальчики не плачут», «ты что – девчонка?», «веди себя по-мужски!» и гомосексуалов.

Внутреннее же давление исходит от молодого «мужского коллектива» и действует на основании неписаного «мальчишеского кодекса», традиционно передающегося из поколения в поколение. Это давление основано на постоянном дискурсе силы («не будь слабаком», «не трусь», оскорбили – «дай в глаз»), подавлении эмоций и запрете на проявление слабости («упал – встань и продолжай путь; плакать от боли – не для мужчин», «мужики не ноют»), поощрении истинно мужских увлечений и высмеивании приписываемых женщинам (танцы, вышивка, возня с младшими детьми).

Причем как внешнее, так и внутренне давление зачастую строятся на дуализме ценностей и бинарном противопоставлении: мужское-женское, слабость-сила, чувствительность-равнодушие и т.п. Мальчик, отказывающийся от драк и шумной возни, даже педагогам и воспитателям кажется «странным», а в среде сверстников зачастую вынужден терпеть насмешки, унижения и даже попытки сверстников «переучить», «перевоспитать», сделать из него «настоящего мужика». При этом педагоги и родители призывают: «не ругайся», «драться нехорошо!», «не груби девочкам», «веди себя прилично». Дворовая же компания четко обозначает для подростка, что курить, ругаться матом и агрессивно отвечать на нападки – истинно мужское, что «слабак» никогда не может понравиться девочке, а «ботаника» всю жизнь будут травить и унижать за нестандартное поведение.

Эти противоречивые требования уже в юном возрасте вызывают у мальчиков-подростков внутренние конфликты, порождающие усиление тревоги, чувство собственной неполноценности, эмоциональную закрытость, попытки «встроиться» (например, быть более сильным и агрессивным), зачастую заканчивающиеся провалом и вызывающие у подростка утрату веры в себя. Такие последствия конфликта между внутренним «Я» и нормативным давлением могут привести к одиночеству, депрессиям и даже суицидальным настроениям, которые достаточно подробно описаны в литературе. Кроме того, подобное несоответствие нормам вызывает буллинг, насилие и жесткую внутреннюю конкуренцию внутри мальчишеской подростковой среды.

В литературе приводится ряд исследований гендерного самосознания, идентичности, гендерных стереотипов подростков [20-25]. Общая тенденция такова, что чем младше мальчик, тем более андрогинны его представления. Например, согласно исследованию [26], проводившемуся на двух группах подростков: 13-15 и 16-17 лет из Самарской области, выяснилось, что у старших юношей более высокие показатели полотипизированности, чем у младших подростков: 44% девушек продемонстрировали феминную гендерную идентичность, 56% – андрогинную. У юношей маскулинная гендерная идентичность выявлена у 17% опрошенных, андрогинная – у 83%. В то же время у 95% младших подростков выявлена андрогинная тенденция, феминность свойственна 5% респондентов, маскулинность в этой группе вообще отсутствует.

Полученная в вышеприведенном исследовании картина ярко демонстрирует, как усиливаются нормативные гендерные требования к подростку в период развития и взросления. Мальчики-подростки до 15 лет, по данному исследованию, демонстрируют стопроцентную андрогинность. При этом они уже находятся под давлением гендерных социальных норм, но пока не считают важным либо необходимым им следовать. Но буквально через 1-2 года подростки начинают ощущать санкции за несоответствие определенным гендерным нормам, и количество «маскулинных» мальчиков увеличивается. Авторы исследования обозначают, что младший подросток осмысливает и формирует собственное представление о своей гендерной идентичности и требованиях к ней, переосмысливая устоявшиеся нормы и стереотипы. Это позволяет ему более гибко перемещаться от мужских занятий к женским, не подвергая себя критике. В более старшем возрасте нормативное давление вынуждает подростка «определиться»: выстроить новую картину мира, где нет средних либо размытых границ, а традиционно четко обозначены два полюса – мужской и женский.

В этой связи оказывается обратить серьезное внимание на психологическое благополучие мальчиков-подростков и подростковой среды (классы, секции, компании и т.п.) и формировать грамотную систему социально-психологической поддержки для них [19].

Последствия нормативного гендерного давления на мальчиков-подростков

Уверенность в том, что мальчики априори сильны, вредит мужчинам с младенчества. Малыш мужского пола получает больше возможностей для реализации агрессии и проявления силы, чем женского. Его провоцируют на подвижные, конкурентные игры, ему приобретают игрушки, стимулирующие проявлению активности, агрессии и т.п. С детства мальчику внушают, что он должен быть сильным, защищать, контролировать себя. При этом подрастающему сыну, особенно подростку, в семье достается гораздо меньше ласки, чем дочери. С ним меньше «нянчатся», его упрекают в излишней нежности, страхах, именуют «маменькиным сынком» за проявления привязанности. В компании сверстников мальчику негласно запрещено нежно говорить о девочке, которая нравится; заботливо и бережно рассказывать о родителях; признаваться в том, что он чего-то боится или когда-то спасовал. Мальчику нельзя ошибаться. Он должен быть первым. Если мальчик в чем-то неуспешен – это большой стыд для него [9].

В результате такого всестороннего давления в следовании нормам маскулинности мальчики испытывают стресс, тревогу, негативно влияющие на их самооценку и ощущение полноценности [27]. В итоге подростки и юноши опасаются выбирать профессии, которые им нравятся (боятся оказаться неуспешными, получить насмешки за традиционно женскую профессию, а в гуманитарные вузы мужчины нередко и не идут, т.к. такие науки зачастую требуют того, что с детства подавлялось, – эмоциональной чуткости к языку, выражения эмоций через язык и т.п.), ощущают дискомфорт в личных отношениях, применяя в них привычные стратегии – подавление,

конкуренцию, агрессию, насилие. Иногда подростки решаются на суицид, потому что «не дотянули», «подвели», потому что «слабаки» или попросту не могут справиться с тем давлением, которое исходит от общества [28].

Некоторые подростки считают себя «недостойными», «неполноценными» либо, наоборот, почитают особым достижением включение в девиантные группировки, культивирующие «настоящую мужественность», – рискующие, проявляющие агрессию, унижающие слабых [29].

Одним из наиболее популярных последствий следования нормам маскулинности у мальчиков является буллинг (травля). Несмотря на то, что явление это присутствует как в среде мальчиков, так и среди девочек, мальчики в 2-3 чаще травят других либо становятся жертвами травли. Игорь Семенович Кон [18] связывает буллинг не столько с демонстрацией силы, сколько с дисбалансом власти: воспитанный в строгих условиях конкуренции, власти сильного мальчик испытывает удовольствие от подчинения себе других, будь то мальчик или девочка. Последствия буллинга – самые серьезные. Регулярная травля может серьезно сказаться на личности ребенка, породить значительные эмоциональные проблемы, стресс, довести до суицидальных попыток.

Рекомендации по работе с психологическим и социальным благополучием мальчиков-подростков

О так называемой «токсичной маскулинности» [30] и ее влиянии на мальчика-подростка на Западе говорят уже давно. Подростки и юноши имеют высокие риски по употреблению психоактивных веществ, уровню межличностного насилия, дезадаптивному и девиантному, а также суицидальному поведению. Исследователи отмечают среди причин подростковых суицидов депрессии и субдепрессивные состояния, высокий уровень тревожности и агрессии [31]. О суицидальных мыслях, по данным исследователей, заявляет больший процент девушек, чем юношей [32], однако подростки мужского пола совершают их в три раза чаще, чем девушки (кстати, примерно такая же статистика наблюдается и у взрослых мужчин). Как отмечал А.Е. Личко [33], 90% подростковых самоубийств – это «крик о помощи». Учитывая факторы, перечисленные выше, невозможно не провести связь между угрозой суицидального поведения и нормативным гендерным давлением на мальчиков-подростков.

В ряде стран, например, в Бразилии, США, Швеции и др., разработан целый ряд программ с целью вовлечения молодых людей и их близкое окружение (учителя, родители, тренеры и сверстники) – в пропаганду здоровых идей и практик, связанных с маскулинностью [34]. Эти программы реализуются в школах, вузах, а также в качестве отдельных проектов, целями которых, как правило, обозначается вовлечение подростков и молодых мужчин в вопросы гендерного равенства, предотвращение насилия и создание более здоровых и более справедливых в гендерном плане отношений [35].

Такого рода программы предусматривают обсуждение с мальчиками концепта маскулинности в аспектах требований к мальчикам и мужчинам со стороны

общества, нормативного давления на мальчиков, идей феминизма и гендерного равенства. Обсуждается также психологические проблемы и последствия для ментального здоровья и психологического благополучия мальчиков-подростков следование стереотипным представлениям о том, каким должен быть настоящий мужчина. Психологи и социальные работники, внедряющие эти программы, говорят о том, что мальчики демонстрируют по их окончании значительный пересмотр своих взглядов на «нормы мужского поведения», задумываются о гендерном насилии и ущемлении прав женщин.

В 2018 году Американская психологическая ассоциация (АРА) впервые выпустила руководство, которое поможет психологам работать с мужчинами и мальчиками – «Пособие по практикам с мальчиками и мужчинами». По словам авторов, данное руководство поможет вовремя распознавать и решать проблемы, связанные с традиционной нормативной маскулинностью», у мальчиков и мужчин, в то же время учитывая их андроцентричный прошлый опыт [36]. Данное пособие говорит о маскулинности как о социальном конструкте и рекомендует психологам отходить от биологизации мужественности в сторону принятия разнообразия маскулинностей.

В России такого рода программ не создано, однако мы понимаем, что настал момент для науки задуматься над их созданием. Однако, даже не формируя отдельных программ, так или иначе можно реализовывать некоторые аспекты работы с гендерным нормативным давлением на уровне семьи, школы и других социальных институтов.

Список источников:

1. Берн Ш. *Гендерная психология*. М.: Прайм-Еврознак, 2004. 320 с. С. 13.
2. Базуева Е. В. *Институциональная среда современной России: гендерный критерий эффективности* // Вестник ПГУ. Серия: Экономика. 2011. №2. С. 48.
3. *United Nations Statistics Division – UNSD. Global Gender Statistics Programme. Available at: <http://unstats.un.org/unsd/genderstatmanual/Glossary.ashx>*
4. Малкина-Пых И.Г. *Гендерная терапия: справочник практического психолога*. М.: Эксмо, 2006. 928 с.
5. Айвазова С.Г. *Гендерное равенство в контексте прав человека. Консорциум женских неправительственных объединений*. – Москва: Эслан, 2001. 80 с.
6. <https://www.apa.org/news/press/releases/stress/2010/gender-stress.aspx>
7. Клецина И. С., Иоффе Е. В. *Гендерные нормы как социально-психологический феномен*. М.: Проспект, 2017. 144 с.
8. Штылёва Л.В. *Интерпретация гендерного подхода в Российской педагогике 10-х гг. XXI в.* // *Женщина в российском обществе*. 2014. №3 (72).
9. РАО. *Отчет, 2008*. С. 22–23
10. Столярчук И.А. *Гуманитарная концепция формирования гендерной культуры подростка* // *КПЖ*. 2015. №5–1.
11. Борытко Н.М. *Гуманитарно-целостная стратегия воспитания* // *Известия ВГПУ*. 2008. №1.
12. *Концепция развития дополнительного образования детей / Распоряжение Правительства Российской Федерации от 4 сентября 2014 г. N 1726-р г. Москва. Официальный интернет-портал правовой информации [Электронный ресурс]. URL: <http://static.government.ru/media/files/ipAINW42XOA.pdf> (дата обращения: 24.03.2019)*
13. Epstein, D. & Johnson, R. (1998) *Schooling sexualities*. Buckingham, England: Open University Press.
14. Connell, R. W. (2002) *Gender*. Cambridge: Polity Press.
15. Joseph, L. & Lindegger, G. (2007). *The Construction of Adolescent Masculinity by Visually Impaired Adolescents*. *Psychology in Society*, no. 35, pp. 73-92.
16. Frosh, S., Phoenix, A. & Pattman, R (2002) *Young masculinities*. New York: Palgrave.

17. Кон И. Мальчик – отец мужчины. – М.: Время, 2009. – 704 с.
18. Кон И.С. Что такое буллинг и как с ним бороться?/ И.С. Кон. // Сексология. Персональный сайт И.С. Кона. – Режим доступа: <http://www.sexology.narod.ru/info178.html>. – Загл. с экрана.
19. Хитрук Е.Б. Воспитание мальчиков и миф о «настоящем мужчине» // Теория и практика реализации гендерного подхода в образовании: сб. материалов Всероссийской научно-практической конференции. М.: Физматкнига, 2016. 544 с. С. 52–57.
20. Кон И. С., Фельдштейн Д. И. Отрочество как этап жизни и некоторые психолого-педагогические характеристики переходного возраста // В мире подростка / Под ред. А. А. Бодалева. М.: Медицина, 1980. С. 16–28.
21. Виноградова Г. А., Бобкова Т. С. Своеобразие полового самосознания подростков с разной социальной ситуацией развития // Известия Самарского научного центра РАН. 2010. №3-2.
22. Шабанов Л. В., Шелехов И. Л., Рубан Н. Н. Половая принадлежность и гендерная идентичность подростков из семей различного типа // Вестник ТГПУ. 2009. №8.
23. Жигинас Н.В. Проблемы психического здоровья и гендерной идентичности в подростковом возрасте // Вестник ТГПУ. 2015. №3 (156).
24. Фокина Е.В. Гендерные стереотипы подростков, оставшихся без попечения родителей, и их сверстников из семей // Педагогическое образование в России. 2012. №5.
25. Размахнина Д.Ю. Взаимосвязь гендерных стереотипов и семейных ролей в представлениях подростков // Акмеология. 2013. №1 (45).
26. Родштейн М.Н. Конфликт идеальных гендерных Я-образов и реальных Я-представлений учащихся подросткового возраста // Поволжский педагогический вестник. 2017. №3 (16).
27. Молчанов С.В. Условия и факторы решения моральных дилемм в подростковом возрасте // Национальный психологический журнал. 2014. №4 (16).
28. Langhinrichsen-Rohling, J. & Friend, J. & Powell, A. (2009). Adolescent suicide, gender, and culture: A rate and risk factor analysis. *Aggression and Violent Behavior*. No. 14. Pp. 402–414.
29. Собкин В. С, Федотова А. В. Отношение учащихся школ и студентов вузов к экстремизму // Толерантность в подростковой и юношеской среде / Под ред. В. С. Собкина. М.: ГНУ «ЦСО РАО», 2004. С. 92–115.
30. Veissiere, Samuel. (2018). “Toxic Masculinity” in the Age of #MeToo: Ritual, Morality, and Gender Archetypes Across Cultures: *Society and Business Review*.
31. Вроно, Е.М. О возрастном своеобразии аутоагрессивного поведения у психически здоровых подростков [Текст] / Е. М. Вроно, Н. А. Ратинова // Сравнительно-возрастные исследования в суицидологии : сб. науч. тр. / Моск. НИИ психиатрии ; отв. ред. В. В. Ковалев. М., 1989. С. 38-46.
32. Вертолете, Х.М. Распространенность самоубийств в мире: эпидемиологический обзор (1959–2000 гг.) / Х.М. Вертолете. М.: Смысл, 2005. С. 17-27.
33. А. Е. Личко. Психопатии и акцентуации характера у подростков. Изд. 2-е доп. и перераб., Л.: Медицина, 1983.
34. Gurian, M. (2006) *The Wonder of Boys: What Parents, Mentors, and Educators Can Do to Shape Boys into Exceptional Men*. New York: Penguin.
35. *Masculine Norms and Men’s Health: Making the Connections* <https://promundoglobal.org/resources/masculine-norms-and-mens-health-making-the-connections/?lang=english>
36. *Guidelines for Psychological Practice With Boys and Men* www.apa.org/about/policy/boys-men-practice-guidelines.pdf

Валеева В.И., Шрейбер Т.В.

ВЗАИМОСВЯЗЬ НАПРАВЛЕННОСТИ В ОБЩЕНИИ И РЕТРОСПЕКТИВНОЙ ОЦЕНКИ СЕМЕЙНЫХ ОТНОШЕНИЙ У СТУДЕНТОВ-ПСИХОЛОГОВ

Аннотация: В статье представлены результаты эмпирического исследования, посвящённого выявлению взаимосвязей между направленностью личности в общении и ретроспективной оценкой семейных отношений в родительской семье у студентов-психологов. Наиболее выражены у студентов альтероцентристская и манипулятивная направленность в общении, наименее выражена диалогическая направленность.

Выраженность манипулятивной направленности прямо связана, а диалогическая направленность обратно связана с ретроспективной оценкой воспитательной ориентации семьи на достижения. Диалогическая направленность обратно связана с контролем и организацией в управлении семейной системой.

Ключевые слова: общение, направленность личности в общении, диалогическое общение, семейные отношения.

Abstract: The article presents the results of an empirical research dedicated to reveal the correlation between the orientation of the individual in communication and the retrospective assessment of family relationships in the parental family of psychology students. Students have the most pronounced alterocentric and manipulative orientation in communication, the least expressed is dialogue orientation. The expressiveness of the manipulative orientation is directly related, and the dialogical orientation is inversely related to the retrospective assessment of the educational orientation of the family towards achievements. The dialogue orientation is inversely related to the control and organization in managing the family system.

Key words: communication, personal orientation in communication, dialogical communication, family relationships.

Профессиональная деятельность психолога связана с решением теоретических (научно-исследовательских) и практических задач (консультативных, психодиагностических, коррекционно-развивающих, профилактических, просветительских). Чтобы эффективно справляться с этими задачами, к будущим психологам предъявляется ряд требований, касающихся как наличия определенных личностных качеств (эмпатия, рефлексия, стрессоустойчивость и т.д.), так и коммуникативных. Эти требования закреплены Федеральными государственными образовательными стандартами и научно-разработанными профессиограммами. ФГОС подготовки психологов требует формирования у студентов-психологов способности работать в коллективе, толерантно воспринимая социальные, этнические, конфессиональные и культурные различия (ОК-6); способности к самоорганизации и самообразованию (ОК-7). В профессиограмме психолога мы обнаруживаем такие профессионально-важные качества как терпимость, безоценочное отношение к людям, уважение и интерес к другому человеку, склонность к сопереживанию, а неумение понять позицию другого, агрессивность, замкнутость представлены как качества, препятствующие эффективности профессиональной деятельности психолога [2, с.308].

Кроме того, в концепции клиент-центрированной терапии К.Роджерса, а также рядом современных отечественных психологов (Р.В.Овчарова, Л.Б.Шнейдер, Н.А.Аминов, М.В.Молоканов) указывается, что психолог должен проявлять готовность к принятию позиции другого, умение слушать и слышать, сочувствие и сопереживание, этичность, а также реализовывать поддерживающий стиль общения. Психолог должен выстраивать общение, основанное на взаимном уважении и доверии; ориентироваться на взаимопонимание, равноправный диалог. Таким образом, характер, содержание и стратегии общения являются важными факторами профессиональной деятельности будущего психолога.

С.Л.Братченко вводит понятие «направленность личности в общении» и определяет её как совокупность более или менее осознанных личностных

смысловых установок и ценностных ориентаций в сфере межличностного общения, включающая представления о смысле общения, его целях, средствах, желательных и допустимых способах поведения в общении. В современной психологии наблюдается недостаточное количество эмпирических исследований, посвященных изучению направленности личности в общении, в частности у будущих психологов, что и побудило нас обратиться к данной проблеме.

Среди факторов, влияющих на формирование стратегий общения и направленности личности в общении отмечают гендерные особенности (Ю.С.Недошивина, Т.В.Слотина), возрастные (С.А. Сергеев, В.И.Слоботчиков), личностные (В.В.Знаков; А.О.Руслина), отношение к жизни в целом, проявляющееся в ценностях, приоритетах, мотивах (А.А.Бодалев, Л.И. Габдулина). Одной из знаковых работ, посвящённых направленности личности в общении, стало диссертационное исследование Нугис Л.И. на тему «Направленность личности в общении как профессионально значимая характеристика студентов-психологов» (2002г.). Основным выводом данного исследования стало заключение о том, что направленность личности в общении выступает системообразующим фактором профессиональных и личностных особенностей, связана со структурой ценностей человека и является важнейшей характеристикой студента-психолога. Она показывает склонность будущего психолога к преимущественному использованию субъект-субъектных или субъект-объектных схем взаимодействия.

Недостаточно освещенным на сегодняшний день является вопрос связи направленности в общении студентов-психологов с внутрисемейными отношениями. В зависимости от характера межличностных отношений в семье, от того как человек воспринимает и оценивает свой опыт общения, взаимодействия в родительской семье выстраиваются его актуальные социальные отношения и формируется новый опыт общения. В настоящее время в психологии приобретают актуальность исследования влияния отношений в родительской семье на особенности психоэмоционального состояния, психологического благополучия (Е.В.Голубева, О.Н.Истратова), формирование супружеских отношений и удовлетворённость браком (Е.В.Романова, А.С.Щербакова), проявления алекситимии, эмпатии (Е.В.Воробьёва, И.П.Шульгина, П.Н.Ермаков), пищевое поведение и образ тела (К.Н.Белогай) в юношеском и зрелом возрасте.

Важную роль в этом вопросе играет не то, что человек пережил в родительской семье (позитивные моменты или негативные), а то, как он относится к этому по прошествии многих лет, как воспринимает свою семью и как строит отношения с другими людьми в связи с этим. Как отмечает А.С.Кашапов, опыт отношений в родительской семье, сформированные в процессе этого опыта образ семьи и семейных отношений, становится предиктором формирования личностных ресурсов человека [3].

Отношения в семье также влияют на то, как человек будет выстраивать коммуникацию с окружающими: будет ли он ориентироваться только на

собственные потребности, игнорируя других; выстраивать равноправные отношения; бескорыстно жертвовать собственными интересами или же вообще игнорировать результативность процесса общения.

Для юношей и девушек в целом вопрос выстраивания доверительных, диалогичных, равноправных взаимоотношений играет огромную роль в плане общего личностного развития, а для студентов-психологов это приобретает особую актуальность и в контексте профессионального развития.

Таким образом, целью нашего исследования стало изучение взаимосвязи направленности личности будущих психологов в общении и ретроспективной оценки ими семейных отношений в родительской семье. Выборку проведенного исследования составили студенты-психологи 2-3 курса обучения (18-21 год), в количестве 32 человек.

Для изучения коммуникативной направленности студентов-психологов использовалась методика «Направленность личности в общении» С.Л. Братченко [1]. Им выделено шесть основных видов направленностей в общении: авторитарная, манипулятивная, альтероцентристская, конформная, индифферентная, диалогическая. Особенности внутрисемейных отношений изучались с помощью методики «Шкала семейного окружения» (в адаптации С.Ю. Куприянова). Для статистической обработки использовался корреляционный анализ по Ч. Спирмену.

Изучение направленности в общении, анализ средних значений по выборке и их сравнение с нормами по методике показал, что все виды направленности выражены на среднем уровне. По результатам исследования, доминирующим видом направленности в межличностном общении у студентов является альтероцентрическая направленность (37,5% выборки). Такие показатели свидетельствуют о их готовности к добровольной центрации на собеседнике, ориентации на его чувствах, мыслях, действиях. Результаты могут объясняться спецификой получаемого образования, так как для психолога важно стремление понять запросы клиента с целью оказания помощи в решении важного для него вопроса, стремление способствовать развитию собеседника, в некоторых случаях даже в ущерб себе. Важным при этом является способность контролировать возникающие чувства и эмоции, для того чтобы не навредить себе.

Также высока выраженность манипулятивной направленности (25% выборки), то есть ориентация на общение с собеседником с целью получения выгоды для себя. Этот результат трудно назвать ожидаемым, особенно в контексте высоко выраженной альтероцентристской направленности. Возможно, центрация на собеседнике, в некоторых случаях, мотивирована желанием получить некоторую выгоду: это может быть и помощь во имя признания себя как специалиста, либо для того, чтобы подняться в глазах другого, либо по другим причинам. Возможным объяснением такого результата является то, что направленность личности в общении проявляется у студентов-психологов не только в профессиональном, но и в личностном общении (общение со сверстниками, с преподавателями в учебном процессе). А это общение не всегда преследует цели помощи и поддержки.

Наименее выраженной направленностью в общении оказалась диалогическая направленность (0% выборки). Диалогическая направленность предполагает общение собеседников на равных, основанное на взаимном уважении и доверии, с ориентацией на взаимопонимание, стремление к взаимному самовыражению, взаимную открытость и коммуникативное сотрудничество, содействие развитию друг друга.

Интересно соотнести эти данные с результатами исследования направленности в общении у педагогов, проведенного Е.С.Глуховой и С.А.Литвиной. По их данным, у опрошенных педагогов преобладает альтероцентрическая (28%), индифферентная (26%) и конформная направленности (20%). Диалоговая направленность практически не выражена (1%) [4]. Таким образом, несмотря на востребованность диалогической направленности общения для успешности профессиональной деятельности и будущих психологов, и для педагогов в контексте гуманизации образования, формирование этой направленности затруднено.

В своей методике С.Л. Братченко заведомо исключил варианты ответов, направленные на диалогическую направленность, для избегания социальной желательности (т.е. если испытуемый не находил для себя подходящего варианта, то он дописывал свой). Полученные результаты могут объясняться либо простотой в выборе только предлагаемых вариантов ответа, либо реальным преобладанием альтероцентрической и манипулятивной направленностей. Возможно, это связано со спецификой возраста, так как в юношеском возрасте встаёт вопрос о будущей жизни и формировании тесных межличностных связей, которые могут помочь в достижении личностных целей.

Ретроспективная оценка семейных отношений показала высокие значения в сравнении с нормами методики по показателям «конфликт», «независимость» и низкие значения по показателю «интеллектуально-культурная ориентация». Высокие показатели «конфликта» и «независимости» свидетельствуют о том, что отношения в родительской семье представляются студентами как отношения с открытым выражением гнева, агрессии и конфликтных взаимоотношений, в целом. Образ семьи включает в себя представление о поощрении индивидуалистского подхода в решении важных вопросов, направленности воспитательных воздействий на формирование способности к самоутверждению, независимости и самостоятельности.

Показатель «интеллектуально-культурная ориентация», напротив, находится ниже среднестатистической нормы. Однако отметим, что результаты сравниваются со средними значениями, полученными при апробации методики в СССР. Вероятно, на сегодняшний день участие семьи в политической, культурной и интеллектуальной сферах деятельности не играет первостепенной роли для функционирования семьи. Молодые люди выбирают другие сферы приложения энергии, особенно если общественно-политическая активность не приносит очевидных выгод материального или карьерного толка и/или не позволяет реализоваться творчески. Возможно, данные

результаты косвенно подтверждают снижение общего культурного и интеллектуального развития, о котором пишет, например, И.В.Дубровина. «Многие проблемы современной общественной жизни в своей основе имеют отсутствие культуры и, прежде всего, психологической культуры граждан. Психологическая неграмотность, отсутствие культуры отношений в том жизненном пространстве, в котором живут многие дети, создают условия, при которых ребёнок нередко с момента рождения попадает в «зону риска» - риска не стать человеком» [5].

Использование корреляционного анализа позволило выявить взаимосвязи между направленностью в общении и характеристиками ретроспективной оценки отношений в родительской семье у студентов-психологов.

Обнаружены отрицательные связи между показателями «ориентация на достижения» и диалогической направленностью в общении ($r=-0,383$; $p=0,031$). Чем выше оценка семьи, как системы, стимулирующей своих членов к достижениям в любых видах деятельности, тем ниже выраженность у студентов-психологов ориентации на равноправное общение, основанное на взаимной уважении и доверии; ниже выраженность ориентации на взаимопонимание, коммуникативное сотрудничество, стремление к взаимному развитию, сотрудничеству и самовыражению. Эта связь может объясняться тем, что в семьях, в которых присутствует соревновательный дух, члены семьи пытаются перехватить инициативу в свои руки, быть выше других и поэтому в общении могут стремиться к доминированию. Кроме того, центрация на достижениях, на результате может снижать внимание на условиях и средствах, которые ведут к успеху. И в таком случае – результат становится важнее сохранения, поддержания, развития равноправных, диалогических отношений с другими людьми, а другие люди могут рассматриваться как средство достижения своих высоких целей, что отчасти подтверждает и высокая выраженность манипулятивной направленности в общении по выборке исследования.

Также были получены отрицательные связи между показателями «контроль» ($r=-0,422$; $p=0,016$), «организация» ($r=-0,338$; $p=0,058$) в семейных отношениях и диалогической направленностью в общении. Чем больше выражена в восприятии студентов иерархия в семье, наличие устойчивых семейных правил, контроля членами семьи друг друга, структурирование семейной деятельности, определённость обязанностей, тем ниже выражено уважение, доверие и равноправие в общении. За счет того, что образ семьи выглядит ригидным, максимально иерархизированным, то и общение в такой семье чаще всего подчинено чётким правилам, по которым один член семьи имеет власть, распределяет обязанности, устанавливает правила и контролирует их выполнение, а другой (другие) – должны подчиняться признавая его авторитет. При таком образе семьи возможны либо конформная, авторитарная или манипулятивная направленность в общении. Выстраивание равноправного, диалогического общения в таком случае становится маловероятным.

На уровне тенденции обнаружена положительная связь между показателями «ориентация на достижения» и манипулятивной направленностью в общении ($r=0,325$; $p=0,069$). Чем выше выраженность отношения к родительской семье, как к ориентированной на поощрение успеха, достижений в учебной, профессиональной и иной сфере деятельности, тем выше выраженность отношения к собеседнику как к тому, кто может принести пользу (выгода для себя за счет другого). Собеседник рассматривается как средство для достижения собственных целей.

Таким образом, чем выше оценивается студентами-психологами ориентация семьи в своих воспитательных воздействиях и требованиях к ребёнку на успех, достижения, тем ниже уровень выраженности диалогической направленности и выше выраженность манипулятивной направленности в общении. Это требует в контексте дальнейшего профессионального развития приложения усилий по коррекции, пересмотру такого отношения к семье у студентов-психологов. В основе когнитивного подхода в психотерапии и коррекции лежит обучение новым способам, стратегиям мышления и изменение восприятия окружающей действительности. Снижение выраженности манипулятивной направленности в общении и развитие направленности на диалогичность в общении не может быть реализовано только тренинговым способом, поскольку направленность личности интегрирует в себе устойчивые, но не всегда осознаваемые ценности. Современное общество в значительной степени ориентирует своих членов на достижения, успехи, которые выражены в баллах по ЕГЭ, учебном рейтинге (балльно-рейтинговая система оценки в вузе), занимаемой должности, уровне заработной платы, но в минимальной степени показывает значимость общечеловеческих, гуманистических ценностей. Подобная ситуация создаёт зону личностной напряжённости для студентов, выбравших профиль обучения по гуманитарным направлениям.

Список источников:

1. Братченко С.Л. *Диагностика личностно-развивающегося потенциала: Метод. Пособие для школьных психологов* / С.Л.Братченко.- Псков : 1997 – 68 с.
2. Романова Е.С. *99 популярных профессий. Психологический анализ и профессиограммы*. 2-е изд. СПб.: Питер, 2004. – 464с.
3. Кашапов А.С. *Связь интернальности в семейных отношениях с типами поведения в конфликте у представителей разных профессий // Семья и современный социум, серия: семья и дети в современном мире. Коллективная монография. / Под общей и научной редакцией доктора психологических наук, профессора В.Л.Ситникова, кандидатов психологических наук С.А.Бурковой, Э.Б.Дунаевской. – СПб.: «Социально-гуманитарное знание», 2017. С.258-264.*
4. Глухова Е.С., Литвина С.А. *Проблемы психологической готовности участников образовательного процесса к введению инклюзивного образования // Психология обучения. 2013. №1. С.28-39.*
5. Дубровина И.В. *Психическое и психологическое здоровье в контексте психологической культуры личности // Вестник практической психологии образования. 2009. №3(20) июль-сентябрь. С.17-21*

ПРЕДСТАВЛЕНИЯ О БЛАГОПОЛУЧНОМ И ПРОБЛЕМНОМ РАЗВИТИИ
РЕБЕНКА РАННЕГО ВОЗРАСТА У ЖЕНЩИН, ИМЕЮЩИХ И НЕ
ИМЕЮЩИХ ДЕТЕЙ

Аннотация: В статье описываются результаты исследования социальных представлений о благополучном и проблемном развитии ребенка раннего возраста. В портрете ребенка раннего возраста представлены характеристики, соответствующие объективным данным об этом возрастном периоде. Однако ряд описаний свидетельствуют о нереалистичных представлениях о данном возрасте. Межгрупповые различия отсутствуют, что может свидетельствовать о том, что в обыденном сознании образ раннего детства складывается еще до принятия на себя родительской роли. Наиболее распространенными проблемами для матерей являются проблемы поведения, проблемы организации питания, трудности в социальной сфере, речевые проблемы и вопросы, связанные с правильным воспитанием и развитием ребенка. Представления респондентов об особенностях и возможных причинах проблемного поведения детей достаточно многообразны. Ответы матерей отличаются большим разнообразием вариантов относительно причин проблемного поведения; женщины без детей в своих утверждениях более категоричны.

Ключевые слова: семья, представления о развитии детей, ребенок раннего возраста, благополучное развитие, проблемы в развитии.

Abstract: The article describes the results of a study of social representations about the successful and problem development of an early age child. The portrait of early age child presents characteristics that correspond to objective data about this age period. However, a number of descriptions indicate unrealistic ideas about this age. There are no intergroup differences, which may indicate that in everyday consciousness there is an image of early childhood, which develops even before taking on the maternal role. The most common problems for mothers are behavioral problems, problems of nutrition, difficulties in the social sphere, speech problems and issues related to the proper upbringing and development of the child. The respondent's ideas about the features and possible causes of the children problem behavior are quite diverse. Mothers' responses differ in a wide variety of options regarding the causes of problematic behavior, while women without children are more categorical in their statements.

Key words: family, social representations of an early age child development, successful and problem development, early age child.

На каждом возрастном этапе развития ребенка родители сталкиваются с различными трудностями и проблемами, в которых отражаются возрастные особенности детей. Ранний возраст – период от одного года до трех лет – традиционно рассматривается как сензитивный период для развития ребенка, отличающийся высоким темпом психофизического развития. Ранний период онтогенеза называют «диадным возрастом», что означает неразрывную связь

ребенка и матери (или другого близкого взрослого), а также существенную роль матери в возникновении или закреплении имеющихся проблем развития у ребенка [2; 6].

Ранний возраст является достаточно сложным периодом для родителей: ребенка в этом возрасте иногда называют «маленьким тираном», так как он демонстрирует трудное поведение: он слишком активный, он свободно передвигается, добираясь до опасных мест, интересуется опасными и запрещенными предметами, не реагирует на указания взрослого, не слышит их просьб, взрывается по пустякам, не подчиняется установленным правилам, манипулирует взрослыми и т.д. Такое поведение вызывает у родителей трудности реагирования, так как они стремятся оградить ребенка от опасностей окружающего мира и приучить к правилам и нормам поведения, принятым в социуме. Родители не всегда эффективно справляются с трудным поведением, что приводит к их неуверенности в себе как родителей, к страху негативной социальной оценки, и порождает еще более неадекватные способы совладания с проблемным поведением ребенка [3;6].

Родители не всегда способны выстраивать гармоничные отношения с детьми раннего возраста, реализовывать благоприятные типы родительского отношения и демонстрировать психологически обоснованные стили воспитания, что, в свою очередь, только усугубляет психологические проблемы в развитии детей данного возраста [6].

Одним из факторов влияния матери на развитие ребенка является имеющийся у нее образ ребенка, который включает адекватные представления матери о его индивидуальных и возрастных особенностях. Накладывая имеющийся образ ее ребенка на систему представлений о раннем возрасте, мать выстраивает свои отношения с ребенком, систему своих воспитательных и обучающих воздействий на него. При возникновении проблем в развитии ребенка мать определяет способы решения этих проблем, ориентируясь на свои представления о проблемах развития в раннем возрасте [2].

Родительские компетенции включают представления родителей о благополучном развитии ребенка, о проблемах в его развитии, о способах решения этих проблем, что в свою очередь отражается в стилях и типах родительского отношения к детям. Психологический анализ проблем детско-родительских отношений и воспитания детей в период раннего возраста требует изучения представлений взрослых о благополучном и неблагополучном развитии ребенка в данный период. Особенности представлений разных категорий взрослых, в частности, матерей, уже воспитывающих маленьких детей, а также женщин, не имеющих детей, но планирующих стать матерями, еще не были проанализированы в психологических исследованиях.

В практике психологической помощи семье психолог взаимодействует с клиентом, имеющим собственную систему представлений о своей семье, о членах своей семьи, о самом себе, о психологических проблемах семьи. Имеющаяся у человека система представлений о мире и о себе в мире

характеризуется разными терминами: картина мира (Е.Ю. Артемьева, А.Н. Леонтьев, С.Д. Смирнов, С.Л. Рубинштейн, Э.Фромм), социальные репрезентации (С.Московичи), имплицитные теории личности (Дж. Бруннер, Г. Келли, Л. Росс, Р. Таджиури), обыденное сознание (Е.В.Улыбина) [4; 5]. Имплицитная картина мира клиента и эксплицитная картина той же реальности не всегда совпадают, а зачастую противопоставлены друг другу.

Социальные представления рассматриваются в психологии в качестве сети понятий, утверждений и объяснений, рождающихся в повседневной жизни в ходе межличностной коммуникации и представляющих собой осмысленные знания людей, которые рождаются в обыденном, житейском мышлении. Основной целью социальных представлений является осмысление, понимание и интерпретация окружающего человека социального мира, социальной реальности. Именно посредством социального представления обычный человек осуществляет познание социального мира [4].

В работе с клиентом психолог сталкивается с необходимостью вычленив и понять содержание тех представлений клиента, содержание его картины мира, которые определяют значимую область его взаимодействия с психологом. Именно эти представления, а не столько научные определения понятий данного семантического круга, определяют и видение клиентом своей проблемы, и восприятие и понимание им деятельности психолога, и реализацию данных психологом рекомендаций. При работе с проблемами семьи, детско-родительских отношений, семейного воспитания значимыми являются обыденные представления человека о детях, об их благополучном развитии и проблемном поведении, что особенно важно для взаимодействия матери и ребенка.

Цель эмпирического исследования, представленного в данной статье – выявить особенности представлений женщин о благополучном и неблагополучном развитии детей раннего возраста.

Для реализации целей исследования была разработана анкета. Для выявления представлений в психологии используются опросные методы исследования, однако наиболее адекватными для выявления содержания представлений мы считаем проективные методики. Проективный метод позволяет описать не только хорошо осознаваемые знания и суждения респондентов, но и слабо рационализированные, эмоционально насыщенные имплицитные представления. Поэтому большую часть данной анкеты составляют открытые вопросы, которые являются проективными. Также анкета включает и закрытые вопросы, предоставляющие выбор из нескольких вариантов.

В исследовании приняли участие 60 женщин, из них 30 матерей, имеющих ребенка раннего возраста, и 30 женщин, не имеющих детей. Необходимость включения в выборку женщин, имеющих детей раннего возраста, и не имеющих детей, обосновывается задачей определить, как влияет опыт материнства на представления о благополучном и неблагополучном развитии ребенка.

Эмпирическое исследование проводилось в индивидуальной форме. Респондентам давалась следующая инструкция: «Специалисты по развитию детей раннего возраста планируют написание пособия для родителей, которые воспитывают детей раннего возраста. Для того, чтобы дать интересную и полезную информацию для родителей, нам необходимо узнать Ваше мнение по данному вопросу. Благодарим Вас за то, что Вы оказываете нам помощь». Полученные с помощью анкеты результаты анализировались с помощью контент-анализа.

Для того, чтобы выявить содержание образа ребенка раннего возраста у респондентов, мы предложили им указать хронологический промежуток данного возраста, выбрать из предложенного перечня, что должен уметь делать ребёнок к трём годам и выделить из нескольких вариантов те характеристики, по которым можно понять, что ребёнка раннего возраста воспитывают правильно. Также респондентам предлагалось описать ребёнка трёхлетнего возраста, который развивается совершенно нормально, благополучно.

Далее мы выясняли представления взрослых о проблемах развития детей в раннем возрасте. Для этого респондентам нужно было ответить, с какими проблемами чаще всего сталкиваются родители, воспитывающие ребёнка раннего возраста, в чём проявляются у ребёнка проблемы с питанием, по каким признакам поведения можно сказать, что у ребёнка есть проблемы во взаимоотношениях со сверстниками и другие.

Для того чтобы узнать, насколько взрослые компетентны в вопросе о возрастных нормах, мы спросили респондентов, что должен уметь делать ребенок к трем годам. Им предлагался перечень из 19 характеристик, которые отражали нормы развития в различные промежутки раннего возраста. Верным был бы выбор всех ответов, однако никто из испытуемых не выбрал все характеристики. Большинство респондентов отметили, что к трем годам ребенок должен уметь складывать из кубиков или строительного материала башню, выражать свое желание, просьбу (87%); следить за действиями взрослого и пытаться их повторять, самостоятельно есть ложкой и пить из чашки, пользоваться горшком (85%); уверенно стоять без поддержки (83%); собирать и разбирать пирамидку (80%); вкладывать фигуры в соответствующие отверстия (75%); самостоятельно подниматься по лестнице и спускаться с неё, открывать и закрывать дверцы шкафов, выдвигать и задвигать ящики (73%); складывать разрезанную картинку из 2-4 частей (70%); взаимодействовать с предметами в соответствии с их назначением и правильно сидеть за столом (67%). Половина респондентов знают, что в этом возрасте ребенок должен одеваться и обуваться с небольшой помощью взрослых (55%) и пользоваться носовым платком, салфеткой (50%). Большинство испытуемых не считают возрастной нормой умение сохранять равновесие при ходьбе на цыпочках и стоянии на одной ноге, складывать по образцу постройки из конструктора (40%); самостоятельно кататься на трёхколесном велосипеде летом и на санках зимой (23%).

Если говорить о межгрупповых различиях, то они практически отсутствуют. Значимая разница между мнением матерей и женщин, которые матерями не являются, выявлена только в оценке двух параметров: умение пользоваться носовым платком, салфеткой и самостоятельно кататься на трёхколесном велосипеде летом и на санках зимой (критерий χ^2 , $p=0,05$).

Таким образом, взрослые достаточно хорошо осведомлены о нормативном развитии ребенка раннего возраста, и у них сформировано представление о том, что должны уметь дети к концу этого периода.

Одним из пунктов нашей анкеты, связанных с возрастными нормами, был вопрос о том, в каком возрасте необходимо приучать ребенка к горшку. В литературе для родителей в качестве наиболее благоприятного для приучения к горшку предлагается период после полутора лет [1]. Мнения респондентов по данному вопросу расходятся. Часть испытуемых (20%) считает, что это нужно делать до года. Матери при этом даже указывали конкретные возрастные промежутки (7–8 месяцев, 10–12 месяцев). Четверть женщин, у которых нет детей, полагают, что приучать ребенка к горшку нужно после двух лет (26,7%), при этом ни одна из матерей такой вариант ответа ни указала. Женщины с детьми чаще всего называли возраст от года до полутора лет (40%) и от полутора до двух лет (36,7%).

Отсутствие единого мнения у респондентов показывает, насколько этот вопрос является спорным и неоднозначным для родителей. Однако все взрослые понимают, что к концу раннего возраста данный навык должен быть сформирован.

В одном из заданий анкеты респондентам нужно было ответить на вопрос, по каким характеристикам можно понять, что ребёнка раннего возраста воспитывают правильно. В качестве вариантов ответа предлагались следующие признаки: не капризничает, слушает взрослых, хорошо кушает, не дерётся с другими детьми, может сам себя организовать, спокойно спит (не просыпается по ночам), любит играть. Из приведенного описания вырисовывается картина идеального ребенка. Нам же в первую очередь было интересно, какие из этих характеристик будут выступать для взрослых в качестве ключевых показателей правильного воспитания.

Основной характеристикой для испытуемых обеих групп является то, что ребёнок слушает взрослых (70%), при этом матери также выделяли признак «может сам себя организовать» (60%), а у женщин без детей на втором месте показатель «любит играть» (60%). Помимо этого половина респондентов в качестве результата правильного воспитания называют спокойный сон ребенка, без просыпаний ночью.

При этом такие характеристики, как «хорошо кушает» (38,3%), «не дерётся с другими детьми» (38,3%), «не капризничает» (37%) респонденты в меньшей степени склонны считать показателями правильного воспитания, и, по всей видимости, относят их на счет индивидуальных особенностей ребёнка. Таким образом, взрослые не особенно склонны дифференцировать, какие именно факторы обеспечивают благополучное развитие, поэтому так или иначе все внешние проявления развития могут приписывать воспитанию.

Из этого следует, что неблагополучное развитие также будет рассматриваться как следствие «неправильного» родительского воспитания, так как обыденное сознание стремится к упрощению мира. В этом случае проявления возрастных кризисов, особенности темперамента и даже проявления органических нарушений могут вызывать общественное порицание и чувство вины у воспитывающих ребенка взрослых.

Мы просили респондентов также описать ребёнка трехлетнего возраста, который развивается совершенно нормально, благополучно. В результате был получен достаточно широкий разброс вариантов ответов. Результаты были объединены в несколько групп, условно названных «проявления самостоятельности», «внешний вид», «поведение и характер», «взаимоотношения с окружающими», «знания и умения». Высказывания женщин, имеющих и не имеющих детей, различались несущественно, поэтому данные респондентов обеих групп были объединены.

Большая часть респондентов (73,3%) описывали поведение ребенка раннего возраста с помощью следующих характеристик: активный, подвижный, любознательный, общительный, выражает свои желания, спокойный, веселый, послушный, некапризный. Портрет нормально развивающегося ребенка целиком положительный, лишь 10% матерей упоминали негативные характеристики, например. «капризничает и кричит». Наиболее часто встречающиеся здесь параметры – активный (38,3%) и любознательный (30%): *«Стремится к познанию окружающего мира, везде лезет»; «Активный, проявляет ко всему интерес, наблюдает за поведением взрослых»; «Любит узнавать мир вокруг, узнавать новое, не сидит на одном месте»; «Проявляет интерес ко всему, что его окружает»; «Задает интересующие вопросы».*

Также 73,3% женщин перечисляли самые разные знания и умения, которые должны быть у ребенка к трем годам. На первом месте здесь были особенности игры (45%): *«играет в развивающие игры», «активно вовлекается в игровую деятельность», «имеет понятие, с какими игрушками как играть», «играет самостоятельно», «любит играть», «может себя занять игрушками», «может найти игру ту, которую он хочет поиграть»* и др.

Респонденты (36,7%) также подробно описывали речевое развитие ребенка к трем годам: *«умеет говорить»; «учится правильно говорить»; «речь понятна»; «говорит, задает вопросы, но при этом может не выговаривать все звуки»; «говорит выражениями (несколько слов), понимает, что ему говорят»; «повторяет потешки за взрослым» «может изъясняться понятно».* В эту же группу попал большой перечень знаний и умений, связанных с развитием познавательных процессов и мелкой моторики. Приведем некоторые примеры: *«знает своё имя и сколько ему лет»; «различает животных, цвета»; «рисует карандашами»; «знает пару цветов, рисует кружочки, линии»; «понимает назначение окружающих вещей»; «знает понятия «плохо», «хорошо», «можно», «нельзя», умеет*

думать»; «может выполнять одновременно два действия, отличает один предмет от другого».

58,3% респондентов описывали различные навыки самообслуживания и другие проявления самостоятельности. Им уделили внимание 46,7% женщин без детей и 70% матерей. Чаще всего называли умение ребенка самостоятельно ходить на горшок (23,3%), есть, пить и пользоваться столовыми приборами (21,7%) и умение самостоятельно или с помощью взрослых одеваться и раздеваться (18,3%). Были названы и другие проявления самостоятельности: *«отучен от соски», «самостоятельно ходит», «самостоятельно без капризов спит сам и засыпает», «умеет умываться», «может сам себя обслужить».*

Взаимоотношения ребенка трех лет с окружающими охарактеризовали 38,3% взрослых. В первую очередь они описывали его отношения со сверстниками (21,7%): *«легко идет на контакт со сверстниками», «активно общается с другими детьми», «дружит со сверстниками».* Сюда же мы отнесли различные характеристики отношений со взрослыми, в том числе с родителями: *«любит быть со взрослыми»; «боится надолго оставаться без родителей»; «охотно следит за тем, чем заняты взрослые и учится всему»; «хочет быть постоянно с мамой и папой»; «идуций на контакт с другими детьми и через время со взрослыми»; «слушает и повторяет за взрослым»; «ребёнок адекватно реагирует на расставания с мамой», «контактирует со взрослыми людьми».*

Также 23,3% респондентов описывали внешний вид и физическое благополучие ребенка: *«рост и вес в норме», «здоровый», «физическое и психическое развитие соответствует возрасту», «может быть с синяками и царапинами», «выглядит здорово, румяные щеки».*

Обобщая полученные данные, отметим, что у женщин без детей и у женщин с детьми содержание образа трехлетнего ребенка примерно совпадает. Все они, в первую очередь, называют стереотипные характеристики маленького ребенка, однако пытаются в своем описании опираться на возрастные особенности и свой личный материнский опыт. В полученном портрете ребенка раннего возраста представлены в основном характеристики, соответствующие объективным данным об этом возрастном периоде. Однако ряд описаний свидетельствуют о нереалистичных представлениях о данном возрасте. Отсутствие серьезных межгрупповых различий может говорить о том, что в обыденном сознании существует вполне объективный образ раннего детства, который складывается еще до принятия на себя родительской роли.

В одном из заданий респондентам надо было ответить, с какими проблемами чаще всего сталкиваются родители, воспитывающие ребёнка раннего возраста. Чаще всего (53,3%) женщины из обеих групп называли различные поведенческие проблемы: *капризы, упрямство, истерики, неусидчивость, непослушание, гиперактивность, агрессивность, неуправляемость, реакция отказа на любое предложение, желанием делать все по-своему, кризис трех лет.*

Также 25% респондентов уделили большое внимание вопросу организации питания кормления детей: *«изменения периодичности в еде», «плохо кушает», «отказ от полезной пищи»* и др.

Многие испытуемые (23,3%) отмечали проблемы, связанные с общением со сверстниками, попаданием в мир незнакомых взрослых и изменениями в детско-родительских отношениях: *«не играет со сверстниками»; «социальная адаптация к новому окружению»; «дети требуют постоянное внимание от родителей»; «взаимопонимание родителей с ребёнком»; «взаимоотношения с другими детьми»*. 21,7% респондентов выделяли проблему воспитания и развития ребенка: *«неграмотность родителей и окружающих в воспитании»; «чему учить»; «как объяснить, что можно делать, а что нельзя»; «как правильно наказывать»; «стремление ускорить развитие малышкой»; «многие не знают, что с ребёнком необходимо работать, т.е. развивать его»*.

21,7% респондентов отдельно говорили о речевых проблемах детей: *«не говорит или начинает говорить и его трудно понять»; «проблемы с речевым развитием»; «ребёнок не разговаривает»; «не выговаривает слова, глотает буквы»; «задержка речевого развития»; «поздно начинают разговаривать»*. Здесь проявились межгрупповые различия, так как этому вопросу уделили внимание 36,7% матерей и только 6,7% женщин без детей (различия значимы, критерий χ^2 , $p=0,05$).

В 15% ответов упоминались детские болезни, постоянные простуды. Остальной массив данных представляли собой отдельные высказывания менее чем 10% респондентов. Они чаще всего касались проблемы стремления ребенка к самостоятельности, вопросов организации сна и приучения к горшку. Следует отметить, что несколько человек (10%) из группы женщин без детей не смогли ответить на этот вопрос. В этой группе были ответы, которые свидетельствовали о нереалистичных представлениях респондентов о данном возрасте: *«Молодые родители не знают, чем можно кормить, как правильно переодеть памперсы и одежду ребёнку, но это больше относится к папам, чем к мамам»; «Колиты, прорезывание зубов»; «Да много проблем. Начиная от того, что у ребёнка режутся зубки, заканчивая его всесторонними вопросами (что? зачем? почему?)»*. Данные ответы в большей степени соответствуют возрастным особенностям других периодов.

По мнению женщин, имеющих и не имеющих детей, наиболее распространенными проблемами для родителей детей раннего возраста являются поведенческие проблемы, проблемы организации питания, трудности в социальной сфере, речевые проблемы и вопросы, связанные с правильным воспитанием и развитием ребенка. Представления респондентов об особенностях и возможных причинах проблемного поведения детей достаточно многообразны. Почти все испытуемые предлагали несколько вариантов ответа и, за редкими исключениями, демонстрировали знание возрастных особенностей. Также следует отметить, что ответы матерей отличались большим разнообразием вариантов, а женщины без детей в своих утверждениях были более категоричны.

Полученные данные могут быть использованы в практике психологической помощи. Так, понимание психологом содержания представлений женщин, имеющих и не имеющих детей, о раннем возрасте существенно повышает эффективность практической работы с ними. Полученные данные также свидетельствуют о необходимости подготовки молодых женщин и девушек к материнству через формирование у них более адекватной картины развития ребенка раннего возраста и особенно понимания ими возможных проблем развития детей и способов их решения.

Список источников:

1. Бакюс А. Гид по воспитанию детей от 1 до 3 лет. Практическое руководство от французского психолога. М. : Эксмо, 2014. 240 с.
2. Валитова И.Е. Представления о развитии ребенка раннего возраста в обыденном сознании // Психологические проблемы современной семьи : сборник материалов VIII Международной научно-практической конференции / Под ред. О.А. Карабановой, Н.Н. Васягиной. Екатеринбург, 2018. С. 172–179.
3. Галигузова Л.Н., Смирнова Е.О. Ступени общения: от года до шести лет. М. : ИНТОР, 1996. 160 с.
4. Донцов А.И., Емельянова Т.П. Концепция «социальных представлений» в современной французской психологии. М., 1987. 127 с.
5. Улыбина Е.В. Психология обыденного сознания. М. : Смысл, 2001. 319 с.
6. Шматкова И.В. Базовые потребности ребенка раннего возраста и его эмоциональное благополучие // Веснік Брэсцкага універсітэта. Серыя гуманітарных і грамадскіх навук. 2008. №3. С. 105–113.

Вардикян М.С., Николаева А.А.

РОЛЬ СЕМЕЙНОГО ВОСПИТАНИЯ В РАЗВИТИИ РЕБЕНКА КАК ЛИЧНОСТИ

Аннотация: В статье рассматривается понятие и значение семейного воспитания в жизни ребенка. Выявляется ряд факторов, оказывающих непосредственное влияние на воспитание детей, а также рассматриваются основные этапы становления ребенка личностью. Анализируются работы отечественных исследователей, посвящённые изучению проблемы семейного воспитания, а также рассматриваются стили, методы и принципы воспитания детей родителями. Разрабатываются рекомендации по выбору наиболее правильного типа воспитания и развитию в ребенке полноценной личности.

Ключевые слова: ребенок, поведение, семейное воспитание, личность.

Abstract: The article deals with the concept and importance of family education in a child's life. A number of factors that have a direct impact on the upbringing of children are identified, and the main stages of the formation of the child's personality are considered. The works of domestic researchers devoted to the study of the problem of family education are analyzed, as well as the styles, methods and principles of parenting are considered. Recommendations on the choice of the most correct type of education and development of a full-fledged personality in a child are developed.

Key words: child, behavior, family education, personality.

Семья – это ячейка общества, играющая значительную роль в жизни любого человека. Главное социальное значение семьи – воспитание подрастающего поколения. Институт семьи является первичным агентом социализации ребенка. Родители несут обязательства перед обществом за умственное развитие своего ребенка и воспитание его полноценной личностью.

Под семейным воспитанием понимается целенаправленное воздействие на ребенка родителей. Факторами, влияющими на воспитание ребенка, являются: материальная обеспеченность семьи, положение в обществе, место проживания, само отношение к ребёнку, обеспечение его безопасности, использование необходимых моделей родительского поведения, помощь в приобретении жизненного опыта и знаний ребёнку, формирование дисциплины при помощи поощрения или осуждения действий ребенка. Важным является семейное общение, влияющее на развитие детей и возможность выработки собственных взглядов, норм и установок у детей.

Этапы формирования личности ребенка по Э. Эриксону, включают следующие стадии [10]:

1. Стадия младенчества (0 – 18 мес.). В этот период малыш нуждается в материнской заботе, у него складываются первые ощущения и чувства, влияющие на формирование следующих психологических качеств: характер и бессознательное поведение, формирующееся на основе тех ситуаций, в которых оказывается ребёнок и является его реакцией на различные раздражения.

2. Стадия раннего детства (18 мес. – 3 лет). Данный этап формирует у ребенка речь и поведенческие элементы, он начинает делать свои первые шаги. Здесь, по большей части, необходимо использовать демократичный стиль, так как ребенок обретает некую самостоятельность и независимость в совершении действий.

3. Третья стадия (3-5 лет). В этот период ребенок уже воспринимает себя как личность, по-другому относится к речи и поступкам. У него закладываются такие качества как: предприимчивость, ответственность, инициатива. Ребенок проявляет творчество и познаёт окружающий мир.

Как правило, именно на этой стадии, у детей начинается кризис. Они начинают капризничать без повода, устраивать истерические сцены, проявляя, таким образом, свой характер. Здесь большую роль играет обстановка в семье и выбранный стиль воспитания. Поэтому нужно тщательно подбирать стиль, исходя из сложившейся обстановки, это может быть либо демократичный, либо авторитарный стиль, но нельзя использовать либеральный, дающий полную свободу, наоборот, важно уделять внимание и заботу детям.

Родители могут помочь своим детям в решении данной проблемы, сформировав у них мотивацию в личностном развитии. Если возникла кризисная ситуация, то не нужно позволять им делать всё, что угодно и, в то

же время, не нужно ставить их в угол, а необходимо содействовать в направлении развития их потенциала, например, вовлекать в активные игры.

4. Стадия школьного возраста предполагает непосредственное взаимодействие с обществом. В школьных стенах ребенок получает знания, которые он сможет применить в дальнейшей жизни. Если ребенок хорошо учится, то он чувствует себя уверенно, но неуспеваемость может привести к различным комплексам и негативно повлиять на самооценку личности. Необходимо использовать демократичный стиль, так как именно на данном этапе ребенок нуждается в поддержке семьи, родители должны уделять ребенку всё своё время и направлять его.

Каждый этап имеет свои характерные особенности и влияет на развитие личности ребенка, родителям важно не упустить момент и поддержать своего ребенка, а в случае необходимости направить его в «нужное русло».

Проблемы семейного воспитания изучаются педагогами, социологами и ведущими психологами. Варга А.Я., Авдеева Н.Н., Гаврилова Т.П., Спиваковская А.И. [1;2;8;9] занимались анализом следующих областей семейных взаимоотношений: особенности воспитания ребенка и отношение к нему родителей, характерные черты индивидуальности ребенка как результата семейного влияния, роль супружеских отношений в жизни подрастающего поколения.

В психологии вопросы, связанные с семейным воспитанием исследовали Лисина М.И. и Захаров А.И. Эксперименты Лисиной М.И. продемонстрировали следующее: начало отклонений в понятии ребенка о себе складывается из его взаимоотношений с родными людьми [7]. Захаров А.И. отмечает, что неподходящие методы воспитания детей могут привести к возникновению напряженной обстановки в семье и развитию неустойчивой внутренней позиции у ребенка [4]. Это может стать последствием появления у ребенка не только различных нервных срывов и депрессий, но и привести к серьёзным заболеваниям. Также дети могут перестать взаимодействовать с окружающими людьми и полностью замкнуться в себе.

Выделяют следующие стили воспитания детей: демократичный, авторитарный, либеральный [3;4].

В семьях, где родители придерживаются демократичного стиля воспитания, поощряют ответственность и самостоятельность своих детей, принимают во внимание их интересы и желания, доверяют детям. Главным типом семейного общения служит сотрудничество поколений. Родители взаимодействуют с детьми на равных, не отмечая разницу в возрасте и не показывая своё превосходство в тех или иных вопросах. Их основной задачей является регулирование действий детей и оказание необходимой им помощи.

Данный стиль позволяет развить у ребенка такие качества как: дружелюбие, самостоятельность, энергичность, динамичность, решительность в принятии тех или иных решений, а также ответственность за себя и свои поступки. Если сравнивать с детьми, воспитанными в другом стиле, то чувствуется колоссальное различие, так как данный тип предполагает, что

ребенок в большей степени рассудителен, коммуникабелен, готов к новым знакомствам и идеям, а также уверен в себе.

Родители, предпочитающие либеральный стиль воспитания, дают полную свободу детям, поэтому они вынуждены заниматься сами собой. Родители не запрещают и не ограничивают ни в чём своих детей, так как им некогда, они не вмешиваются в дела ребенка, не интересуются его проблемами.

В данном типе семей отсутствуют требования к детям, а контроль за их поведением и вовсе не предусматривается, все безразлично и не способно к выражению эмоций и чувств к своим близким. Ребенок, выросший в такой семье, вырастает не уверенной в себе и своих возможностях личностью, эгоистично относится к окружающим и практически всегда находит повод для возгорания конфликта. Такие дети зачастую агрессивны, так как им не удаляют должного внимания, они чувствуют себя никому ненужными.

Авторитарный же стиль воспитания детей предполагает обязательное подчинение ребенка принятым решениям родителей и принуждает детей выполнять всё в приказном порядке. Данный тип предполагает тотальный контроль за жизнью ребенка, он не может самостоятельно принимать решения и что-то себе позволить, так как родители полностью подавляют в нём собственные личностные проявления. Взрослые в качестве методов используют только требования, приказы и принуждения. Детей могут жестко наказывать родители, за любые непослушания и отклонения от принятых правил. Часть детей, которая воспитывалась в таких условиях, является очень агрессивной и раздражительной, враждебно настроена к окружающим, другая часть подозрительно относится и не доверяет людям, склонна к неуверенности в себе.

Рассматривая данные стили, стоит отметить, что выбор родителями того или иного стиля и метода воспитания, оказывает значительное влияние на развитие детей и становление их первоначальных личностных ориентиров, формирует их отношение к обществу.

Рассматривая систему семейного воспитания, важно отметить принципы, на которых она строится:

- 1) ребенок должен расти в благоприятной обстановке и любви;
- 2) воспитывая детей, родители должны основываться и учитывать их возрастные, индивидуальные особенности;
- 3) родители должны, в обязательном порядке, уважать личность ребенка, его творчество, предоставлять ему возможность выбора, соблюдать равенство позиций в общении с детьми, а также быть ребенку примером для подражания;
- 4) родители должны обеспечить ребенку моральное, материальное благополучие и использовать формы поощрения и наказания (при необходимости);
- 5) независимо от возраста ребенка, воспитание должно быть непрерывным.

В качестве рекомендаций по воспитанию и развитию детей как личностей, необходимо отметить, родители должны тщательно продумать выбор стиля воспитания и оценить все его положительные и отрицательные стороны, так как от него зависит не только настоящее, но и будущее их детей. Родители обязаны не придерживаться только авторитарных принципов. Ребенок не должен подчиняться и беспрекословно выполнять все, что ему скажут родители. У него с раннего детства должна формироваться своя точка зрения, необходимо давать ребенку рассуждать, анализировать, выбирать наиболее оптимальные варианты решения в тех или иных вопросах для того, чтобы впоследствии при коммуникационном взаимодействии с окружающими ребенок мог наладить контакт, и в случае необходимости отстаивать свою позицию и выражать собственное мнение. Следовательно, наиболее оптимальным является выбор смешанного типа воспитания, который позволит ребенку стать самостоятельным, и в то же время быть под контролем у родителей.

Таким образом, стоит отметить, что вышеперечисленные рекомендации помогут родителям определить эффективность применяемых методов в воспитании, и возможно, изменить тактику их собственного поведения по отношению к детям. При этом данные положения носят индивидуально-ориентированный характер и применяются в зависимости от особенностей личности ребенка.

В целом, воспитание семьи формирует ядро понимания ребенком окружающей среды, даёт ему возможность оценить, как правильно относиться к людям, взаимодействовать с ними, а также является важным началом в становлении ребенка полноценной личностью.

Список источников

- 1. Варга А.Я., Драбкина Т.С. Системная семейная психотерапия. Краткий лекционный курс. СПб.: Речь, 2001. – 144 с.*
- 2. Волков Б.С. Детская психология в вопросах и ответах. – М.: Академия, 2004. – 256 с.*
- 3. Гребенников И.В. Воспитательный климат семьи. – М.: Знание, 1976. – 40с.*
- 4. Захаров А.И. Неврозы у детей и психотерапия. – СПб., 1998. – 336с.*
- 5. Ключева Н.В. Педагогическая психология: учеб. для студ. высш. учеб. заведений. – М.: Изд. ВЛАДОС-ПРЕСС, 2003. – 400 с.*
- 6. Коджаспирова Г.М. Педагогика: учеб. для студ. образоват. учреждений сред. проф. образования. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2003. – 352 с.*
- 7. Лисина М.И. Общение, личность и психика ребёнка. – М. – Воронеж: «Институт практической психологии», «МОДЭК», 1997.*
- 8. Мудрик А.В. Социальная педагогика: Учеб. для студ. пед. вузов. – 4-е изд., доп. – М.: Издательский центр Академия, 2003. – 200 с.*
- 9. Спиваковская А.С. Профилактика детских неврозов. – М., Изд. МГУ, 1988.*
- 10. Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис. – М., 1996. – 344 с.*

СИНДРОМ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ РОДИТЕЛЕЙ: ЯВЛЕНИЕ И ВОЗМОЖНОСТИ ДИАГНОСТИКИ

Аннотация: В статье рассматривается явление эмоционального выгорания родителей: история изучения вопроса, определение понятия, современные отечественные и зарубежные исследования, возможности диагностики.

Ключевые слова: родительство, выгорание родителей, диагностика выгорания, эмоциональное истощение, эмоциональное дистанцирование, снижение удовлетворенности, снижение самооценки в родительской роли.

Abstract: The article deals with the phenomenon of parents' emotional burnout: the history of research the issue, the definition of the concept, modern domestic and foreign studies, diagnostic capabilities.

Key words: parenthood, parents burnout, burnout diagnostics, emotional burnout, emotional distancing, decrease in satisfaction, decrease in self-esteem in the parent role.

Явление выгорания (эмоционального истощения), было описано в 1974 американским психиатром Г. Фрейденбергом как явление профессионального переутомления. Автор означил его термином «burnout» и полагал, что «выгорание» проявляется у людей занятых профессиональных сферах, нагруженных высокой ответственностью, требующих регулярного общения с людьми и предполагающих эмоциональное сопереживание им [12].

В 1981 г. К. Маслач и С. Джексон разработали психодиагностический опросник эмоционального выгорания, что позволило перейти от констатации явления к его измерению. Согласно современному определению психическое выгорание — состояние физического, эмоционального и умственного истощения, проявляющееся в профессиях социальной сферы, включающий в три основных составляющие: эмоциональную истощенность, деперсонализацию (цинизм в отношении клиентов и целых социальных групп) и редуциацию профессиональных достижений» [14]. Из представленного определения прямо следует, что термин «эмоциональное выгорание» охватывает не только эмоциональные, но также когнитивные и поведенческие психические проявления.

Термин «психическое (эмоциональное) выгорание» традиционно используется для понимания феноменологии падения мотивации и снижения эффективности профессиональной деятельности. В большинстве работ по этой теме в качестве причин выгорания называются особенности деятельности приводящей к выгоранию и последствия выгорания для личности и деятельности [14]. Работы периода 1990-х годов обращаются к личности работающего человека и к анализу личностных предпосылок выгорания, в исследованиях появляются такие понятия как личностный потенциал (ресурс) и его соответствие требованиям профессии. Однако дискуссия остается в рамках поля профессиональной деятельности человека.

В начале 2010-х годов в профессиональной литературе появляются работы, в которых анализируется эмоциональное выгорание родителей детей-инвалидов и детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) [4, 7, 8, 16]; замещающих родителей [1, 9]; матерей, дети которых являются химически зависимыми [2]. Показано, что матери с менее теплым отношением к ребенку, хуже понимающие тяжесть его заболевания, склонны к более выраженному выгоранию, в частности — к проявлениям симптомов истощения, деперсонализации [3]. Иногда вместо понятия “эмоциональное выгорание” используется термин “повседневный стресс родителей” [10, 11].

Феноменология проявления эмоционального выгорания у родителей детей с ОВЗ и прогноз родительского поведения, обусловленного этим явлением, следующие:

- переживание невыносимости возникшей в результате рождения больного ребенка жизненной ситуации, в результате чего частым является реакция отстранения и ухода (в частности, уход отцов из таких семей) [15];
- перепоручение воспитания больного ребенка родственникам, чаще всего бабушкам [13];
- рождение (часто — плановое) “замещающих” детей, в функции которых вменяется забота о больном ребенке в случае смерти родителей [13].

Исследования феномена выгорания смещаются в поле межличностных отношений – в частности взаимоотношений родитель-ребенок. В одной из первых отечественных работ по выгоранию родителей синдром родительского выгорания определяется как «многомерный конструкт, включающий в себя набор негативных психологических переживаний и дезадаптивного поведения матери и отца, связанных с детско-родительским взаимодействием при выполнении родителями деятельности по заботе о детях, их воспитанию и развитию» [6; с. 32].

Возникает понимание того, что родительство как уникальная деятельность человека может приводить к эффектам, близким с профессиональным эмоциональным выгоранием [5]. Действительно, родительство как форма человеческой деятельности отличается рядом особенностей, которые делают ее не последним кандидатом в список «профессий», приводящих к эмоциональному выгоранию, так как родительство:

- долговременная по своей продолжительности деятельность, которая существует в своей активной фазе до 18-22 лет; она реализуется параллельно с профессиональной карьерой, приходится на первую половину жизни человека;
- это деятельность, которой «не обучают», и в качестве ее отправной точки используется модель собственных родителей, что способствует закреплению в поколениях многих неадекватных стратегий родительства;

- по определению предполагает высокую степень «идентификации с объектом», высокий уровень эмоциональной вовлеченности, тесный контакт и прямо связана с выгоранием;
- сопровождается высокой ответственностью за «результат труда», при этом прогноз и эффективность обладают высокой степенью неопределенности;
- деятельность, результат которой зависит от многих внешних переменных, контролировать которые невозможно;
- это деятельность, которая сопровождается высокой мерой социального контроля, степень его эффективности постоянно оценивается социальным окружением, родными, соседями, другими родителями, персоналом медицинских и детских образовательных учреждений;
- прямо связано с самооценкой личности и эго-идентичностью, «быть хорошим родителем» — важная составляющая социальной самооценки личности.

Немаловажное значение имеет тот факт, что современные родители находятся в ситуации резкого скачка в развитии цивилизации – в ситуации перехода к цифровому обществу, когда их навыков и жизненного опыта может оказаться недостаточно, чтобы быть хорошими советчиками своим детям во многих сферах жизни (выборе профессии, построении карьеры). Родительство в ситуации современной культуры, которую вслед за М. Мид можно назвать префигуративной, создает дополнительные риски конфликтов в детско-родительских отношениях.

Приведенные особенности родительства позволяют с полным основанием рассматривать явление эмоционального выгорания как характерное свойство данной «профессиональной» группы.

Проблема психического выгорания «обыкновенных» родителей как психодиагностическая задача разрабатывалась отечественным исследователем И.Н.Ефимовой [5], а также в 2017 коллективом сотрудников Лёвенского Католического университета (Бельгия) под руководством Изабель Роскам [18]. Авторы бельгийского исследования сосредоточили свое внимание на разработке опросника родительского выгорания — Parental Burnout Assessment (РВА) и эмпирического анализа степени распространенности выгорания среди родителей стран Европы.

Опросник для родителей РВА был разработан на основе опросника профессионального выгорания К. Маслач, но затем был содержательно дополнен результатами контент-анализа интервью с родителями. В результате был сформирован список из 23 вопросов, включавший измерение 4-х компонентов родительского выгорания (4-х шкал опросника): 1 — истощение в родительской роли; 2 — контраст с предшествующим родительским-Я; 3 — чувство пресыщения в родительской роли; 4 — эмоциональное дистанцирование от собственного ребенка и детей вообще. Ответы оценивались по семибалльной шкале Ликерта в соответствии с критерием «как часто» родитель переживает описанное состояние (n=901 человек).

Результаты были подвергнуты полной процедуре валидации, подтвердившей 4-х компонентную структуру явления.

Независимое исследование родительского выгорания, проведенное датскими исследователями [19] с использованием переформулированных для родителей вопросов опросника Маслач, позволили определить степень родительского выгорания для работающих родителей (n=627 человек). Оказалось, что уровень выгорания в обследованной выборке незначительный, оба показателя выгорания (профессионального и родительского) находятся в нижних значениях диапазона, однако 18-15% выборки датских родителей все-таки попадают в средний и высокий диапазоны значений выгорания. При этом работающие отцы выгорают сильнее, чем работающие матери, значимые различия получены по шкале удовлетворенностью родительской ролью и эмоциональному дистанцированию от ребенка.

Параллельно с вопросом об эпидемиологии явления родительского выгорания возникает и вопрос о последствиях этого явления. Исследование взаимосвязи родительского выгорания со степенью эмоциональной депривации и насилия над ребенком, уровнем супружеских конфликтов, аддикций и других форм дезадаптации, позволяет говорить о том, что синдром родительского выгорания тесно связан с общим рабочим выгоранием и всеми перечисленными формами личностных дезадаптаций и нарушений поведения в родительской роли [17].

Представленные материалы по проблеме родительского выгорания позволяют увидеть масштаб проблемы и спрогнозировать ее последствия для личности самих родителей и растущих поколений. В связи общим ростом уровня жизненного стресса, растущей мотивацией большей части населения повысить уровень благосостояния, можно предположить, что уровень родительского выгорания будет иметь положительную динамику. Это приведет к увеличению численности взрослых, неспособных справиться с родительской ролью, и детей с ненадежными типами привязанности. Такой неутешительный прогноз побуждает также задуматься о возможности не только изучения данного феномена, но и о программах поддержки родителей.

Список литературы

1. Асламазова Л.А., Хаджимова Д.М. Проблема эмоционального выгорания у приемных родителей // *Перспективы развития науки в области педагогики и психологии. Сборник научных трудов по итогам международной научно-практической конференции. 2015. С. 83-85.*
2. Бочаров В.В., Шишкова А.М., Ипатов К.А., Сивак А.А. Особенности эмоционального выгорания и восприятия семейной ситуации у матерей и жен пациентов с химической аддикцией // *Вопросы наркологии. 2018. № 8 (168). С. 76-90.*
3. Бочаров В.В., Шишкова А.М., Черная Ю.С. Эмоциональное выгорание у матерей детей с хронической инвалидизирующей соматической патологией // *«Женское психическое здоровье: междисциплинарный статус»: материалы Всероссийского научно-практического конгресса с международным участием, посвященного 100-летию кафедры психиатрии Первого Санкт-Петербургского государственного медицинского университета им. акад. И.П. Павлова, бывшего Женского медицинского института, 8-9 октября 2018 г., Санкт-Петербург. [Электронное издание] / Под ред. Незнанова Н.Г., Семеновой Н.В., Васильевой А.В., Мазо Г.Э. СПб.: Альта Астра, 2018. С. 31-33.*

4. Грабельникова У.К., Дорошева Е.А. Синдром эмоционального выгорания, особенности совладающего поведения и регуляции эмоций у матерей, воспитывающих ребенка с расстройством аутистического спектра // *Reflexio*. 2018. Т. 11, No 1. С. 5–18.
5. Ефимова И.Н. Возможности исследования родительского "выгорания" // *Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Психологические науки*. 2013. № 4. С. 31-40.
6. Ефимова И.Н. Личностные характеристики и особенности эмоциональных и поведенческих проявлений родителей в связи со степенью их эмоционального выгорания // *Российский научный журнал*. 2013. № 4(35). С. 206-2015
7. Кмить К.В., Попов Ю.В., Бочаров В.В., Яковлева О.В. Опросник для оценки структуры и выраженности эмоционального выгорания у матерей подростков, больных шизофренией // *Обозрение психиатрии и медицинской психологии им. В.М.Бехтерева*. № 4. 2018. С. 46-52.
8. Костюченко Е.В., Романчук Л.Н. Связь тревожности и эмоционального выгорания матерей, воспитывающих детей с сердечно-сосудистой патологией // *Семья и личность: проблемы взаимодействия*. № 4. 2015. С. 42-47.
9. Кошанская А.Г. Пути и механизмы профилактики эмоционального выгорания замещающих родителей и специалистов сопровождения // *Замещающая семья в контексте взаимодействия с социальными институтами. Материалы Международной научно-практической конференции. Под общей редакцией Ф.П. Хакуновой, Л.А. Асламазовой*. 2016. С. 94-100.
10. Михайлова Н.Ф., Гутшабаиш М.Е. Повседневный стресс и копинг родителей, воспитывающих детей с аутизмом // *Проблемы современного педагогического образования*. 2016. № 53-10. С. 294-302.
11. Михайлова Н.Ф., Щукин А.В. Повседневный стресс и копинг родителей, воспитывающих детей с детским церебральным параличом // *Проблемы современного педагогического образования*. 2016. № 53-8. С. 208-214.
12. Неруш Т.Г., Ольхова Л.А., Падалка Е.А. Обзор направлений исследований феномена выгорания в российской психологии // *Психология. Историко-критические обзоры и современные исследования*. 2018. Т. 7. № 3А. С. 21-29.
13. Никитина Л.Н., Семенова Г.В. Дистанционное обучение детей с множественными нарушениями развития / Под ред. проф. Л.М.Шипицыной. СПб.: ИСПиП, 2012. 191 с.
14. Орел В.Е. Феномен «выгорания» в зарубежной психологии: эмпирические исследования // *Журнал практической психологии и психоанализа*. №3. 2001.
15. Сабунаева М.Л. Переживание родителями критической ситуации заболевания ребенка сахарным диабетом. Автореф. дисс. ... к.психол.н. СПб., 2006. 21 с.
16. Чеканова А.В., Молчанова Л.Н. ОСОБЕННОСТИ ПСИХИЧЕСКОГО ВЫГОРАНИЯ МАТЕРЕЙ, ВОСПИТЫВАЮЩИХ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЯМИ СЛУХА, В ИХ ОТНОШЕНИЯХ С ДЕТЬМИ (ПИЛОТАЖНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ) // *Психология здоровья и болезни: клиничко-психологический подход. Материалы VIII Всероссийской конференции с международным участием / Под редакцией П.В. Ткаченко*. Курск: КГМУ, 2018. С. 386-395.
17. Mikolajczak M., Brianda E., Avalosse H, Roskam I. Consequences of parental burnout: Its specific effect on child neglect and violence // *Child Abuse & Neglect* 2018/ vol. 80. P. 134-145.
18. Roskam I., Brianda M-E., Mikolajczak M A Step Forward in the Conceptualization and Measurement of Parental Burnout: The Parental Burnout Assessment (PBA) // *Frontiers in Psychology*. 2018, vol. 9: 758.
19. Van Bakel HJA, Van Engen ML and Peters P. Validity of the Parental Burnout Inventory Among Dutch Employees. *Frontiers in Psychology*. 2018. vol. 9: 697.

ВОСПИТАНИЕ В СЕМЬЕ И НЕРВНО-ПСИХИЧЕСКОЕ ЗДОРОВЬЕ ПОДРОСТКОВ

Аннотация: в рамках эмпирического исследования изучены связи типов детско-родительских отношений с определенными типами отклонений в состоянии нервно-психического здоровья подростков на основе Фрайбургского личностного опросника. Стил «маленький неудачник» провоцирует раздражительность, спонтанную и реактивную агрессивность. «Авторитарная гиперсоциализация» приводит к развитию неуравновешенности, «симбиоз» к реактивной агрессивности.

Наиболее благоприятным оказался стиль «кооперация».

Ключевые слова: стиль детско-родительских отношений, невротичность, спонтанность, агрессивность, депрессивность, раздражительность, застенчивость, реактивная агрессивность.

Abstract: in the framework of empirical research, we studied the relationship between the types of child-parent relationships with certain types of deviations in the state of neuropsychiatric health of adolescents on the basis of the Freiburg personality questionnaire. Style "little loser" provokes irritability, spontaneous and reactive aggressiveness. "Authoritarian giperstimulyatsia" leads to the development imbalance, "symbiosis" reactive aggression.

The most favorable appeared to be the style of "co-operation»

Key words: style of parent-child relationship, neuroticism, spontaneity, aggressiveness, depression, irritability, shyness, reactive aggressiveness.

Состояние нервно-психического здоровья детей в настоящее время все чаще вызывает озабоченность медиков, психологов, педагогов. В данной работе нервно-психическое здоровье мы понимаем как определенные индивидуально-личностные особенности, которые обеспечивают хорошую адаптацию в социальной среде, отсутствие поведенческих расстройств и неадекватных эмоциональных реакций. При обращении к данной проблеме важно выяснить, каково влияние биологического и социального фактора, наследственности и среды на состояние нервно-психического здоровья ребенка. Родители нередко видят причины неблагополучного состояния ребенка в наследственности, а не в недостатках воспитания. В 60-е годы прошлого века американский исследователь Томас А. провел многолетнее уникальное исследование [8], которое убедительно доказало, что появление отклонений в состоянии нервно-психического здоровья ребенка зависит не от темперамента, наследственности, а от взаимодействия между темпераментом ребенка и средой. Свойства темперамента сами по себе не являются патогенными. Для того, чтобы определенное строение темперамента стало причиной расстройств, необходимо воздействие среды: «Направление и содержание расстройств поведения определяются прежде всего воздействием воспитания. Вероятность их возникновения зависит от свойств темперамента лишь постольку, поскольку средства воспитания или вообще влияния среды не соответствуют или даже вступают в противоречие с присущими индивиду особенностями темперамента. При крайней дисгармонизации этих факторов дело доходит до серьезных расстройств поведения, приводящих к нервным или психическим заболеваниям либо к тяжелым искривлениям последующего жизненного пути ребенка»[8, с.217]. В докладе ВОЗ также

подчеркивается: «Исследования, проведенные как в развитых, так и в развивающихся странах, убедительно продемонстрировали, что различия в психосоциальном развитии детей в значительной степени зависят от взаимоотношений между родителями и детьми» [4, с.24]

Таким образом, социальный фактор следует принимать во внимание в первую очередь при выявлении причин неблагополучного состояния здоровья ребенка.

В настоящей работе рассмотрим некоторые аспекты влияния социального фактора на здоровье ребенка. Социальный фактор – это прежде всего ситуация в семье, стиль семейного воспитания, особенности детско-родительских отношений.

В отечественной литературе в ряде работ отмечается негативное влияние определенных типов семейного воспитания на состояние нервно-психического здоровья ребенка: [3], [4], [2], [7], [6], [9]. Приводятся данные о связях конкретных типов неправильного воспитания, способствующих формированию определенных патохарактерологических особенностей подростков. Данные работы опираются на материалы клинических наблюдений в случаях тяжелых патохарактерологических отклонений в поведении или зависимостей. Так Гиндикиным В.А. и Гурьевой В.А. [1] описаны тактики воспитания в связи с типами характера. Например: тактика «ежовые рукавицы» приводит к формированию шизоидного, эпилептоидного или астенического и психастенического характера.

В нашей работе мы преследовали цель изучить в рамках эмпирического исследования связи детско-родительских отношений с определенными типами отклонений в состоянии нервно-психического здоровья подростков, определенными личностными особенностями.

Выборка состояла из 50 семей учащихся 7 классов. Возраст детей 13-14 лет. Тестирование родителей проводилось по методике опросник родительского отношения А.Я.Варги, В.В. Столина. Индивидуально-личностные особенности учащихся-подростков определялось с помощью Фрайбургского личностного опросника (FPI, форма В), предназначенного для диагностики состояний и свойств личности, которые имеют первостепенное значение для процесса социальной адаптации и регуляции поведения.

В результате проведенного исследования оказалось, что наиболее благоприятный тип родительского отношения «кооперация». Родитель заинтересован в делах и планах подростка, высоко оценивает его способности, поощряет самостоятельность, старается быть с ним на равных. При данном типе отношений не выявлено ни одного показателя нарушений социальной адаптации подростка.

Наиболее неблагоприятное влияние на личность подростков оказывает стиль «маленький неудачник»: отношение к ребенку как неуспешному, инфантильному, а потому требующее контроля со стороны взрослых. Данный тип отношения провоцирует раздражительность ($r = 0,30$; $p < 0,05$), спонтанную агрессивность ($r = 0,26$, $p < 0,05$) и реактивную агрессивность (r

=0,31, $p < 0,05$). Это становится причиной повышения уровня психопатизации, характеризующейся агрессивным отношением к социальному окружению и выраженным стремлением к доминированию. Создаются предпосылки для импульсивного поведения.

Неблагоприятен также тип отношения «авторитарная гиперсоциализация»: чрезмерный контроль со стороны родителей, постоянное недоверие подростку. Подросток постоянно находится в страхе несоответствия ожиданиям родителей. В результате обнаружена отрицательная зависимость этого типа отношения с уравновешенностью подростков ($r = - 0,29, p < 0,05$), что означает недостаточную защищенность к воздействию стресс-факторов обычных жизненных ситуаций, проявляющуюся в неуверенности в себе, в снижении оптимистичности и активности.

Стиль «симбиоз» проявляется в постоянной чрезмерной опеке ребенка, в нежелании предоставить ему некоторую самостоятельность, автономию в принятии решений и поведении. По этим причинам данный стиль отношения к подросткам порождает реактивную агрессивность ($r = 0,25, p < 0,05$). Подростков раздражает мелочная опека. Однако другие показатели влияния данного типа отношения на эмоционально-личностные особенности подростков благоприятны: подростки общительные ($r = 0,29, p < 0,05$), не застенчивые ($r = - 0,31, p < 0,05$), с низкими показателями по шкале депрессивности ($r = - 0,27, p < 0,05$). Характерно отсутствие трудностей в социальных контактах.

Тип отношения к подростку по шкале «принятие-отвержение» (негативный полюс, отвержение) приводит к проявлениям раздражительности ($r = 0,25, p < 0,05$). Непринятие ребенка, постоянное раздражение, неуважение к ребенку, болезненно воспринимается подростками, проявляется в неустойчивом эмоциональном состоянии со склонностью к аффективному реагированию.

Вывод

Нервно-психическое здоровье подростков, определенные индивидуально-личностные особенности, обеспечивающие хорошую адаптацию в социальной среде, отсутствие поведенческих расстройств и неадекватных эмоциональных реакций во многом зависят от тактики детско-родительских отношений в семье, от того, насколько эти отношения соответствуют возрастным и индивидуальным особенностям подростка.

Список источников:

1. Гурьева В.А., Гиндикин В.Я. Юношеские психопатии и алкоголизм. – М., Медицина, 1980г. - 272 с.
2. Захаров А.И. Происхождение детских неврозов и психотерапия М.: ЭКСМО-Пресс, 2000. — 448с.
3. Личко А.Е. Психопатии и акцентуации характера у подростков. -СПб.: Речь, 2010. -256с.
4. Минияров В.М. Психология семейного воспитания (диагностико-коррекционный аспект). - М.: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: Издательство НПО «МОДЕК», 2000. -256с.

5. Психическое здоровье и психосоциальное развитие детей: доклад комитета экспертов ВОЗ – Женева : ВОЗ, 1979. – 86 с.
6. Психология подростка. Учебник. Под ред. А.А. Реана – СПб.: «Прайм-еврознак», 2003.- 480с.
7. Реан А.А. Факторы риска девиантного поведения: семейный контекст// Национальный психологический журнал.-2015.-№4(20) – с.105-110.
8. Стреляу Я. Роль темперамента в психическом развитии. - Москва, «Прогресс», 1982.- 231с.
9. Эйдемиллер Э.Г., Добряков И.В., Никольская И.М. Семейный диагноз и семейная психотерапия. Учебное пособие для врачей и психологов. Изд.2-е, испр. и доп.- СПб.: Речь, 2006.-352с.

Вербенец А.М.

ОСОБЕННОСТИ ОЖИДАНИЙ ОТ ПОСЕЩЕНИЯ МУЗЕЕВ У РОДИТЕЛЕЙ СОВРЕМЕННЫХ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ

Аннотация: Начальный опыт посещения музеев и формирования интереса к социокультурному пространству у дошкольников формируется именно в семье. Однако, при широкой представленности советов по посещению музеев, обсуждению данной темы родителями в социальных сетях, анализ показывает относительно малую изученность семейных предпочтений, ожиданий, трудностей в процессе посещения музея со старшими дошкольниками. На основе данных экспериментального исследования (анкетирования, интервью) выявлены некоторые особенности предпочтений, ожиданий родителей в области посещения музея с детьми; сформулированы «портретные описания» родителей с разными предпочтениями и ожиданиями по проблеме.

Ключевые слова: родители старших дошкольников, детско-родительское посещение музея, родительские предпочтения в выборе музея, ожидания от совместного с детьми посещения.

Abstract: The initial experience of visiting museums and the formation of interest in the Museum in preschoolers are formed in the family. The materials contain tips on visiting museums. Parents discuss this topic in social networks. However, relatively little studied family preferences, expectations, and difficulties in the process of visiting the Museum with older preschoolers. On the basis of experimental research (questionnaires, interviews) some features of preferences, expectations of parents in the field of visiting the Museum with children are revealed; the "portraits" of parents with different views and expectations on the problem are formulated.

Key words: parents of senior preschoolers, parent-child visit of the Museum, parental preferences in choosing of the Museum, expectations from joint visits with children.

Введение. Изучение мнения родителей относительно семейного посещения музеев (и в более широком плане социокультурного пространства города) принципиально как для уточнения востребованной тематики и форм работы с детской аудиторией (мастер-классов, праздников в музее,

тематических или ролевых экскурсий, творческих студий) (*музейно-образовательное направление*); так и выявления возможностей эффективного использования музейно-педагогических технологий в детском саду (мини-музеев, тематических дней о музеях города, поддержка детского коллекционирования) (*методическое направление*); а также исследования феномена становления «образа музея» у дошкольников, проявлений «детско-семейной субкультуры» в данном аспекте, изучения факторов влияния на визуальную культуру современных людей (*феноменологическое направление*).

Анализ научно-методических материалов (Е.Г. Ванслова, Л.М. Ванюшкина, М.В. Мацкевич, О.Л. Некрасова-Каратеева, М.В. Осорина, Б.А. Столяров) показывает, что «родительское влияние» на проявление у дошкольников интереса к музею отмечено в большинстве источников [2,4,5]; в методических работах и материалах сайтов на основе электронных опросов активные родители публикуют собственные рейтинги музеев (тематики, экскурсий); в социальных сетях проводится обсуждение трудностей, возникающих в процессе посещения музея с детьми разных возрастов; в образовательных программах представлены некоторые «требования – советы» к проведению экскурсий для старших дошкольников, детско-родительским диалогам о предстоящем посещении музея или обсуждении впечатлений. Данные аспекты оказывают своего рода «социальный интерес» (определенной части родителей и педагогов) к проблеме, «запрос» на грамотное сопровождение семьи в процессе планирования поездки в музей. Однако, данная «интернет-социальная активность» является только частью проблемы, в ряде случаев искаженно отражающей её состояние (создающей иллюзию гипер-интереса родителей к миру музея), поскольку не все семьи активно участвуют в социальных сетях с обсуждением данных аспектов; чаще «выкладывают» именно отрицательные или «сверх-позитивные» (рекламные) комментарии, представляют не всегда объективное мнение. Отметим, что в ряде исследований (О.А. Ботякова, Е.Г. Ванслова, М.В. Мацкевич, О.Л. Некрасова-Каратеева, М.В. Осорина) представлены данные изучения мнения родителей относительно предпочтений тематики музейных форм, фиксации частоты и «круга» посещения; музейные педагоги проводят опросы среди семей, посещающих абонементы и студии (ограниченную выборку), часто отмечая высокую заинтересованность детей [2,4,5,6]. Однако представляется целесообразным фиксирование именно широкого круга «мнений» - выявление запросов и ожиданий родителей дошкольников с разной степенью активности посещающих (или не посещающих) музей, что относительно мало представленной в современных источниках.

Методология и методы. Начальный опыт посещения музеев и формирования интереса к социокультурному пространству у детей дошкольного возраста закладывается в именно семье (Е.Г. Ванслова, Л.М. Ванюшкина, А.М. Вербенец, М.В. Мацкевич, О.Л. Некрасова-Каратеева, М.В. Осорина, Л.В. Пантелеева). Выбор музеев и тематики экскурсий, особенности формирования «образа музея» как интересного места для досуга, общения и познания, первые элементы «музейной культуры» (привития правил

поведения в музее, умений музейной коммуникации, мотивов к посещению) являются прерогативой родителей. Общеизвестно, что до 5 лет ценен именно семейный опыт посещения социокультурных пространств, в ходе которого дети своего рода «калькируют» поведение близких взрослых, проявляют интерес и воспринимают через мнение и комментарии родных [2,4,5,6]. Однако именно в старшем дошкольном возрасте, с динамикой когнитивной и мотивационной сферы, развитием познавательной активности, расширением и обобщением представлений об окружающем мире, у детей формируются предпочтения в выборе музеев, интерес к посещению разных профилей музеев и информации о предметах коллекции. В связи с этим, семейные выезды в музей становятся более частыми, «информативными» (узнать новое, увидеть необычное) и «результативными» (интересными для ребенка, позволяющими проявить их собственные интересы, мнение).

В последнее время «музейный мир» стремительно меняется: можно отметить обновление тематики выставок и экскурсий в свете современной субкультуры, осмысление возможностей интерактивности в разных её проявлениях в пространстве музея (ролевых экскурсий, квест-игр и разнообразных «активных» мероприятий (фестивалей, спектаклей, театрализаций, кулинарных мастер-классов), применение маршрутных листов и аудиогидов, технологий «дополненной реальности»). В ряде подходов для обозначения данных изменений используется термин «пост-музей» (З.А. Бонами, Й. Идема), обосновываются не столько «познавательные функции» музея, сколько «коммуникативные», «развлекательные», «терапевтические» (разнообразное общение по поводу искусства и культуры с разными субъектами, в том числе в дистанционном формате). Музей мыслится как «пространство разнообразной активности» посетителя, и в этой связи меняется подход к его структурно-организационным характеристикам (удобный именно для гостя режим работы; проектирование экспозиции не как «выставки для созерцания», а «территории для деятельности» (продуктивного творчества, движения и медитации, исследования, получения новых впечатлений и общения, рефлексии); повышенное внимание и создание особых пространств для комфортности зрителя; «провокационность» (необычность, броскость, своего рода рекламность) в подаче экспонатов, концепций экспозиции; ориентация на визуальную культуру современного человека, «визуализация» информации за счет специальных маркеров (подсказок, примеров, образов, описаний) и предоставления возможности познания разными анализаторами (выставка «мир на ощупь», музыкально-световые инсталляции) [2,3,5].

На фоне данных изменений интерес представляет изучение предпочтений и ожиданий родителей современных старших дошкольников. По результатам экспериментального исследования, проведенного в 2001-2018 годах на базе дошкольных образовательных учреждений разных районов города (выборка около 400 семей), полученных автором, а также, магистрантами Института детства Ю.А. Белой, А.И. Мелешкиной, Е.В. Сусловой, Ю.А. Широбоковой, были полученные две группы результатов

(первая - позволила выявить ряд предпочтений и ожиданий родителей старших дошкольников; вторая - описать своего рода «групповые портреты» родителей с разным мнением относительно проблемы). Исследование проводилось при использовании родительской анкеты [1] закрытого типа; данные уточнялись в ходе интервью. Анализировались: практика посещения музея, бытующая в семьях; предпочтения родителей (в выборе музея, тематики экскурсий, предметов экспозиции интересных старшим дошкольникам), ориентированность (в музеях города, доступных для старших дошкольников экскурсиях, приемах поддержки детских интересов в пространстве музея), потребности в музейных программах (в качестве дополнительного образования, культурного досуга), ожиданиях (от пространства музея, музейных форм работы с аудиторией, поведения детей в музее).

Обсуждение результатов. В целом, можно отметить «позитивное отношение» большинства родителей дошкольников к посещению музеев (до 90% опрошенных); при небольшом проценте «не определившихся» во мнении и ссылающихся на «занятость» и «необходимость таких посещений в более старшем возрасте». В целом выезды в музеи (семейная практика посещения) осуществляют две трети семей (треть – «хотела бы, но не всегда получается»); при этом с частотой 2-3 раза в год (треть), в целом 1-2 раз в год - как яркое «семейное событие - вылазку» (треть); при этом каждая шестая - восьмая семья (в разных детских садах варьируется) приобретает абонементы, стремится посетить модные выставки и разнообразные музеи, «следит» за предлагаемыми детскими экскурсиями, сознательно обогащает музейный опыт ребенка; остальные – затруднились вспомнить дату и тематику данного посещения.

Анализ данных в аспекте ориентированности в круге доступных старшим дошкольниками музеев, тематике экскурсий, показал: выбор музеев часто делается с опорой на собственный «детский опыт» (впечатления-воспоминания), рекомендации других родителей и «социальной среды» (обсуждение в социальных сетях, представленность рекламы на телевидении, в газетах, буклетах). Обращаются за информацией, как правило, к соответствующим сайтам. Однако, только четверть (от каждой десятой семьи до трети родителей в разных детских садах) знакомы с Фестивалем «Детские дни» (музейными программами), ориентированы в открывшихся музеях и пространствах, имеют размытые представления о предлагаемых именно старшим дошкольникам темах экскурсий и формах музейных занятий (например, отрицательно оценивают праздник «День рождения в музее», путая его с «обычным заказом помещения», не догадываясь об истинной форме его проведения); охотно откликаются на «бесплатные» выезды (в рамках Дней открытых дверей музеев, акциях).

В выборе музея руководствуются: сочетанием «интересов детей», «новыми программами и оригинальными интерактивными экскурсиями» (большинство), «ценной билетом и расположением» (только каждый седьмой). Сознательно избежим упоминания названий музеев (и процентного

распределения), поскольку на протяжении нескольких лет «рейтинг популярности» активно менялся в связи с предлагаемыми ими интерактивными программами. Преимущественно родители выбрали: музеи условно назовем зоологического и естественно-научного профиля, «техники и транспорта» (Вселенная воды, музей железнодорожного транспорта) и социокультурных пространств (Кидбург, Лофт-проект «Этажи»), «предметного ракурса» (хлеба, vareжки, денег); указывали (но не всегда посещали в первую очередь) художественные и этнологические музеи; в ряде случаев называли – Музей почвоведения, Музей политической истории и «Улицу времени», «Гранд-макет Россия», этно-деревню Шуваловка и пространство Елагинского острова, мультипликационную студию при Ленфильме, музей Санитарии и гигиены, выставки восковых фигур и музей (магазин) шоколада (в последнее время реже указываемых) и др. Сравнение предпочтений родителей показывает: выбор разнообразных музеев с опорой на эффект «удивления» («новое, посмотреть интересно самим»); популярность именно интерактивных форм работы с аудиторией (мастер-классов, сюжетно-ролевых экскурсий, музейный квестов – выбор большинства родителей в порядке предпочтений; фестивали, театрализации – половина опрошенных; студии, кружки, музейные занятия – каждая десятая семья). Потребности в области музейных программ можно охарактеризовать у большинства родителей как «занимательный досуг» (культурно-досуговая деятельность); и лишь у незначительной части в рамках «дополнительного образования».

Анализ «ожиданий» родителей от посещения музея можно охарактеризовать «ключевыми словами»: ожидания от музейного «пространства» - музей должен быть «удобным и комфортным», «подлинным» (содержать подлинники), «красивым» и «интересным для познания»; форма работы с детской аудиторией - «занимательно-развлекательной», «полезной и информативной для развития детей»; «ожидаемое» поведение ребенка в ходе экскурсии - «активен», «интересуется», «рассматривает (обследует)», «запоминает», «проявляет позитивные эмоции (нравится)».

В области «ожиданий» родителей и детей привлекательным являются уникальные объекты музейной коллекции (необычные технические объекты, известные картины и скульптура, подлинные мебель и игрушки прошлого, яркая и нарядная одежда, необычные трудовые и музыкальные инструменты); значительная часть ориентирована на общение с подлинниками (отрицательно отнеслись к предложению «новоделу», выставке современных предметов). Большинство родителей «не советовали», учитывая старших дошкольный возраст, ряд объектов и тем: как правило, отмечали сложность восприятия детьми работ графики, коллекции монет, минералов, однообразного собрания насекомых, большого числа аналогичных инструментов и приспособлений.

Обращает на себя внимание, что своего рода «идеальный родитель» (имеющий некое мнение, куда «правильно» (необходимо, полезно, важно) повести ребенка, о чем рассказать предварительно, на что обратить внимание

на экспозиции), не всегда совпадает с «реальным родителем» (куда действительно выезжают с ребенком; как мотивируют поездки и решают дисциплинарные моменты). Однако около половины родителей в выборе тематики, частоты посещений исходят из потребностей собственного ребенка (а не представленных в источниках обобщенных рекомендаций и ориентиров): например, выбирают для девочки музей Артиллерии, основываясь на увлечениях; организуют экскурсию в музей игрушек на выставку мишек Тедди, поддерживая детское коллекционирование; уточняют тематику экскурсии на предмет интереса активного ребенка (возможность тактильного контакта, игры в музее); просят посоветовать музей, в котором представлены определенные экскурсии, мастер-классы (гончарная мастерская, тряпичные игрушки, коллекции фарфоровых кукол или оловянных солдатиков, «устройство» трамвая или старинного телефона); обосновывают отказ от посещения определенного музея «неготовностью» собственного ребенка («пока рано», «не будет интересно»).

Большинство родителей не устраивает формальная обзорная экскурсия (данные анкет уточнены на меньшей выборке 70 чел. в беседе после проведения Дней открытых дверей в ряде музеев и Фестиваля «Детские дни»). Можно отметить «запросы» в области образного преподнесения информации (использование сказочной основы для описания предмета, приемов активизации внимания загадками и поисковыми вопросами; элементов развлечения в музее). Предпочтительнее (нравится большинству родителей) использование интересных игровых методов (костюмированные включения, активное обыгрывание, тактильное обследование аналогов, диалог экскурсовода с детьми, использование гаджетов в пространстве музея (видео и мультипликационные ролики, тематические игры по мотивам экскурсии, иллюстрирующие материалы электронные панно, «дополненная реальность») и фрагментов мастер-классов (изготовление предметов). Однако, при описании «идеальной» экскурсии значительная часть указывала именно «классический» подход: рассказ (интересный, образный, но «информативный» - с датами, именами, исторической перспективой, новыми терминами – «словами для «запоминания» («чтобы запоминали материал»)); «дисциплинарную модель организации» детской аудитории («стоя, внимательно слушая»).

Несколько противоречивы мнения родителей относительно «культуры поведения» в музее: с одной стороны, все хотели бы её «воспитать» у ребенка; однако только треть родителей приводят некоторые «дисциплинарные случаи» у собственного дошкольника (кричит; начал бегать по залам; хотел дотронуться до скульптуры; быстро устал и не хотел смотреть (мелкие) экспонаты, «ожидал» обещанного посещения кафе после экскурсии; не слушал экскурсовода, «глазел» по сторонам, а не на экспонат»). Часть родителей искренне указывали своеобразные (негативные и формирующие отрицательную мотивацию) «способы решения» данных ситуаций («обещал наказать», «не брать больше в музей», «увидят, какой ты некультурный», «веди себя хорошо, не пойдем в кафе»). При этом в беседе значительная часть

выборки родителей «соглашается» с такими проявлениями (наблюдали у детей своих или знакомых); и только треть – смогла предложить альтернативу «наказанию и запугиванию» в решении ситуаций («переключить на другие экспонаты», «задать интересный вопрос», «отдохнуть», «не мучить ребенка информацией, если устал»). Условно можно отметить, что у значительной части родителей доминирует именно «информационно-обучающие» ожидания (установка) от посещения музея (узнать, рассмотреть, запомнить – «продолжение обучения»), в то время как в ряде современных работ акцент делается, прежде всего, на коммуникативные, досуговые, арт-терапевтические функции музейного пространства; и данные противоречат вышепредставленным «предпочтениям» родителей (в развлечении и занимательности). Анализ данных комментариев показывает, с одной стороны в определенной мере «типичные детские особенности», которые необходимо учитывать в процессе экскурсии; с другой – взрослые «методические ошибки» (не верная мотивация к посещению музея как «преддверия» похода в кафе; отсутствие приемов поддержки интереса в процессе экскурсии, не понимания ориентиров музейной педагогики – важная экспозиция и предметы (их рассматривание, ассоциирование – музейная коммуникация), а не формальный «информационный рассказ») и своего рода «завышение» ожиданий от возможностей собственного ребенка.

По второй группе результатов можно условно выделить своего рода «портретные описания» групп родителей с разными ожиданиями, предпочтениями, установками по проблеме: «знатоки» (имеющие собственный яркий интерес к миру музея, следящих за музейным пространством, целенаправленно формирующие опыт ребенка), «любители» (с интересом посещающие различные музеи, стремящиеся познакомиться и приобщить ребенка именно как к совместному досугу), «интересующиеся» (при возможности посещающие интересные попавшие в поле зрения музейные пространства, достаточно стихийно и бессистемно выбирающие музеи; но ориентированные на их посещение и «достижение» удовольствия и развитие собственного ребенка в процессе экскурсий), «понимающие» (признающие необходимость данного опыта в дошкольном возрасте, при случае использующие возможность выездов, но не активные в силу занятости, материальных моментов, проживания в удаленных районах); «неориентированные» (в силу разных причин игнорирующие данное направление); «неактивные» (понимающие ценность данного направления, достаточно объективно оценивающие направление, предлагающие правильные «решения» (отбор экскурсий, приемы сопровождения детской деятельности в музее), но не предпринимающие каких-либо действий в данном направлении). Процентное распределение по данным группа варьируется в разных выборках детских садов. Обобщая, отметим многочисленность групп «интересующихся» (от половины до двух третей в зависимости от выборки разных детских садов), несколько меньше «понимающих» и «любителей», «неактивных» (от четверти до трети); немногочисленность и приблизительно равное распределение по группам

«знатоков» и «неориентированных» (от отсутствия до четверти). На данные проявления оказывают влияния ряд факторов (возраст, образование, достаток, наличие нескольких детей в семье, удаленность от музея) не столь существенных для данного представления.

Выводы. Анализ данных показывает наличие интереса, но стихийность представлений родителей по данной проблеме; тяготение к интерактивным «музейным» формам и занимательности тематики экскурсий; не всегда верное понимание «особенностей возраста» и завышение требований к ребенку в процессе посещения музея. В связи с этим, очевидна необходимость становления своего рода «родительской культуры посещения музеев»: оказание помощи в ориентации в «мире современных музеев» (тематики, предлагаемых форм работы с детской аудиторией); популяризации идей «не редких семейных вылазок в рекламируемые места», а «системного обогащения» музейного опыта детей; формирование адекватных «ожиданий» от посещения с детьми старшего возраста, умений «видеть» особенности и потребности собственного ребенка и «пропедевтическое ознакомление» с возможными проблемами в музейном посещении (конкретные способы реагирования на нарушения дисциплины, поддержки детских вопросов, создания мотивации к его посещению у ребенка); проектирование и широкое обсуждение (в том числе с опорой на потенциал социальных сетей) не формализованных «рекомендаций», а «действенных» приемов поддержки детских проявлений в пространстве музея.

Список источников

1. Вербенец А.М. *Диагностика музейного опыта дошкольников.// Педагогическая диагностика как инструмент познания и понимания детей дошкольного возраста. СПб.: РГПУ им. А.И. Герцена, 2014.*
2. Бонами З.А. *Как читать и понимать музей. Философия музея. М.: АСТ, 2018.*
3. Идема Й. *Как ходить в музей. Советы о том, как сделать посещение по-настоящему запоминающимся. М. : Ад Мапгинем Пресс, 2018.*
4. Мацкевич М.В. *Эстетическое развитие старших дошкольников в системе художественный музей – детский сад. Диссерт. на соискание научн. ст. канд. пед. наук. Москва, 2006.*
5. Столяров Б.А. *Музейная педагогика. История, теория, практика. М.: Выская школа, 2014. Электронный ресурс. Код доступа: https://www.studmed.ru/stolyarov-ba-muzeynaya-pedagogika-istoriya-teoriya-praktika_b0e0f3ad1db.html.*
6. *Я поведу тебя в музей. Истории, рассказанные музейщиками России. М.: АСТ, 2017.*

Виленская О.В., Пименова Э.Н.

**РАБОТА УЧИТЕЛЯ-ДЕФЕКТОЛОГА В СПЕЦИАЛЬНОЙ
(КОРРЕКЦИОННОЙ) ШКОЛЕ ПРИ ПОДГОТОВКЕ УЧАЩИХСЯ С
НАРУШЕНИЯМИ СЛУХА К ИТОГОВОМУ СОБЕСЕДОВАНИЮ ПО
РУССКОМУ ЯЗЫКУ**

Аннотация: В статье говорится о формах и путях подготовки старшеклассников с нарушенным слухом к Итоговому собеседованию по русскому языку учителями-дефектологами, а также о взаимодействии

педагогов и сотрудников образовательной организации при проведении устного экзамена.

Ключевые слова: Итоговое собеседование, монолог, диалог, учащиеся с ОВЗ, лица с нарушением слуха, учитель-дефектолог, коррекционно-развивающие занятия.

Abstract: The article talks about the forms and ways in which defectologists prepare hearing-impaired high school students for the Final Oral Examination in Russian, and about the interaction between teachers and other school employees during the oral exam.

Key words: Final Oral Exam; oral test; monologue; dialogue; students with disabilities; hearing impaired students; defectologist; correctional and developmental activities.

В 2019 году согласно Приказу Департамента образования города Москвы от 11.01.2019 №02 [4] было введено Итоговое собеседование по русскому языку, которое является формой допуска учащихся 9-х классов к Государственной итоговой аттестации.

Данное собеседование проводится и с учащимися 9-х классов (10-х классов) специальных (коррекционных) школ, где осуществляется обучение учащихся в пролонгированные сроки [4, 8]. Это коснулось и нашей школы, в которой обучаются лица с нарушениями слуха.

Для получения допуска учащихся с особыми возможностями здоровья (ОВЗ) к Итоговому собеседованию, а также для создания специальных условий проведения экзаменов у лиц с ОВЗ, необходимо заключение Центральной Психолого-Медико-Педагогической Комиссии г. Москвы (ЦПМПК) [4]. Для этого школой было организовано выездное заседание комиссии, которое проводилось в стенах нашей образовательной организации. Каждому обучающемуся было выдано заключение, предполагающее создание особых условий при проведении процедуры собеседования.

Таким образом, для старшеклассников с ОВЗ, в частности с нарушенным слухом, максимальная продолжительность Итогового собеседования составляет 45 минут (15 минут основного времени и 30 минут дополнительного времени) [4, 7, 8]. Также одним из дополнений, предоставляемых по запросу обучающегося, допустимо присутствие ассистента-сурдопереводчика в процессе данного испытания.

Решением Методического совета школы в проведении Итогового собеседования были задействованы такие специалисты, как:

- Учителя-дефектологи в качестве организаторов-собеседников в аудитории (5 человек) и вне аудитории (4 человека);
- Учителя по русскому языку и литературе в качестве экспертов по оценке устных ответов (2 человека);
- Технический специалист, который занимался подготовкой и поддержанием работы аудио- и видеоаппаратуры;

- Ответственный организатор, координирующий работу всех вышеперечисленных специалистов.

Включение в состав специалистов учителей-дефектологов в качестве организаторов-собеседников создавало состояние психологического комфорта для старшеклассников, поскольку они получали коррекционную помощь и поддержку у данных педагогов на протяжении ряда лет.

Весь спектр предъявляемых к учащимся задач требовал серьезной предварительной работы.

Узнав о том, что ученикам нашей школы предстоит пройти Итоговое собеседование по русскому языку, учителя-дефектологи образовательной организации выступили с инициативой: осуществлять подготовку учащихся к данному испытанию в рамках своей работы. В процессе проведения групповых коррекционно-развивающих занятий по развитию слухового восприятия и формированию произношения (далее – РСВ и ФП) фактически применяются те же виды работ над речью, которые представлены в устном экзамене.

Собеседование по русскому языку предполагает выполнение 4 заданий:

1. Чтение текста: участнику необходимо прочитать текст объемом до 200 слов вслух выразительно, с соблюдением темпа, пауз, словесного и логического ударения, орфоэпических норм;
2. Пересказ прочитанного текста: старшекласснику необходимо своими словами передать содержание текста, максимально приближенно к оригиналу, с сохранением микротем в хронологической последовательности и включением предложенной цитаты;
3. Монологическое высказывание: ученику предлагается составить монолог на одну из трёх предложенных вариантов тем, предполагающих формы описания, повествования или рассуждения;
4. Диалог: учащемуся необходимо ответить на вопросы экзаменатора-собеседника, содержащиеся в варианте по выбранной теме, с использованием элементов рассуждения и привлечением жизненного опыта.

В речевых высказываниях важны такие характеристики, как целенаправленность, логичность, структурность и связность, самостоятельность, относительная завершенность, выразительность.

В связи с этим задачи сурдопедагогов на занятиях по РСВ и ФП становятся ещё более актуальными. Таким образом, участие учителей-дефектологов в подготовке учащихся к собеседованию было обосновано и целесообразно.

Старшеклассникам во время проведения собеседования необходимо не только четко читать текст и формулировать высказывания, что затрагивает произносительные навыки и мыслительный процесс, но и пересказывать, передавать собственные мысли, что показывает уровень развития речи, сформированность функций памяти, мышления, внимания, воображения. Также необходимо продемонстрировать навыки ведения монолога и диалога.

Беседа с организатором в аудитории затрагивает также слуховое и зрительное внимание ученика.

Поскольку содержание тем и текстов, предлагаемых в Итоговом собеседовании для составления монологических высказываний и построения диалога, может быть различным и не обязательно совпадать с темами образовательных программ по таким предметам, как русский язык, литература, важно научить учащихся анализировать воспринятый материал различной тематической направленности и различного уровня речевой сложности. На групповых занятиях с учителем-дефектологом подростки с нарушенным слухом учатся правильно формулировать свои высказывания (с помощью педагога или с его минимальным участием), а также грамотно составлять пересказ.

Таким образом, основными задачами реализации содержания коррекционно-развивающих занятий по развитию слухового восприятия и формированию произношения в старших классах являются:

1. Закрепление навыка правильного произношения слов, словосочетаний, фраз внятно, членораздельно, с соблюдением слоговой структуры (актуально для слов от 4 слогов и более), голосом нормальной высоты и силы в соответствии с речевой ситуацией (в зависимости от расстояния от/до собеседника);
2. Соблюдение в речи темпа, приближенного к норме, словесного и логического ударения, эмоциональной окрашенности и интонационной выраженности в соответствии со смысловым значением высказывания;
3. Соблюдение норм орфоэпии при чтении и в самостоятельной устной речи;
4. Правильное деление развернутых фраз на смысловые синтагмы с выделением дыхательных пауз;
5. Построение высказываний грамматически правильно оформленных, уделяя особое внимание связи слов в предложениях (с помощью окончаний и правильного употребления предлогов);
6. Формирование устного высказывания с соблюдением логической последовательности, связности между частями-микротемами, с соблюдением смысловой цельности;
7. Расширение словарного запаса за счёт употребления синонимов, антонимов, омонимов, в том числе на основе привлечения жизненного опыта и интересов учащихся;
8. Закрепление навыка уместного использования различных форм слов, конструкций и идиоматических оборотов;
9. Изложение текста после слухового или слухо-зрительного восприятия с сохранением микротем, и др. задачи.

На коррекционно-развивающих занятиях намного удобнее работать над произносительной стороной речи учащихся, корректировкой самостоятельных высказываний, а также над проработкой лексических тем и текстов, не только связанных с общеобразовательными программами, но и с интересами учащихся, что поможет расширить кругозор и будет способствовать инициированию речи. Помимо того данная работа направлена на умение

рассуждать в ответ на вопросы и высказывания различного характера, а также обосновывать свои выводы и умозаключения.

Неоценимую помощь учащимся оказали учителя русского языка и литературы. В своей работе они придерживались речевого материала демо-версий, представленных на сайте Федерального института педагогических измерений (ФИПИ) [6]. Кроме того, для формирования самостоятельных высказываний учителя предложили ученикам речевые обороты (клише). Данные выражения затем использовались в процессе коррекционно-развивающих занятий с целью закрепления произносительных навыков. Это должно было помочь старшеклассникам при выполнении заданий монологического характера и в диалоговой речи, чтобы грамотно и четко выражать свои мысли.

В качестве речевого материала на групповых занятиях учителей-дефектологов были использованы те же демо-версии с сайта ФИПИ. Вместе с учащимися были проработаны порядка 15 вариантов.

В процессе всей подготовительной работы педагоги школы знакомили учеников с критериями оценивания предложенных им заданий.

В нашем учреждении, так же, как и во всех остальных школах, Итоговое собеседование проводилось 13 февраля 2019 года. Было задействовано в проведении и оснащено техническими средствами 5 кабинетов.

В собеседовании участвовало 22 старшеклассника с нарушением слуха. Распределение участников по аудиториям происходило в алфавитном порядке. Действия организаторов-собеседников осуществлялись строго в соответствии с инструкцией, представленной на сайте Регионального Центра Обработки Информации (РЦОИ) [8].

Учителя-дефектологи очень ответственно подошли к процессу проведения собеседования. Включение аудиозаписи проводилось строго после вводного инструктажа для учащегося. Также организаторы в аудиториях обращали внимание ученика на регламент выполнения заданий. Все старшеклассники справились с заданиями в рамках отведенного времени.

Эксперты (педагоги нашей школы) по завершению Итогового собеседования оценили данные проведенного устного экзамена в соответствии с критериями, которые также представлены на сайте РЦОИ [8] в инструкции для экспертов.

По результатам Итогового собеседования все наши старшеклассники с нарушениями слуха получили «зачёт».

Анализируя итоги работы на групповых коррекционно-развивающих занятиях, а также результаты, достигнутые учащимися в процессе Итогового собеседования, можно сказать следующее:

1. На подготовительном этапе, в целом, учащиеся проявили заинтересованность в подготовке к Итоговому собеседованию: составляли план пересказа текста, старались правильно использовать цитирование, самокритично относились к своим речевым ошибкам;

2. При построении диалога учащиеся порой вступали в спор, полемику с учителем-дефектологом и одноклассниками для нахождения ответа на тот или иной вопрос, что являлось мотивацией к устному речевому общению;
3. В процессе подготовки к собеседованию, а также во время проведения данной процедуры, старшеклассники старались максимально реализовать свои произносительные навыки и использовать все возможности остаточного слуха, тем самым осуществляя самоконтроль и контроль за речью своих товарищей;
4. Наибольшее затруднение у обучающихся с нарушением слуха вызвало задание, связанное с монологическим высказыванием;
5. Для ряда учеников со значительным снижением слуха большие затруднения вызвала необходимость слухо-зрительно воспринимать обращенную устную речь незнакомого диктора без поддержки ассистента-сурдопереводчика, т.к. большинство старшеклассников при распределении по аудиториям не попало «к своему» учителю-дефектологу (который осуществлял подготовку по демо-версиям);
6. Также хочется отметить, что часть вопросов и тем, представленные в заданиях №3 и №4, носят абстрактный философский характер, которые, зачастую, не входят в круг жизненного опыта учащихся (например, «Как можно бороться со злом и равнодушием?», «Преимущества музейных экскурсий как источника знаний», «На каких принципах строятся отношения между людьми?»).
7. Обращаем внимание на то обстоятельство, что для выполнения заданий, описанных выше, подросткам зачастую не хватало активного словарного запаса, который помог бы не только понять суть некоторых вопросов, но и правильно и доступно отреагировать на них.

Подводя итоги, следует отметить, что данную работу по подготовке учащихся к Итоговому собеседованию по русскому языку необходимо начинать с первой ступени обучения. Аналогичная работа проводится учителями-дефектологами на индивидуальных и групповых коррекционно-развивающих занятиях по РСВ и ФП.

Структура занятий предполагает, что в процессе коррекционной работы ученик выполняет задания, подобные тем, что представлены в Итоговом собеседовании (например, восприятие и пересказ текста, чтение речевого материала с соблюдением просодики речи и закреплением правильных орфоэпических норм, ответы на вопросы как начальный этап ведения диалога, формулирование самостоятельных монологических высказываний на заданную тему). Учитель-дефектолог способствует формированию у учащегося самостоятельного монологического высказывания, используя на первоначальном этапе наводящие вопросы, демонстрационный материал, знакомит с новыми словами и выражениями, поясняя их значение [1, 2, 3, 5].

Всё вышесказанное свидетельствует о том, что индивидуальные и групповые коррекционно-развивающие занятия, на которых учащиеся формируют навыки восприятия и воспроизведения устной речи, необходимы

не только для успешной сдачи итоговых экзаменов, но и для социализации учащихся в дальнейшей жизни.

Список источников:

1. Волкова К.А. Методика обучения глухих детей произношению: учеб. пособие для студентов вузов, обучающихся по специальности «Сурдопедагогика», «Специальная дошкольная педагогика и психология» / К.А. Волкова, В.Л. Казанская, О.А. Денисова. – М.: Гуманитарный издательский центр «ВЛАДОС», 2008.
2. Королёва И.В. Учусь слушать и говорить: Методические рекомендации по развитию слухоречевого восприятия и устной речи у детей после кохлеарной имплантации на основе «слухового» метода / И.В. Королёва. СПб.: КАРО, 2014.
3. Назарова Л.П. Методика развития слухового восприятия у детей с нарушениями слуха / Под ред. В.И. Селиверстова. – М.: Гуманитарный издательский центр «ВЛАДОС», 2001.
4. Приказ Департамента образования города Москвы от 11.01.2019 г. №02 «Об утверждении Порядка проведения итогового собеседования по русскому языку»
5. Развитие устной речи у глухих школьников: методическое пособие в 2 ч. – М.: Издательство НЦ ЭНАС, 2003.
6. <http://fipi.ru/>
7. <http://ege2018.tilda.ws/sobesedovanie>
8. <http://rcoi.mcko.ru/>

Власова Н.В.

ДЕТСКО-РОДИТЕЛЬСКИЕ ОТНОШЕНИЯ КАК ФАКТОР ПРОФИЛАКТИКИ АДДИКТИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ В МЛАДШЕМ ШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ

Аннотация: Аддиктивное поведение, условия и факторы его формирования, а также различные виды зависимости являются довольно важной проблемой, для разрешения которой необходимо разработать комплекс эффективных профилактических мер уже в младшем школьном возрасте. Влияние семьи на развитие ребенка является основополагающим при формировании паттернов его поведения, личностных особенностей, самооценки и коммуникативных навыков. В статье описываются особенности детско-родительских отношений, которые должны быть учтены при составлении специальных профилактических и коррекционных программ для предупреждения различных видов аддикции в младшем школьном возрасте.

Ключевые слова: младший школьный возраст, аддиктивное поведение, интернет-зависимость, психокоррекция.

Abstract: Addictive behavior, conditions and factors of its formation, as well as various types of dependence are quite an important problem, to solve which it is necessary to develop a set of effective preventive measures already in primary school age. The influence of the family on the development of the child is fundamental in the formation of patterns of his behavior, personal characteristics, self-esteem and communication skills. The article describes the features of child-parent relationships, which should be taken into account in the preparation of special prevention and correction programs to prevent various types of addiction in primary school age..

Key words: primary school age, addictive behavior, Internet addiction, psychocorrection.

Проблема аддиктивного поведения в современном обществе приобретает все большую значимость и является одной из самых

актуальных в психологической науке и практике. По данным статистики можно констатировать, что распространение таких форм зависимого поведения как наркомания, алкоголизм и табакокурение, которые охватывают все более ранние возрастные категории. Так, по данным Министерства здравоохранения РФ первые пробы наркотиков регистрируются у детей уже в возрасте 7-10 лет, приобщение к алкоголю и табакокурению в некоторых случаях происходит еще раньше, в 7-8 лет. Несмотря на многообразие профилактические мер, предпринимаемых в настоящее время как на уровне государства, так и на уровне отдельных специализированных организаций темпы роста и распространения аддиктивных форм поведения как химического, так и нехимического характера не снижаются, что несет реальную угрозу физическому, эмоциональному, моральному и психическому здоровью детей и молодежи [3,7].

В младшем школьном возрасте дети редко страдают уже сформировавшимися зависимыми формами поведения, но формирование аддикции начинается, как правило, именно на данном возрастном этапе. Младшие школьники постепенно втягиваются в сферу аддикции, чаще под действием различных неблагоприятных факторов, таких как негативная семейная ситуация, неуспехи в обучении, конфликтные отношения со сверстниками, отвержение со стороны педагога или других значимых близких. Неумение адаптироваться в реальной ситуации и невозможность получить поддержку у взрослого в решении своих проблем заставляет ребенка занять позицию ухода от стресса, и нередко таким уходом является какая-либо форма аддиктивного поведения. И если явно асоциальное поведение в младшем школьном возрасте, такое как употребление наркотиков, алкоголя довольно быстро вызовет реакцию со стороны родителей или педагогов, и они предпримут меры помощи ребенку по преодолению данной пагубной привычки, то такие формы аддикции как интернет-зависимость, игровая и пищевая аддикции могут быть не замечены взрослыми до тех пор, пока у ребенка не будут наблюдаться ярко выраженные физиологические и психические симптомы данной формы аддиктивного поведения [5].

В то же время наиболее распространенной формой аддиктивного поведения в младшем школьном возрасте является Интернет-зависимость, прежде всего реализуемая через пристрастие к компьютерным играм.

Так, по данным наших исследований около 5% детей младшего школьного возраста имеют довольно высокий уровень склонности к компьютерной аддикции, в то время как выраженная склонность к зависимости от табакокурения и алкоголя находится на уровне 1%, а наркозависимое поведение демонстрируют не более 0,3% младших школьников[5].

В младшем школьном возрасте влияние родителей на ребенка еще довольно выражено. Младший школьник ориентируется в своем поведении на те стереотипы, которые вольно или невольно навязывают ему родители.

Это касается как моральных, этических ценностей, правил поведения в обществе, так и демонстрации ребенку своих вредных привычек и аддиктивных форм поведения самими родителями и их окружением[7].

Значение семейного воспитания в формировании личности ребенка трудно переоценить. Межличностные отношения, складывающиеся в семье между супругами, отношения ребенка с родителями во многом определяют его поведение, личностные особенности и отношения с окружающими. Внутрисемейные связи выступают для ребенка ориентиром, которым он руководствуется в построении социального взаимодействия в процессе своего непосредственного общения. Межличностное общение является одним из важнейших социально-психологических механизмов становления и развития личности [8].

Формирование аддиктивного поведения у ребенка во многом определяется стилем семейного воспитания и взаимоотношениями ребенка с родителями. Одним из существенных факторов семейного воспитания являются взаимоотношения взрослых членов семьи, в первую очередь супружеские. А.С. Спиваковская отмечает, что дисгармония в супружеских отношениях создает неблагоприятный фон для эмоционального развития ребенка и может стать источником возникновения невротических состояний у детей [9]. На негативную роль конфликтных супружеских отношений как источника постоянного стресса ребенка указывает и А.И. Захаров[6]. В этом случае ребенок, желая снизить негативное влияние фрустрации прибегает к определенному виду аддикции. Выделяются такие неблагоприятные черты личности родителей, прежде всего, матерей, обуславливающие возникновение невротических поведенческих реакций у детей, как сензитивность (повышенную эмоциональную чувствительность), аффективность, тревожность, стремление к доминированию, эгоцентричность, гиперсоциальность и др. [6].

Важнейшим фактором личностного развития ребенка является система детско-родительских отношений. Можно выделить несколько линий исследований, касающихся нарушений родительского воспитания.

Первое направление исследований - изучение структуры воспитания ребенка в семье, выделение отдельных компонентов общения между родителями и детьми, которые негативным образом влияют на формирование личности ребенка, к которым можно отнести представления родителей о ребенке, отношение к нему, систему воздействий и характер обращения с ребенком [2].

В клинических наблюдениях подробно описываются варианты неадекватного представления о ребенке. Недооценка психофизических данных, приписывание ему болезненности или навязывание ребенку роли "маленький", "младшенький", представления о его беспомощности, зависимости, приписывание социальной неуспешности, высокая моральная требовательность, гиперсоциализирующее воспитание, представление о заниженном статусе ребенка среди сверстников определяются как социальная инвалидизация. [6, 11]

Представление о ребенке и отношение к нему родителей - это внутренняя основа типа воспитания, реализуемая через специфические воздействия и способы обращения с ребенком. Выделяются такие воспитательные воздействия, как контроль, наказание и поощрение. Кроме того, при характеристике поведенческого компонента воспитания обращается внимание на степень открытости-закрытости в отношениях между родителями и детьми. Ролевой характер общения подразумевает закрытость родителей, подчеркивание зависимого положения ребенка. Неблагоприятный характер закрытых взаимоотношений подчеркивал А.И. Захаров. Он отмечал, что для родителей, дети которых страдают неврозами, характерен защитный способ поведения - отсутствие открытости, непосредственности и непринужденности в общении [6].

Важнейшим воспитательным воздействием является контроль. Авторитарный способ родительского контроля подразумевает большое количество категоричных правил, требований, ограничений. При подобном типе родительского контроля у детей обнаруживаются: отсутствие эмпатии, низкая самооценка, конформность, трудности во взаимоотношениях с ровесниками, отсутствие независимости. Именно эти особенности, как известно, являются предикатами аддиктивного поведения личности. [1, 10].

В семье с директивным, авторитарным стилем воспитания, также как и в семье с попустительским стилем довольно часто ребенок не чувствует эмоциональной поддержки, не считает себя любимым родителями, в связи с чем для снятия напряжения он уходит от реальности в мир зависимостей.

Обычно выделяют 3 основных типа проблемного воспитания. 1. Отвергающий. Суть его заключается либо в чрезмерной требовательности, жесткой регламентации и контроле, либо в недостатке контроля на почве попустительства. 2. Гиперсоциализирующий. Возникает на почве тревожной мнительности родителей в отношении здоровья ребенка, его социального статуса, успехов в учебе, его будущего. 3. Эгоцентрический. Наблюдается в семьях с низким уровнем ответственности, когда ребенку навязывается представление "Я большой" в качестве самодовлеющей ценности для окружающих[5].

Типы негармоничного воспитания образуются устойчивым сочетанием следующих особенностей воспитания: уровня протекции, степени удовлетворения потребностей ребенка, требованиями к нему [7]. Выделяются следующие негармоничные типы родительского воспитания: 1. Потворствующая гиперпротекция. Ребенок находится в центре внимания семьи, которая стремится к максимальному удовлетворению его потребностей. 2. Доминирующая гиперпротекция. Ребенок также в центре внимания родителей, которые отдают ему много сил и времени, в то же время лишают его самостоятельности, ставя многочисленные ограничения и запреты. 3. Повышенная моральная ответственность. Этот тип воспитания характеризуется сочетанием высоких требований к ребенку с пониженным вниманием к его потребностям. 4. Эмоциональное отвержение. Родители устанавливают в отношениях с ребенком значительную дистанцию. 5.

Жестокое обращение. На первый план выходит эмоциональное отвержение, проявляющееся наказаниями и неудовлетворением потребностей ребенка.

6. Гипопротекция. Ребенок предоставлен самому себе, родители не интересуются им и не контролируют его.

Многие исследователи указывают на большое значение ожиданий в отношении ребенка, его школьных успехов со стороны родителей [1, 2, 10]. Как правило, родители в своих требованиях к ребенку редко учитывают состояние его здоровья, уровень физического и психического развития [4]. Исследования детско-родительских отношений в начальной школе позволили зафиксировать две основные ориентации родительской позиции в воспитательных воздействиях на ребенка: разумные ожидания, которые проявляют 32% родителей, и повышенные требования, к которым склонны 36,8% родителей. В семьях, проявляющих разумные ожидания от своего ребенка, отмечено 87,2% продуктивно развивающихся детей, а в семьях, предъявляющих повышенные требования к детям, - 54,4%. При этом в семьях последнего типа значительно выше показатель выраженности симптомокомплексов: тревожность детей в 1,5 раза выше, неуверенность в 1,2 раза выше, коммуникативные трудности отмечены у 16% детей [5].

Учитывая все выше описанное, мы приходим к выводу, что условия семейного воспитания, являющиеся наиболее благоприятными для развития личности ребенка, а значит, способствующие профилактике формирования аддиктивного поведения ребенка, выражаются в следующих факторах: во-первых, уверенность ребенка в родительской любви, во-вторых, диалогическое общение с ребенком, в-третьих, принятие ребенка, признание его права на присущую ему индивидуальность, уникальность, отличие от других, в том числе, непохожесть на родителей [5, 11].

Не менее важным условием профилактических мер по преодолению зависимого поведения в младшем школьном возрасте является учет роли родителей в формировании самооценки ребенка, которая является важнейшей составляющей структуры его личности. Основным условием возникновения положительного самоотношения у ребенка является внутреннее принятие его родителями, уверенность в том, что он адекватно воспринимается взрослыми, а важные для него проблемы и переживания не будут отвергнуты или проигнорированы.

При этом в процессе работы по профилактики аддиктивного поведения в младшем школьном возрасте до родителей необходимо донести, что существуют следующие основные типы позиций, благоприятные для формирования и развития ребенка: 1) адекватность - наиболее близкая к объективной оценка психических и характерологических особенностей ребенка и построение системы воспитания на основе такой оценки; 2) динамичность - способность изменить методы и формы общения и воздействия на ребенка применительно к изменяющимся ситуациям и условиям жизни в семье; 3) прогностичность - направленность воспитательных усилий в будущее, к тем требованиям, которые поставит перед ребенком его дальнейшая жизнь.

Таким образом, при анализе исследований, посвященных профилактике аддиктивного поведения младших школьников и изучению факторов, препятствующих формированию зависимостей, мы приходим к выводу, что ведущее значение в данной проблематике имеет семья. Поскольку система детско-родительских отношений является важнейшим фактором личностного развития ребенка и во многом определяет его психологические особенности, влияющие на его поведение и принятие решений, в том числе и такие, которые имеют непосредственное отношение к восприятию ребенком себя, окружающих и мира в целом, то задачей психолога при разработке эффективных методик и технологий по профилактике аддикции в младшем школьном возрасте является коррекция особенностей семейного воспитания, работа с родителями, направленная на эмоциональное принятие ребенка, оказание ему поддержки в любой ситуации, которую он воспринимает как проблемную.

Список источников:

1. Буслаева Е.Л., Власова Н.В. Возможности развития логического мышления у детей дошкольного возраста. *Психология обучения*. 2017. № 5. С. 13-21.
2. Буслаева Е.Л., Власова Н.В. Психокоррекция вербально-логического мышления у детей младшего школьного возраста с синдромом дефицита внимания и гиперактивности. *Психология обучения*. 2018. № 2. С. 16-26.
3. Буслаева Е.Л. Особенности развития подрастающего поколения в современных условиях. В сборнике: *Россия и мир: развитие цивилизаций. Феномен развития радикальных политических движений в Европе* Материалы VIII международной научно-практической конференции. 2018. С. 261-263.
4. Варга А.Я., Бейкер К. Теория семейных систем Мюррея Боуэна. Основные понятия, методы и клиническая практика – М.: Когито-Центр, 2012. – 496с.
5. Власова Н.В. Психологические детерминанты интернет-аддикции. В сборнике: *Цифровое общество как культурно-исторический контекст развития человека*. Сборник научных статей и материалов международной конференции. Под общей редакцией Р.В. Ершовой. 2018. С. 67-71.
6. Захаров А.И. Происхождение и психотерапия детских неврозов: Монография – М.: КАРО, 2006. – 672с.
7. Реан А.А. Семья, социальные установки и асоциальное поведение детей и подростков. *Российский психологический журнал*. 2015. Т. 12. № 1. С. 29-40.
8. Ситников В.Л. Образ ребенка в сознании родителей. В книге: *Развитие ребенка в семье*. Коллективная монография. Сер. "Семья и дети в современном мире" Санкт-Петербург, 2017. С. 295-300.
9. Спиваковская А.С. Тренинг речевой коммуникации в семейной терапии: жанры и технологии. *Педагогическое образование и наука*. 2017. № 5. С. 94-102.
10. Шлычкова О.Н. Эволюция семейных ценностей в современной культуре. *Человеческий капитал*. 2010. № 8. С. 80.
11. Шлычков В.Р. Девиантное поведение личности как социально-психологический феномен: анализ проблемы, типология форм и возможности профилактики. *Образовательные ресурсы и технологии*. 2013. № 1 (2). С. 33-41.

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ КОНСУЛЬТАЦИИ С РОДИТЕЛЯМИ ПО ПРОВЕДЕНИЮ ПРОГУЛОК С ДЕТЬМИ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Аннотация: В статье представлены методические рекомендации для родителей по организации прогулок с детьми дошкольного возраста, с помощью которых родители смогут правильно выбирать места для самостоятельной деятельности детей на улице, выбирать интересное содержание прогулок и правильно организовывать закаливание воздухом и солнцем.

Ключевые слова: семья, ребенок, здоровье, прогулки на свежем воздухе, закаливание, удовлетворение потребности детей в двигательной деятельности.

Abstract: Methodological recommendations for parents about organization of open air walk with children of preschool age are presented in the article. These recommendations help to choose places for open air activities, to select interesting content of open air activities, to organize sun and cold trainings in right way.

Key words: family, child, health, open air walk, cold training, satisfying the requirements of physical activity of a child.

Успешное решение задач физического воспитания дошкольников достигается при тесном взаимодействии и сотрудничестве педагогического коллектива и родителей. Педагоги дошкольных учреждений создают условия для физического воспитания детей, обеспечивают регулярность проведения всех форм работы с ними, родители устанавливают и поддерживают двигательный режим ребёнка в домашних условиях. Родителям необходимо помнить, что при разработке рационального двигательного режима важно не только обеспечить удовлетворение биологической потребности детей в двигательной активности, и предусмотреть рациональное содержание двигательной активности, основанное на оптимальном соотношении крупных и мелких движений.

Двигательная активность дошкольников в домашних условиях должна быть целенаправленна и, соответствовать двигательному опыту, интересам, функциональным возможностям и индивидуальным особенностям детей. Поэтому родителям необходимо позаботиться об организации детской двигательной деятельности, её разнообразии, а также выполнении основных задач и требований к её содержанию.

Для того чтобы выявить, какие традиции семейного физического воспитания можно обнаружить в современных семьях, мы провели анкетирование 100 семей детей дошкольного возраста, посещающих ДООУ г. Петрозаводска. Из 7 вопросов один относился к нашей проблеме. Оказалось, что респонденты, проводят с детьми:

- утреннюю гимнастику - 28%;
- утреннюю пробежку - 40%;
- водные и другие процедуры – 10%;
- туристические походы - 90%;
- семейные соревнования - 18%;
- смотрели по телевизору спортивные соревнования – 39 %;
- посещали спортивные соревнования – 17%;

- ходили на каток, в лес на лыжах, купаться на водоем и т.п. - 37%;
- ежедневные прогулки – 100%.

На пункт "традиции отсутствуют" ответили 14 респондентов, т.е. 14 семей, где дети дома вообще не занимались активно физической культурой, кроме ежедневных прогулок.

С одной стороны, радует факт, что дети ходят в туристические походы вместе с родителями, но в то же время 88% из них на вопрос «чем занимаются дети в походе» ответили, что дети предоставлены сами себе. Аналогичный ответ был получен на тот же вопрос, касающийся ежедневных прогулок. Необходимо уточнить: подавляющее количество опрошенных респондентов — это врачи, учителя, управленческие кадры. Легко предположить, что в семьях, где родители менее образованны, картина будет еще менее утешительной. На эту мысль наводят исследования А.В. Царик, показывающие, что абсолютное большинство лиц, занимающихся высокоинтеллектуальным трудом (92 %), убеждены в существовании тесной взаимозависимости между физической и духовной культурой, причем 62% из общего числа опрошенных считают, что чем выше уровень духовной культуры человека, тем выше его культура физическая [3].

В соответствии с полученными результатами перед педагогами ДОУ встала задача объяснить родителям содержание двигательной деятельности детей на ежедневных прогулках и в прогулках-походах.

Содержательная сторона домашнего двигательного режима должна быть направлена на удовлетворение врожденной потребности в движениях, на развитие умственных и физических способностей детей, на формирование жизненно необходимых двигательных навыков.

Прогулка – это один из важнейших режимных моментов. Во время, которого дети могут достаточно полно реализовать свои двигательные потребности. Педагогам следует напоминать родителям о необходимости ежедневных двухразовых прогулках с детьми. Общее количество времени, проведенного детьми на улице не должно быть менее 4 – 4,5 часов. Прогулки могут быть самостоятельными и организованными. Важно своевременное переключение детей с одного вида физических упражнений на другой и рациональное сочетание их по степени подвижности. Поэтому очень важно, чтобы двигательная активность детей на прогулке регулировалась взрослым, и ребенок находился в поле его зрения. При этом процесс физического воспитания ребенка в условиях семейного быта поставлен в зависимость от физкультурной образованности родителей [2].

Решая вопрос повышения физкультурной образованности родителей в ДОУ г. Петрозаводска систематически проводятся педагогические консультации для родителей.

Проводя педагогические консультации, педагогам следует научить родителей:

1. *Организовывать детские прогулки.* Важными моментами организации прогулок являются:

- первое правило любой прогулки – 70% времени ребёнок должен заниматься самостоятельной двигательной деятельностью;

- учёт сложности игр и упражнений, целесообразность сочетания их между собой. Наибольшая эффективность тренировок достигается только при правильном дозировании физических нагрузок. Они должны быть достаточными, но при этом не чрезмерными. Упражнения следует подбирать так, чтобы они были не только посильными, но и давались бы с некоторым трудом;

- соответствие двигательной активности уровню подготовленности детей;

- соответствие содержания игр времени года, состоянию погоды.

- рациональность использования предметов окружающей среды, оборудования детских площадок, инвентаря и игрушек, принесённых с собой;

- создание дружеской атмосферы между играющими детьми;

- создание условий для проявления и воспитания самостоятельности, активности и творческой инициативы.

2. *Выбирать место для прогулок с детьми.*

Особое значение для состояния здоровья ребёнка имеет чистота воздуха, которым он дышит во время прогулок. Наиболее опасен воздух, загрязнённый пылью, газами транспортных средств, дымами. Самый благоприятный для организма детей воздух, насыщенный кислородом, отрицательными ионами, фитонцидами – летучими веществами, выделяемыми растениями, поэтому следует выбирать места отдалённые от дорог, это могут быть

- Детские площадки
- Скверы
- Парки культуры и отдыха.

В зависимости от выбранного места изменяется содержание самой прогулки.

Сооружения на детской площадке обуславливают содержание физических упражнений – это в основном упражнения в лазании, перелезании (вертикальные лестницы, канаты, верёвочные лестницы, «паутина»); упражнения в развитии равновесия (качели, карусели); упражнения для мелкой моторики (игры в песочнице).

Скверы (парки) это в основном спортивные упражнения- катание на самокате, велосипеде, роликовых коньках.

В таких прогулках задачи родителей следить за физической нагрузкой, за её интенсивностью и объёмом, т.к. дошкольникам свойственно переоценивать свои возможности.

3. *Использовать естественные факторы природы – воздух и солнце в целях закаливания детского организма [1].*

Закаливание воздухом – это простейшая, наиболее доступная и легко воспринимаемая форма закаливания. Такое закаливание можно проводить даже не раздеваясь, за счёт длительного пребывания на открытом воздухе,

независимо от времени года и погодных условий. Родителям следует помнить, что:

- одно из важнейших правил летней прогулки – это наличие у ребёнка головного убора;
- одевать при этом детей нужно легко и свободно, но соответственно погодным условиям - чрезмерное укутывание будет препятствовать закаливанию;
- продолжительность процедуры закаливания дозируется сугубо индивидуально в зависимости от состояния здоровья, возраста детей, степени закалённости, в соответствии с температурой воздуха;
- начинать закаливание воздухом нужно при температуре не ниже +16 - +18° и продолжительности не более 5 минут. При температуре выше +20° уличные воздушные ванны принимают до 60 минут. При температуре ниже -16° на улице ребёнок должен находиться в активном движении;
- в течение дня воздушные ванны следует повторять 2-3 раза, т.е. увеличить количество прогулок, с интервалом не менее чем через 1,5 – 2 часа.

Закаливание солнцем вызывает в детском организме определённые изменения физиологических функций: повышается температура тела, учащается и углубляется дыхание, расширяются кровеносные сосуды, усиливается потоотделение, активизируется обмен веществ, повышается работоспособность мышц, усиливается сопротивляемость организма к заболеваниям [3]. Педагоги дошкольных учреждений должны дать рекомендации родителям по организации закаливания детей с использованием ультрафиолетовых лучей:

- самый полезный и красивый загар образуется во время движения детей, под солнечными лучами, «пропущенными» через листву деревьев (в «кружевной» тени деревьев);
- принимать солнечные ванны лучше всего летом с 8 до 11 часов, весной и осенью – с 11 до 15 часов;
- при наличии отклонений в состоянии здоровья детей, прежде чем начинать приём солнечных ванн, родителям необходимо проконсультироваться у врача-педиатра с целью определения индивидуального режима закаливания;
- здоровым детям следует начинать закаливание солнцем с пребывания под прямыми солнечными лучами в течение 10 – 20 минут, постепенно увеличивая продолжительность процедуры на 5-10 минут и не превышать суммарно в течение дня 2-3 часов. При этом через каждый час необходимо не менее 15 минут отдыхать в тени.

4. *Развивать способность детей управлять своим дыханием.*

Родители должны уделять особое внимание умению ребёнка правильно дышать. Правильное дыхание обеспечивает нормальный газообмен в организме ребёнка, также дыхание связано с обменом веществ, мышечной деятельностью и осуществляется при непосредственном участии центральной

нервной системы. Во время прогулки, занимаясь с ребёнком дыхательной гимнастикой, родители должны знать:

- что дышать необходимо через нос. При нарушении носового дыхания ребёнок становится более подверженным простудным заболеваниям, у него повышается утомляемость и возбудимость нервной системы;
- что при нормальном дыхании выдох должен быть в два раза дольше, чем вдох;
- что необходимо учить детей трёхфазному дыханию: вдох – задержка на вдохе - выдох. Замедленный ритм дыхания и паузы особенно на вдохе приводят к накоплению в крови избыточного количества углекислого газа и некоторому снижению кислорода, что способствует активизации дыхательного центра, приводящего к увеличению и усилению кровотока во всех органах;
- что во время лазания, наклонов, некоторых упражнений с мышечным напряжением и других аритмичных движений ребёнку свойственно задерживать дыхание. Следует приучать детей дышать ровно и по возможности сочетать дыхание с упражнениями;
- что глубокое и частое дыхание в сочетании с физическими упражнениями ведёт к нарушению мозгового кровообращения и может вызвать у детей обморок.

В детском возрасте закладывается фундамент здорового человека на всю жизнь, и прочность этого фундамента во многом зависит от родителей и воспитателей, которым всегда нужно помнить, что только объединение усилий по формированию активного, мобильного и жизнерадостного ребёнка помогут заложить надёжный фундамент здоровья и стать залогом здоровья ребёнка в будущем.

Список источников:

1. Безруких М.М. Двигательный режим школьника в семье // *Физическая культура в школе*. 1982, №1, с. 56.

2. Ким, Т.К., *Характеристика программ и форм физкультурно-оздоровительной деятельности, используемых в условиях семейного быта* / Т.К. Ким // *Преподаватель 21 век*. – 2014. - № 1 – С. 75-85.

3. Царик А.В. *О культуре физической и духовной* / Сер. "Физкультура и спорт". - М.: Знание, 1989, с. 50.

Габриелян Я.С.

СПЕЦИАЛИСТ ПО РАБОТЕ С МОЛОДЕЖЬЮ КАК СУБЪЕКТ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ШКОЛЫ И РОДИТЕЛЕЙ

Аннотация: В данной статье рассматриваются возможные взаимодействия школы, семьи и специалистов по работе с молодежью. Эффективность сотрудничества и партнерство данных структур, необходимый источник для развития.

Ключевые слова: школа, семья, взаимодействие, сотрудничество, организатор работы с молодежью.

Annotation: This article discusses the possible interactions of schools, families and specialists of work with youth. The effectiveness of cooperation and partnership of these structures, the necessary source for development.

Keywords: school, family, interaction, cooperation, organization of work with youth.

Социально-профессиональная компетентность молодёжи - это индивидуальное, комплексное, совершенствуемое свойство, которое характеризуется эффективностью принимаемых решений (стандартных и нестандартных, ориентированных на особый подход) в условиях дифференциации социальных и профессиональных случаев.

Для обеспечения умственного и индивидуального развития, начиная с семьи, учреждений дошкольного образования, среднего общего образования, а затем и профессиональных образовательных организаций среднего и высшего образования внедряются социальные и профессиональные компетенции. [1]

Взаимодействие между специалистами по работе с молодежью, педагогами и родителями, подразумевает под собой непосредственный контакт в процессе совместной деятельности и общения. Данное общение объединено единой целью – создание эффективных условий для развития личности ребенка.

Известно, что развитие ребенка заключено в двух плоскостях: семьи и школы. Современное общество, пришло к тому, что семейные ценности и социально-этические нормы значительно снижены в своей значимости. Поэтому, компетентное взаимодействие актуальных структур из жизнедеятельностного цикла ребенка особенно важно и актуально.

На сегодняшний день, образовательные стандарты значительно изменились. Одной из основных целей взаимодействия педагогического коллектива с родителями, является подача современных образовательных трансформаций. Так как родители зачастую не успевают следить за реформами и стандартами образования, а руководствуются своим опытом, который значительно отличается от современных направлений.

Из личного наблюдения, можно заметить тот факт, что наиболее эффективное взаимодействие возникает в случае полного взаимопонимания. Для его зарождения, педагогу необходимо проявить организаторскую активность, постараться максимально открыть учебно-образовательный процесс, стать доступным и мобильным. Молодежные движения усиливают сопротивление групп старшего возраста. В любое время общество далеко не статично, это сложная система движений и контрдвижений. [3]

Для реализации основной цели совместного взаимодействия, педагогу необходимо исключить разобщенность и несогласованность. Для этого педагогический коллектив руководствуется рядом этических правил и моральных норм:

-развитие чувства ответственности за организацию учебного и воспитательного процессов;

-систематические и активные контакты с родительским коллективом, а не только в случае необходимости;

-уважение к чувствам и отношениям родителей, категорически недопустимо необоснованное оценивание;

-повышение уровня авторитетности родителя для детей;

-тактичное и обоснованное выдвижение требований, избегание абсолютной делегации обязанностей;

-терпеливое отношение к критике, учет родительских замечаний в процессе саморазвития и личностного роста.

Семья, это своеобразное воспитательное общество, со своими особенностями и характеристиками. При этом основные из них: кровнородственные связи, разновозрастность, сравнительная стабильность, постоянные коммуникации.

На сегодняшний день, на законодательном уровне, семейный коллектив обязан своевременно организовать условия, для полноценной возможности получения образования, переподготовки, воспитать детей с учетом нравственности, этики, социально допустимых границ, привить трудолюбие, толерантность, бережное отношение, заботиться об их психическом здоровье и физическом развитии. Семейное влияние особенно сильно выражается в процессе формирования нравственной и социальной направленности, обуславливая развитие ценностей и установок. [2]

Разумеется, в любом семейном коллективе по ряду причин могут произойти «социальные сбои», которые могут негативно отразиться на развитии личности ребенка. В таком случае, особенно важно организовать эффективное взаимодействие родителей со специалистами. Необходимость и степень важности данного взаимодействия очевидна.

Взаимодействие родительского коллектива и специалистов по работе с молодежью способно решить ряд проблем, которые могут возникнуть в процессе обучения или воспитания, что способствует развитию личности ребенка и существенно снизит риск негативных последствий от неразрешенности.

Однако работа специалистов по работе с молодежью может иметь и другое объективное направление – взаимодействие с педагогическим составом. Известно, что работа с детьми и их родителями достаточно тяжела в эмоциональном плане. Соответственно, возникшие трудности эффективнее и успешнее решать на профессиональном уровне.

Основное время ребенок проводит в двух плоскостях: семье и школе. Соответственно, две эти сферы оказывают огромное влияние на социально – психологическую защищенность и успешность развития. Крайне важно и необходимо, чтобы организованные взаимодействия были не противоречивыми, а положительными и активными.

Достижение данной позиции возможно, при партнерском взаимодействии заинтересованных сторон, действия которых будут согласованны и рациональны.

Организация эффективного взаимодействия между всеми структурами образовательно-воспитательного процесса – актуальная и сложная проблема.

Невозможно спрогнозировать единственно верную стратегию эффективного и успешного взаимодействия. Это обусловлено субъективными проблемами и трудностями каждой частички структуры.

Огромная часть ответственности за организацию успешного взаимодействия лежит на специалистах. Им необходимо анализировать и систематизировать комплексные обстоятельства, оказывающие хоть малейшее влияние на выбор метода и средств для успешного взаимодействия.

Взаимодействие, является целенаправленным и длительным процессом, в результате которого происходит непосредственное создание благоприятных условий для развития ребенка.

Взаимодействие школы, родителей и специалистов по работе с молодежью – это особая связь, формирующаяся в процессе деятельности и коммуникаций. Ее результатом становится развитие все сторон взаимодействия. Таким образом, данный процесс – крайне важный и необходимый источник для механизма развития.

Список источников:

1. Габриелян Я.С. Формирование и актуализация профессиональных компетенций организатора работы с молодежью в условиях социального государства. В сборнике: *Молодежные инициативы как основа развития гражданского общества в Российской Федерации: региональный и местный уровни Материалы III Всероссийской научно-практической конференции.* 2017. С. 11-16.

2. Копосова А.А., Шилина И.Б. Молодежные проблемы и поиски путей их решения. В сборнике: *Проблемы непрерывного образования: проектирование, управление, функционирование Материалы X Международной научно-практической конференции.* 2012. С. 270-271.

3. Шилин А.Ю. Социальные движения в современной России как социальный феномен. В книге: *Инновационные социально-экономические технологии в реализации государственной молодежной политики: возможности и перспективы Материалы Международной научно-практической конференции. Под редакцией Г.В. Ковалевой.* 2014. С. 345-348.

Гаджибабаева Д.Р.

СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ФАКТОРЫ ОБЕСПЕЧИВАЮЩИЕ БЛАГОПОЛУЧИЕ В МОЛОДОЙ СЕМЬЕ

Аннотация: В статье анализируются социально-психологические факторы обеспечивающие благополучие и результаты определения удовлетворенности браком в молодых семьях респондентов. Так как именно от поддержания благоприятного социально-психологического климата в молодой семье зависит устойчивость отношений внутри семьи, что оказывает решительное влияние, как на развитие взрослых, так и на развитие детей в будущем.

Ключевые слова: молодая семья, социально-психологические факторы, удовлетворенность браком.

Annotation: The article analyzes the socio-psychological factors that ensure well-being and the results of determining satisfaction with marriage in young families of respondents. As it is the maintenance of a favorable socio-psychological climate in a young family that determines the stability of relations within the family, which has a decisive impact on both the development of adults and the development of children in the future.

Key words: young family, socio-psychological factors, satisfaction with marriage.

Семья – это самое важное, что есть у человека. Через семью сменяются поколения. В ней человек рождается, через нее продолжает род. В семье происходит первичная социализация и воспитание детей [3].

Повышенный интерес к семье и браку обусловлен рядом причин. Прежде всего, тем, что треть всех браков по истечении некоторого времени после заключения оказывается нежизнеспособными. Вопрос об укреплении брака и улучшении брачной структуры населения приобретает важнейшее государственное значение и в связи с проблемой рождаемости тоже.

Несомненно, психологический климат каждой семьи создается усилиями каждого члена семьи. А каждый отдельно взятый человек – это уникальная и неповторимая, со своим мировоззрением, ценностями личность.

Важным условием, обеспечивающим благополучие молодой семьи, является совместимость современных людей как личностей внутри семьи.

Изучение причин возникновения конфликтов в молодой семье в период первичной адаптации является необходимым и очень важным на сегодняшний день.

Возможных причин, с которыми сталкивается молодая семья на сегодняшний день множество. Это могут быть споры по поводу воспитания детей, взаимоотношения с родителями, с родственниками, несовместимость в сексуальных отношениях, распределение хозяйственно-экономических обязанностей между супругами, проблемы жилья, бюджета, психологический климат в молодой семье, в том числе религиозные и политические различия, которые также могут привести к внутрисемейным конфликтам.

Решение таких проблем немыслимо без изучения механизмов внутрисемейных отношений. Именно социально-психологический климат в семье определяет устойчивость этих отношений, оказывает решительное влияние на развитие и детей, и взрослых.

Для определения социально-психологических факторов обеспечивающих благополучие в молодой семье и выявления удовлетворенности браком респондентов были использованы методики:

1. Тест-опросник удовлетворенности браком (В.В. Столин, Т.Л. Романова. Г.П. Бутенко);

2. Методика «Ценностные ориентации» М. Рокича.

Всего в исследовании приняли участие 20 супружеских пар.

Из полученных нами результатов исследования следует, что мужчин удовлетворенных своей половой жизнью оценивающих свой брак как скорее благополучный 10 человек; как благополучный - 4 человек; как абсолютно

благополучный 6 человек. Отсюда следует вывод, что общая удовлетворенность браком зависит от того, доволен ли человек своей половой жизнью или нет. Тогда как среди женщин удовлетворенных своей половой жизнью большая часть (15 человек) расценили свой брак как благополучный, а 5 человек расценили свой брак как неблагополучный. Отсюда следует вывод о том, что для женщин данная сторона семейной жизни хотя и влияет на благополучие брака, но не в той степени как у мужчин.

Результаты исследования удовлетворенности материальным положением среди мужчин и женщин показало, что степень влияния удовлетворенности материальным положением положительно влияет на степень удовлетворенности браком как у мужчин (69 %), так и у женщин (75%). Наличие материальных проблем, чаще всего, в молодой семье в сочетании с рядом других факторов может сказаться на том, что супруги расценивают свой брак как неудавшийся и вследствие чего могут не прилагать должных усилий направленных на его сохранение.

Полученные результаты исследования также свидетельствуют о том, что неудовлетворенность материальным положением не в равной степени влияет на оценку своего брака у мужчин и женщин. Так, женщины в большей степени склонны расценивать свой брак как неблагополучный, чем мужчины. Такое явление может происходить из-за того, что в последнее время в семьях наблюдается тенденция к ведущей роли жены в решение семейных вопросов связанных с распределением семейного бюджета. Отсюда можно сделать практический вывод: если со стороны государства увеличить материальные пособия молодым семьям, то возможно это косвенно повлияет на сокращение числа разводов.

На основании полученных результатов и обработки данных, можем также утверждать, что мужчины, у которых присутствует любовь, в большей степени удовлетворены своей семейной жизнью (87%) чем женщины (55%). Эти данные свидетельствуют о том, что для мужчин очень важно, чтобы его супруга вызывала в нем чувство любви.

Иная картина наблюдается в тех случаях, где любовь отсутствует. Здесь результаты оказались одинаковы в обеих выборках. Эти данные указывают, что если присутствие любви сильно влияет на удовлетворенность браком, то ее отсутствие не имеет столь сильного значения.

Проанализировав результаты экспериментального исследования ценностных ориентаций выявили, что в благополучных семьях наивысший ранг имеют такие ценности как «любовь», «жизненная мудрость», «продуктивная жизнь», «счастливая семейная жизнь», «счастье других»; из средств достижения целей: «аккуратность», «исполнительность», «ответственность», «терпимость», «чуткость». Достаточно высокий ранг занимают «познание» и «развитие». Такие семьи больше ориентированы на ценности социального взаимодействия, социальной успешности, стремятся к индивидуальной самореализации («развитие», «познание», «продуктивная жизнь»). Они более требовательны и к себе и другим, для них важны умение понять чужую точку зрения, желание уважать иные вкусы, обычаи, привычки,

умение здраво и логично мыслить, принимать обдуманые и рациональные решения, трудолюбие, продуктивность в работе. Заботятся о счастье близких людей, других, о благосостоянии, развитии и совершенствовании своей семьи. В благополучных семьях проявляется толерантное отношение к взглядам и мнениям других, умение прощать другим их ошибки, ориентируются на зрелость суждений и здравый смысл, достигаемые жизненным опытом.

В неблагополучных семьях наивысший ранг имеют такие ценности как «наличие хороших и верных друзей», «материально обеспеченная жизнь», «развлечения», «независимость», «непримиримость к недостаткам в себе и других». Такие семьи больше нацелены на развлечения, нежели на обустройство семейной жизни. Можно предположить, что трудности, возникающие при создании благополучных семейных отношений, социальном взаимодействии в таких семьях связаны с недостатком правдивости, искренности между супругами.

Так проведенное исследование позволяет сделать ряд выводов, которые подробнее изложены выше:

1. Удовлетворенность половой жизнью существенно влияет на степень благополучия брачных отношений, причем у мужчин это выражено в большей степени.

2. Материальное благосостояние в одинаковой мере коррелирует со степенью удовлетворенности браком, как у мужчин, так и у женщин. Однако степень неудовлетворенности своим материальным положением у женщин в большей степени влияет на неудовлетворенность своим браком, чем у мужчин.

3. Наличие любви к супругу у мужчин в высокой степени влияет на удовлетворенность браком, тогда как у женщин этот показатель поделен поровну. Эти данные указывают на то, что мужчины придают большее значение любви к супруге, чем женщины.

5. Степень единства ценностных ориентаций, на прямую, влияет на благополучие семейных отношений.

Таким образом, на основании проведенного исследования можем утверждать, что социально-психологическими факторами обеспечивающими благополучие в молодой семье являются: единство ценностных ориентаций, наличие любви между супругами, удовлетворенность половой жизнью, материальное благосостояние и др.

В предупреждении и преодолении возникающих семейных конфликтов очень многое зависит от искусства общения в семье, важно, чтобы каждый стремился сгладить назревающий семейный конфликт, а не разжигать его; от умения воспринимать супруга таким, какой он есть, видеть в нем, прежде всего положительное, не фиксировать внимание на его недостатках, преувеличивая их значение; на стремлении видеть источник своего раздраженного состояния, прежде всего в себе самом, а не в супруге. Очень важно при назревании конфликтной ситуации не позволять себе использование оскорбительных выражений по отношению к близкому человеку [1].

Мужчина и женщина сегодня после свадьбы не хотят и не могут быть только мужем и женой. У большинства из них социальные проблемы - пусть даже очень важные не исчерпывают все потенциальные возможности самоактуализации, который предоставляет человеку современное общество. Другие ценности жизни властно притягивают молодых людей и могут конкурировать с ценностями брака. Каждому из супругов приходится отыскивать золотую середину между интересами семьи и независимым становлением своего Я.

Таким образом, проблема не в том, как в полной неприкосновенности сохранить свою личность в условиях брака, а в том, как найти свое новое Я, в большей мере соответствующее этим условиям. Это нормальный кризис личностного роста мужчины и женщины, в котором заключается фундамент семейного счастья – единое супружеское «Мы». А для этого, определенно, требуются некоторые изменения в личности каждого из супругов. С годами люди непременно изменяются, весь строй главных чувств начинает отражать уже новые задачи, интересы. Люди в браке начинают радоваться и грустить по совершенно иным, нежели сегодня, поводам и причинам.

Жизнь не останавливается и у каждого существует своя траектория личностного развития, которую необходимо продолжить. Для того чтобы избегать глубоких психологических проблем в семейных отношениях, в частности между мужем и женой, необходимо повышать педагогическую и психологическую культуру, подготовить молодых людей к семейной жизни до вступления в брак, еще в школьные годы. Если произошло неизбежное (развод), то необходимо проводить реабилитационную работу с разведенной женщиной, мужчиной, также является важным провести реабилитационную работу с женщиной и мужчиной, семейной жизни, которых грозит развод. Важный путь предупреждения разводов – не допускать конфликтов в семье. Для проведения профилактической и реабилитационной работы в нашей стране существуют различные центры: кризисный центр для женщин, семейная консультация, телефон доверия и т.д.

Список источников:

- 1. Социально-психологические аспекты взаимоотношений в молодой семье: учебно-методическое пособие/ Сост. С.А. Домрачева. – Йошкар-Ола, 2011.- 131с.*
- 2. Социальные и психологические факторы семейного благополучия. Карцева Л.В. - Вестник КАЗГУКИ, 2016.- №3.- С. 54-56.*
- 3. Шнейдер Л.Б. Психология семейных отношений - М.: Апрель, 2000.*

Гайворонская А.А.

ОСОБЕННОСТИ ПЕРЕЖИВАНИЯ ПОДРОСТКАМИ НЕСПРАВЕДЛИВОЙ СИТУАЦИИ В СЕМЬЕ

Исследование выполнено при финансовой поддержке Российского фонда фундаментальных исследований в рамках проекта «Чувствительность к справедливости как детерминанта делинквентного и просоциального поведения», проект РФФИ № 17-06-00379-ОГН

Аннотация: переживание несправедливых ситуаций в семье связано с отношениями между значимыми взрослыми и подростком, насколько отношения доверительны, уважительны. В ходе интерпретации мини сочинений респондентов были выделены ведущие темы, заставляющие переживать подростков, а именно, переживание несправедливой ситуации как насмешка и издевательство, как потеря доверия со стороны подростка к значимым взрослым, как игнорирование и обесценивание действий, совершаемых подростком и др. Неуважение к личности, недоверие, равнодушие являются травмирующими элементами в понимании переживания подростками несправедливости ситуации.

Ключевые слова: переживание, несправедливая ситуация, подросток, семейные отношения, доверие, уважение к личности

Abstract: The experience of unfair situations in the family is associated with the relationship between significant adults and adolescents, as far as the relationship is trusting, respectful. During the interpretation of the mini-essays of the respondents, the leading themes that make adolescents experience, namely, the experience of an unfair situation as a mockery and mockery, as a loss of confidence on the part of a teenager to significant adults, as ignoring and devaluing actions committed by a teenager, etc., were highlighted. Disrespect for the individual, distrust, indifference are traumatic elements in understanding the experience of adolescents injustice situation. .

Key words experience, unfair situation, teenager, family relations, trust, respect for the person

Одной из важнейших социально-психологических проблем семьи – это взаимодействие взрослого и ребенка в ходе жизнедеятельности, это проблема переживания несправедливой ситуации в семейных отношениях. Становление личности, взросление сопровождается поиском идентичности, социализация подростка взаимосвязана с переживаниями ситуаций несправедливого характера. Исследование особенностей переживания несправедливой ситуации глазами ребенка поможет улучшить психологический климат в семье.

Подростковый возраст – это переход от детства к юношеству в возрасте от 12 до 16 лет. В подростковом возрасте происходит физическая и психологическая перестройка организма, выстраиваются отношения со сверстниками, приобретаются ценности, формируются поведенческие стратегии. Для подросткового возраста характерны следующие особенности: переоценка возможностей, стремление к независимости, самостоятельности, проявление обидчивости, повышенная критичность к окружающим [3]. Подросток, изучая других, старается понять себя, свои возможности и особенности.

Феномен переживания рассматривался в работах разных ученых. С.Л. Рубинштейн считал, что переживание – это субъективное отношение человека к окружающему миру. выражается в виде эмоций – неопредмеченных, связанных с органическими потребностями и, как правило, неосознаваемых

предметных чувств - интеллектуальных, эстетических, моральных и иных, обобщенных или мировоззренческих [4]. Л.С. Выготский полагал, что деятельность и переживание – это единицы анализа социальной ситуации развития. Для перехода от одного возрастного кризиса к другому необходимы переживания [2]. Переживание по мнению Ф.Е. Василюка возникает в ситуации невозможности и связано с осмыслением сложной ситуации, поиском внутренней опоры, пониманием смысла страдания [1].

Семейное воспитание в современных семьях отличаются по структуре, укладу, типу детско-родительских взаимоотношений, методам воспитания и другим критериям. В ходе воспитания, родителями могут осуществляться так называемые «перегибы», когда по отношению к ребенку – подростку создается критическая ситуация несправедливого характера. В результате ребенку – подростку наносится психологическая травма, сопровождающаяся переживанием. Мы полагаем, что переживание, особенно несправедливой ситуации, развивается во внутриличностный конфликт, сопровождается нарушениями в идентификации (самопринятии), и способствует возникновению проблем в функционировании эмоционально-личностной сферы.

Цель данного исследования – это изучение как происходит переживание подростками несправедливой ситуации внутри семьи. Для этого мы использовали метод мини сочинений, где просили респондентов описать ситуацию несправедливого характера. Для качественного анализа мини сочинений мы использовали контент анализ. Контент анализ был направлен на выявление смысловых единиц сочинений, отражающих тему, пример жизненной ситуации. Глубина интерпретации зависела от ясности, целостности описания данного феномена. Ведущие темы в описании представлений определялись через отношение к чему-либо, как целеполагание, как способ или проявление чего-либо.

В исследовании принимало участие 87 человек проходящие обучение, проходящих обучение в школах г. Смоленска. Средний возраст респондентов $M=15,4$ лет, стандартное отклонение $SD=1,81$. Различия статистически не значимы (критерий Колмогорова-Смирнова).

Всего было получено 84 протокола мини сочинений, испорчено (невозможно было прочитать) было 3 протокола. Формальное отношение к написанию мини – сочинения было выявлено в 12 протоколах. Для анализа использовались 69 протоколов.

Основные темы сочинений можно подразделить на следующие:

- 1) Обвинение со стороны родителей (медленно ест, не убирается в комнате, грубит старшим и т.п.)
- 2) Наказание за поступки, которые подросток не совершал
- 3) Насмешка /издевательство, язвительность, ироничность
- 4) Предательство (потеря доверия)
- 5) Оставление в беде (игнорирование, равнодушие, обесценивание)

Большинство тем, которые затрагивались в мини сочинениях были связаны с наказаниями, за поступки, которые подросток не совершал: «Мама

обвинила меня, что я взял ее мобильный и я пропустил встречу с друзьями» (Сергей 14 л.), *«Кто-то из соседей сказал, что я курил возле подъезда и мне запретили играть на компьютере»* (Илья 15л.). Далее в содержании сочинений описываются ситуации, где родители используют насмешки и издательства над подростком: *«Мой папа при всех назвал меня прыщавой, так что мне не хотелось смотреть на себя в зеркало»* (Светлана 14л.), *«Мама смеется над тем что я толстый и неуклюжий, а я ведь не виноват в этом и ничего не могу поделать»* (Юрий 15л.). Далее подростки затрагивали тему, связанную с обвинениями: *«Мама считает, что я очень легко одеваюсь»* (Стас 13л.) или *«Мама обижается что я не хочу ехать на дачу... А что... мне там скучно и делать нечего»* (Ира 15л.). Очень болезненна для подростков оказалась тема с потерей доверия, когда ребенок - подросток рассказал о своих проблемах и это стало известно широкому кругу или родственников, или окружающим: *«Мне было очень противно, когда мама с бабушкой хихикали на кухне и мама что-то рассказывала об мне... а это была моя тайна...»* (Вера 16 л.).

Встречались описания, где несправедливая ситуация рассматривалась как отказ родителей разговаривать с подростком. Чувство отверженности, одиночество и как очевидная несправедливость: *«Я хочу объяснить почему я так сделала, а мама меня в упор не видит»* (Ксения 15л.). Иногда в протоколах отмечалось что несправедливая ситуация – это тогда, когда родители контролируют каждый шаг подростка: *«Мне уже 16 лет, а я не могу никуда выйти, вот и остается играть в игры»* (Сергей 16 л.). Нередко в протоколах наблюдались исправления, зачеркивания, встречались *ироничные* описания несправедливых ситуаций как попытка совладания с ними: *«Ну конечно, я хочу играть в «Стратегию» (игру), а меня заставляют выгуливать собаку... Пусть сами выгуливают...»* (Иван 14 л.). Описывая свои представления о несправедливых ситуациях, подростки рассказывают о своих переживаниях по поводу замечаний об их «неправильном поведении», школьной успеваемости, конфликтах с учителями: *«Учительница сказала маме, что я не подготовила задание, а я просто забыла тетрадь...»* (Марина 15л.)

В каждом отдельном случае переживание имеет свои индивидуальные черты (особенности) и зависит уровней доверия в семье. Описывая свои переживания, подростки описывали свои обиды, делились с неуверенностью, страхом непонимания и одиночества. Воздействие несправедливой ситуации может оказать сильное влияние на психику, так что сама ситуация может быть забыта, а переживания могут быть проигнорированы. Чувства (обида, растерянность, непонимание), сопровождающие переживание могут быть подавлены или могут проявиться через какое-то время выражаясь как вспышка гнева, обидчивость, тревожность, мнительность

Переживание несправедливых ситуаций в семье связано с отношениями между значимыми взрослыми и подростком, именно с доверием, уважением и принятием другого. В ходе интерпретации мини сочинений респондентов, были выделены ведущие темы, заставляющие переживать подростков, а именно переживание несправедливой ситуации как насмешка и

издевательство, как потеря доверия со стороны подростка к значимым взрослым, как игнорирование и обесценивание действий, совершаемых подростком и др. Неуважение к личности, недоверие, равнодушие являются травмирующими элементами в понимании переживания подростками несправедливости ситуации.

Список источников:

1. Василюк Ф.Е. *Переживание и молитва (опыт общепсихологического исследования)*. – М.: Смысл, 2005. – 191 с.
2. Выготский Л.С. *Собрание сочинений: В 6-ти т. Проблема возраста*, 1983, т.4, С.383
3. Ермолаева М. В. *Психология развития: Методическое пособие для студентов заочной и дистанционной форм обучения*. — 2-е изд.— М.: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2003. — 376 с.
4. Рубинштейн С.Л. *Основы общей психологии*. – СПб.: Питер, 2003. — 713 с.

Галой Н.Ю.

АКТУАЛЬНЫЕ ФОРМЫ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ДЕТСКО-РОДИТЕЛЬСКИХ ПАР С ДЕТЬМИ РАННЕГО ВОЗРАСТА

Аннотация: В статье описывается эффективная современная форма взаимодействия системы образования с детьми и семьёй на примере организации психолого-педагогического сопровождения детско-родительских пар в Центре игровой поддержки детей. Приводятся способы, схемы, приёмы и инструментарий для проведения педагогом-психологом игровых сеансов с детско-родительскими парами.

Annotation: The article describes an effective modern form of interaction of the education system with children and family on the example of the organization of psychological and pedagogical support for children and parents in the Center for Children's Game Support. Methods, schemes, techniques and tools for a game psychologist with a child-parent couple are given.

Ключевые слова: психолого-педагогическое сопровождение, детско-родительская пара, ранний возраст, центр игровой поддержки ребёнка, зона ближайшего развития.

Key words: psychological and pedagogical support, child-parent couple, early age, center of play support for the child, zone of proximal development.

Трансформация современной системы образования связана в том числе и с поиском наиболее эффективных форм и способов взаимодействия образовательных структур с семьёй и детьми. Эта задача является наиболее актуальной в контексте психолого-педагогического сопровождения развития детей раннего возраста. Возраст от 1 до 3 лет представляет широкие возможности для коррекции благодаря большей пластичности детской психики, сензитивности к воздействиям, направленным на оптимизацию психического развития ребенка в целом.

Роль взрослого в психическом развитии ребёнка в первые три года жизни уникальна. И именно в раннем возрасте помощь специалистов наиболее эффективна потому, что, с одной стороны, отношения в диаде «мать-дитя» являются определяющим фактором психического благополучия ребёнка, а с другой - они еще очень лабильны, гибки и находятся в процессе своего формирования. В рамках сотрудничества с семьёй возможно не только теоретическое просвещение, но и организация системы практической работы с родителями, когда они в рамках тройственного союза: педагог - родитель - ребёнок выступают активными участниками воспитания и развития ребёнка [4]. Поэтому раннее психолого-педагогическое сопровождение сегодня нам представляется одним из наиболее эффективных способов помощи ребёнку дошкольного возраста и его семье [2].

Сегодня психолого-педагогическое сопровождение является неотъемлемым компонентом деятельности на любой ступени воспитательно-образовательного процесса. Проблемами содержания и организации психолого-педагогического сопровождения занимались в своих исследованиях М.Р. Битянова, Б.С. Братусь, Е.В. Бурмистрова, О.С. Газман, И.В. Дубровина, Е.И. Исаев, Е.К.Исакова, Е.И. Казакова, А.И. Красило, В.Е. Летунова, А.В. Мудрик, С.Д. Поляков, А.В.Овчарова, М.И. Роговцева, К. Роджерс, В.И. Слободчиков, Ф.М. Фрумин, А.Т. Цукерман, Л.М. Шипицына, И.С. Якиманская и другие.

Сама идея сопровождения связана с необходимостью создания условий для развития и самореализации любого ребёнка, что послужит гарантом его успешной социализации и психологического благополучия. Применительно к раннему возрасту психолого-педагогическое сопровождение, вслед за М.Р.Битяновой, мы понимаем, как «проектирование образовательной среды, исходящее из общегуманистического подхода к необходимости максимального раскрытия возможностей и личностного потенциала ребенка (создания условий для максимально успешного обучения данного конкретного ребенка). Данный подход опирается на возрастные нормативы развития, основные новообразования возраста как критерии адекватности образовательных воздействий, в логике собственного развития ребенка, приоритетности его потребностей, целей и ценностей» [1, с. 10].

Согласно теории детского развития Л.С.Выготского считается, что ребёнок созревает психологически и социально вместе со своей «жизненной ситуацией развития», то есть развивается не ребёнок сам по себе, а система «взрослый – ребёнок», из которой малыш постепенно выделяется как самостоятельная личность. Ребёнок учится прежде всего у тех, кого любит и кому доверяет. Поэтому главными педагогами для ребёнка являются его родители, общение и совместная деятельность с которыми выступают источниками развития малыша [4].

В связи с этим в последнее время на базе дошкольных образовательных учреждений работают Центры игровой поддержки ребёнка (ЦИПР), куда приходят дети раннего возраста вместе с родителями на игровые сеансы. Здесь они обучаются и развиваются вместе: вместе общаются,

экспериментируют, делают первые открытия, играют с пальчиками, с водой, с песком и другими сыпучими материалами, лепят из теста, слушают музыку, пробуют танцевать, петь и еще много всего делают вместе, открывая для себя новые игры и их возможности [4].

Главная задача взрослого при взаимодействии с детьми раннего возраста – развитие предметной игровой деятельности, которая является ведущим видом деятельности для этого возрастного периода. Именно в ней происходит приобщение к культуре, формирование основных новообразований возраста: речи, наглядно-действенного и образного мышления, воображения, познавательной активности, целенаправленности деятельности [4]. Система психолого-педагогического сопровождения детско-родительских пар в Центре игровой поддержки ребёнка позволяет организовывать социальную ситуацию развития ребёнка раннего возраста так, чтобы воздействия взрослых соответствовали зоне их ближайшего развития.

В данной статье мы хотим поделиться успешным опытом психолого-педагогического сопровождения детско-родительских пар с детьми раннего возраста в Центре игровой поддержки ребёнка на примере игровых сеансов с педагогом-психологом. Такие сеансы проводятся как индивидуально с детско-родительской парой, так и в подгруппах до 8 пар. Длительность игровых сеансов с детьми второго года жизни составляет 7–10 минут, третьего года жизни – 10–15 минут. Для того чтобы закрепить навыки малышей, рекомендуется использовать один и тот же сюжет несколько раз. Известно, что дети раннего возраста любят повторения, поэтому уже знакомые игры и упражнения воспринимаются ими легче.

Система игровых сеансов с педагогом-психологом в ЦИПРе имеет свою динамику. Игры и упражнения предлагаются с усложнениями. Если ребенок не справляется или теряет интерес, то задание упрощается. Как правило, игровые сеансы начинаются и заканчиваются ритуальными упражнениями, требующими согласованности действий всей детско-родительской группы. Эти упражнения создают положительный эмоциональный фон помогают настроиться на совместную групповую работу [4].

В присутствии родителей дети с большей готовностью идут на контакт с педагогами, взаимодействуют со сверстниками, участвуют в совместных подвижных играх, активнее интересуются окружающей обстановкой и игрушками. Очень важно, чтобы первый опыт своего пребывания в дошкольном учреждении ребенок приобрел при поддержке близкого человека. Совместные занятия также являются своеобразным «мастер-классом» для родителей, которые раскрывают для себя секрет гармоничного взаимодействия с ребёнком. А неформальная атмосфера занятий способствует более активному и открытому общению педагогов с родителями [4].

В нашем случае система психолого-педагогического сопровождения детско-родительских пар включала сеансы пальчиковых игр, игр с водой, игр с песком и другими сыпучими материалами, тестоластики, игр с прищепками и сеансы в тёмной сенсорной комнате. Каждый из этих сеансов имеет свою

специфику проведения, но есть и общие принципы, которые целесообразно разобрать на примере описания игровых сеансов с водой.

Игры с водой – одна из форм естественной деятельности ребёнка, они содержат в себе огромный потенциал для всестороннего развития детей. Вода способна «заземлять» отрицательную энергию, обеспечивать расслабление, психо-эмоциональную разрядку. Поэтому игры с водой для детей являются очень эффективным способом самотерапии [4].

Каждый игровой сеанс начинается с ритуала приветствия (пальчиковые игры «Мы похлопаем сейчас...», «Замок» - как ритуал открывания ёмкости с водой (или другими веществами и предметами)) и заканчивается ритуалом прощания (пальчиковая игра «Мы похлопаем сейчас...»). Обозначить игровой сюжет встречи помогает игрушка-посредник – Капитошка (при игровых сеансах с водой). Психолог от лица игрушки приветствует детей и взрослых, рассказывает предысторию встречи, вводит малышей в сказочный сюжет игрового сеанса, подбадривает ребят во время выполнения игровых упражнений, поощряет и вдохновляет.

Особенностью организации игровых сеансов с песком и другими сыпучими материалами является соблюдение последовательности этапов: 1 - ориентировочный (знакомство с игрушкой-посредником в играх с песком, осмотр и обследование помещения, ёмкости с песком), 2 - этап прикосновений и игр на поверхности песка, 3 - этап игр и упражнений с погружением рук в песок, 4 - этап игр и упражнений с мокрым песком. Игры с другими сыпучими материалами можно проводить по этой же схеме, но без увлажнения водой.

Игровые сеансы по тестопластике будут эффективными, если ребёнку предоставляется максимальная свобода для проявления инициативы и необходимое для этого физическое и психическое пространство. Цикл игровых сеансов по тестопластике предполагает поэтапное освоение приёмов действия с тестом. Освоение каждого приёма действия с тестом происходит за несколько игровых встреч, а каждая встреча имеет свой сюжет и продукт совместного творчества детско-родительской пары. При каждой встрече сюжет, продукт творчества, материалы и инструменты, а также цвет теста могут быть разными [4].

Специфика игровых сеансов с использованием оборудования тёмной сенсорной построена на поэтапном включении, синхронизации и усилении всех сенсорных потоков путём различных видов стимулирующего воздействия. Целью упражнений являются расслабление, переживание положительных эмоций, развитие кинестетических ощущений и ориентировочно-исследовательских действий. В работе нами использовалось следующее оборудование: световые приборы (зеркальный шар, напольный ковёр «Млечный путь», проектор с вращающимися дисками для создания визуальных эффектов, светильник «Фонтан света», фонарик «Свеча», фонарик «Тюльпан», фонарик «Рыбка»; профессиональный генератор запахов, панель «Ветерок»; музыкальный центр, фонотека музыкальных произведений и различных звуков природы; оборудование для показа слайд-шоу (проектор, экран, ноутбук); тактильные принадлежности (массажные мячи и валики,

подушки с гранулами в форме животных и предметов, крупные мягкие игрушки-животные, сенсорная тропа, массажные коврики и другие материалы.

Длительность релаксационных пауз в тёмной сенсорной комнате при работе с детьми раннего возраста составляет 10-15 минут. Такие релаксационные паузы воспринимаются участниками как таинственное приключение, объединяющее и составляющее опыт совместных позитивных переживаний родителя и ребёнка [3].

Следуя принципам развития М.Монтессори, отметим, что в работе с детско-родительскими парами с детьми раннего возраста ключевое значение имеет предметно-пространственное окружение. Это то богатство самых разных предметов, с которыми малыш имеет возможность взаимодействовать. И задача окружающих взрослых состоит в том, чтобы на игровых сеансах это разнообразие обеспечить, ведь успешность игровых сеансов с водой и другими материалами и веществами во многом обусловлена разнообразием игровых средств и приёмов действия с ними.

Структура представленных игровых сеансов способствует гармонизации совместного взаимодействия ребёнка со взрослым в процессе освоения предметной игровой деятельности. Это закладывает основы фундаментальных способностей, ключевых качеств будущей личности: познавательной активности, доверия к миру, уверенности в себе, творческих возможностей, мотивации достижения и общей жизненной активности [4].

Описанные формы психолого-педагогического сопровождения позволяют решать актуальные проблемы психолого-педагогической некомпетентности современных родителей, деформации семейного уклада воспитания, обозначившийся процесс редуцирования детской игры и то, что взрослые не умеют поддерживать игровую активность ребёнка.

Список литературы

1. Адушкина, К. В. Психолого-педагогическое сопровождение субъектов образования [Электронный ресурс] : учебное пособие / К. В. Адушкина, О. В. Лозгачёва ; Урал. гос. пед. ун-т. – Электрон. дан. – Екатеринбург : [б. и.], 2017. <http://elar.uspu.ru/bitstream/uspu/7498/1/uch00209.pdf> (дата обращения 30.03.2019).
2. Барсукова О. В. Модель психолого-педагогического сопровождения детей раннего возраста в условиях групп кратковременного пребывания в рамках ФГОС [Текст] // Психологические науки: теория и практика: материалы IV Междунар. науч. конф. (г. Москва, ноябрь 2015 г.). — М.: Буки-Веди, 2015. — С. 3-6. — URL <https://moluch.ru/conf/psy/archive/196/9032/> (дата обращения: 30.03.2019).
3. Галой Н.Ю. Использование интерактивного оборудования сенсорной комнаты в работе с детско-родительскими парами и детьми раннего возраста // СДО. 2015. №1 (53). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/ispolzovanie-interaktivnogo-oborudovaniya-sensornoj-komnaty-v-rabote-s-detsko-roditelskimi-parami-i-detmi-rannego-vozhrasta> (дата обращения: 29.03.2019).
4. Галой Н.Ю. Игровые сеансы с детьми раннего возраста и детско-родительскими парами. Комплекс игровых упражнений и действий / Н.Ю.Галой – Волгоград: Учитель, 2015. – 88 с.

ПОДГОТОВКА СОВРЕМЕННОЙ МОЛОДЕЖИ К ОТВЕТСТВЕННОМУ РОДИТЕЛЬСТВУ

Аннотация: в статье раскрываются формы и методы подготовки студентов педагогического вуза к осознанности и ценности семьи и брака. Аргументируя актуальность изучаемой проблемы, автор раскрывает опыт реализации программы элективного курса, направленного на подготовку к супружеству и родительству. В статье приведены результаты опроса студентов, изучающих данный элективный курс; анализируются установки современной молодежи на семью и родительство.

Ключевые слова: семья, студенчество, супружество, родительство

Abstract: the article reveals the forms and methods of training students of pedagogical high school to awareness and family values. Arguing the relevance of the studied problem, the author reveals the experience of the program of the elective course aimed at preparing for marriage and parenthood. The article presents the results of a survey of students studying this elective course; analyzes the attitudes of modern youth to family and parenthood.

Key words: family, students, marriage, parenthood

Формирование представлений о своей будущей семье в настоящее время считается одной из наиболее важных составляющих образовательного процесса молодежи и представляет собой комплексную педагогическую задачу. Проблемы современной российской семьи - тема достаточно хорошо изученная и представленная в научной литературе. Однако, проблемы студенческой семьи и подготовка к осознанию роли родительства у современной молодежи – являются «белыми пятнами» как в теории, так и в практике социологических и психолого-педагогических исследований. Объяснением к этому являются некоторые аспекты проведенного в 2015 году всероссийского мезвузовского исследования [5], основные положения которого нашли отражение в проекте «Основ государственной молодежной политики Российской Федерации на период до 2025 года» [4].

Бесспорен тезис Т.К.Ростовской [5], отмечающей, что «студенческая семья выступает главным стратегическим ресурсом государства ..ее надеждой и опорой». Вместе с тем, современная студенческая семья является мало изученной, в ее научной и законодательной трактовке, нет единства взглядов на критерии ее позиционирования. Приходится считаться и с таким объективным фактором, как значительное количество пробных браков и совместная жизнь партнеров в незарегистрированных отношениях.

По данным опроса НИЦ молодежи на первом месте у современной молодежи традиционная форма брака встречается в начале XXI в. значительно реже, чем во второй половине XX в. Сравнительные исследования выявили, что все большей популярностью в современной молодежной среде пользуются альтернативные формы брака: «сожительство» или, так называемые,

экстерриториальные союзы, когда партнеры постоянно не живут вместе, а сходятся лишь на определенный период.

Проведенный в начале 2000-х годов социологический опрос среди молодежи, показал, что молодые люди, вступающие в брачный союз, не осуждают браки по расчету. Лишь 33,3% респондентов осуждают такие браки, с пониманием к нему относятся - 50,2%, а 16,5% даже «хотели бы иметь такую возможность». Современные браки за последние 25 лет в значительной степени «постарели». Так средний возраст вступающих в брак увеличился среди женщин на 4 года, и составил 24 - 28 лет; среди мужчин - на 5 лет и составил, соответственно, 27 - 32 года.

Такая тенденция, характерная для западных стран, наблюдается в настоящее время и в России. Молодые люди создают семью, решив профессиональные, материальные, жилищные и др. проблемы. Подобные формы внебрачных отношений могут рассматриваться как удобная "подножка", с которой можно при случае соскочить. Если в таких отношениях появляются дети, возникают новые проблемы. Нередко это приводит к росту числа внебрачных детей. [2].

Показательно, что доминантой при мотивации вступления в брак у студентов, чаще всего, является любовь (73 %); 20 % студентов отметили общность интересов; 12 % - интимные обстоятельства; 5 % - познакомили родители, друзья; для 5 % - данный брак оказался выгодной партией; у 4 % - не было выбора. Отмечено, что меркантильные мотивы вступления в брак в студенческой среде представлены незначительно. Оказалось, что высокая значимость «любви», как главного мотива при заключении брака, с возрастом снижается, хотя и остается доминирующей [6].

Фиктивные браки чаще встречаются в столице, крупных промышленных и культурных центрах России. Основой таких браков является не чувства, привязанность и желание создать семью, а получение определенных выгод (престижной работы, прописки, командировки за рубеж).

Многие отечественные и зарубежные исследователи считают, что семья, в которой воспитывается личность, служит для него первичной моделью, способствующей формированию определенных образцов поведения. Представления молодежи о своей будущей семье стихийно формируются в самой родительской семье – «или как стремление к повторению, или как желание сделать все по-другому»:

- у 75% респондентов образ жизни своих родителей вызывает уважение, восхищение;
- 3, 6% - осуждают постоянные ссоры своих родителей;
- у 2,8 % респондентов образ жизни родителей вызывает раздражение;
- 3,6 % относятся к нему безразлично;
- 10,5 % затрудняются ответить;

- 4.2% респондентов воздержались от ответа [5].

Почти каждый из сегодняшних студентов, рано или поздно задумывается о серьезном решении – стать родителем. Но, желать стать родителем и быть ответственным родителем – не одно и то же. Психолог Г. Эйestad отмечает, что образ родительской семьи, как и опыт семейного воспитания, являются для молодых супругов и будущих родителей «руководством к действию» [7].

В исследованиях Ф.А.Игебаевой [1] убедительно доказано, что на рубеже веков в результате резкого падения рождаемости в РФ преобладали семьи с одним ребенком. Появление ребенка, в среднем, на 30 % снижает материальный уровень семьи, а в студенческих семьях этот процент еще выше. Материальные трудности, отсутствие отдельного жилья, незавершенность обучения являются дополнительными факторами риска от перехода супружества к родительству. Это обстоятельство может стать ведущей причиной отсрочки (а в отдельных случаях – отказа) молодежи от выполнения родительских функций.

Отмечается связь между социальным происхождением молодых супругов и причинами, по которым они не желают иметь ребенка [6]. Так, выходцы из семей военнослужащих в качестве главной причины отсутствия в браке детей называют материальные трудности (30 %); ссылаются на отсутствие квартиры – 40 %; 35 % респондентов, как выходцы из крестьян, видят причину в трудности совмещать учебу с воспитанием ребенка. Эту же причину называют и дети служащих-специалистов (32%). Неясность дальнейшего развития взаимоотношений с супругом наиболее характерны для выходцев из крестьян (17%). Анализируя причины падения рождаемости, очевидны выводы – «вполне возможно, что именно отсутствием подобной работы с молодежью можно объяснить неэффективность государственных мер по поддержке молодой семьи» [1].

Решая задачи повышения статуса и сохранения традиций семьи в общении с современной молодежью важно найти правильную интонацию. Тематика элективных курсов, разработанных различными институтами МГПУ, позволила в процессе дискуссий, тренингов, практических занятий, ролевых игр смоделировать новую трибуну для формирования убеждений о психологической готовности молодежи к браку, о закономерном переходе супружества в родительство, осознании временных трудностей и путей их преодоления.

У современного студенчества отмечаются устойчивый интерес с проблемами супружества и родительства. Они высказывают готовность и желание говорить об этом, высказывать свою позицию и дискутировать на предложенные темы. Формирование представлений о стабильности брака и подготовка молодежи к родительству мы связываем с необходимостью введения специализированного элективного курса «Современная семья: супружество и осознанное родительство». Такой курс предполагает обсуждение проблем взаимоотношений между супругами, подготовку к родительству, формирование навыков ухода за ребенком, знакомство со

стилями семейного воспитания. Разбор типичных ошибок молодых родителей позволяет разобрав, не совершать их в будущем, точнее осознавать результаты детско-родительских отношений.

Так, выявив запросы студенчества, в Институте педагогики и психологии образования ГАОУ ВО МГПУ студенты изучали авторский спецкурс «Современная семья: супружество и осознанное родительство», в ходе которого решались следующие задачи:

- формировать у студенчества представлений об осознанном родительстве как феномене и социально-педагогическом явлении;
- развивать готовности к материнству в зарегистрированных браках;
- формировать позитивное отношение к браку и воспитанию детей как к ответственному явлению;
- развивать у студентов первичные представления о родительских функциях по уходу, присмотру и оздоровлению детей младенческого возраста.

Элективный курс состоял из 3 разделов, зачетных мероприятий и творческой работы. В 1 разделе «Современная семья как социальный институт» студенты знакомятся с такими подразделами, как:

- Любовь как основа брака. Виды любви: эрос, людус, сторге, филия, мания, агапе, прагма. Современные типологии любви (И.Кон). Типологии конфликтов в семье. Социально-педагогическая поддержка семьи.

- Семья и брак. Фазы брака. Полигамные и моногамные браки: полигиния, полиандрия. Характеристика современной семьи. Типологии современной семьи: типичные, нетипичные семьи. Функции семьи. Особенности выполнения семейных функций в нуклеарной и расширенной семье.

Во 2 разделе «Подготовка к осознанному родительству» студенты изучают подтемы:

- Супружество и осознанное родительство: проблемы, пути решения. Мотивация к родительству. Подготовка к родам. Симбиотическая связь организма матери и ребенка. Режим и питание женщины, ожидающей ребенка. Механизмы и этапы подготовки семьи к родам. Основы педагогики семьи, ожидающей ребенка. Воспитание родителей, компетентность родителей.

- Этапы развития пренейта. Ресурсы и резервы организма матери и ребенка. Бондинг: механизм и цели. Шкала В.Апгар. Присутствие партнера при родах: за и против. Рефлексы новорожденного. Лактация. Польза материнского молока. Педагогика матери младенца.

Содержание 3 раздела «Формирование родительских компетенции» логично вводит студентов в проблематику выполнения семьей воспитательной функции:

- Стили воспитания детей в семье. Типологии отцовства и материнства. Педагогическая компетентность матери и отца. Стили воспитания в семье (гиперопека, гипоопека, эмоциональное отвержение и др.).

- Развитие ребенка младенческого возраста: основы ухода и оздоровления. Госпитализм: признаки, причины. Социально-личностное развитие ребенка в младенческом и раннем возрасте. Сензитивность периода раннего детства.

Данный курс был одним из наиболее приоритетным в выборе студентов: общее количество выбравших курс - 98 человек (в 5 раз выше численности других элективных курсов). Рефлексия по результатам прослушанного спецкурса позволила выявить следующее: все 100 % студентов, участвующих в опросе, положительно высказались о необходимости проведения элективных курсов подобной тематики, подчёркивая их актуальность и формат. Для многих студентов (институт иностранных языков, институт математики, информатики и естественных наук, институт физической культуры и спорта, институт культуры и искусства, юридический институт и др.) содержание элективного курса было инновационным и вызвало живой интерес.

В процессе изучения элективного курса «Современная семья: супружество и осознанное родительство» были использованы такие интерактивные формы, как дискуссия, ролевая игра, круглый стол, эдьютейнмент, воркшоп. Построение курса позволило студентам не только познакомиться с современными исследованиями в области семействедения, но и высказать свое мнение, аргументировать свою позицию. Именно эти формы аудиторной работы 87 % опрошенных назвали эффективными.

Среди рекомендаций, к совершенствованию содержания элективного курса, студенты назвали следующее: «уменьшение количества студентов в группе, что позволило бы сделать курс более интимным и доверительным», «шире использовать фильмы и ролики для организации дискуссий», «упростить/ отменить формы контроля», «увеличить объем часов на изучение элективного курса».

В отдельных случаях (около 20 %) студенты в ходе личных бесед за пределами аудиторных занятий стремились получить консультацию по вопросам урегулирования межличностных проблем в партнерских отношениях, по вопросам воспитания детей и др.

Завершался элективный курс защитой темы микроисследования, которую студенты выбирали самостоятельно. Актуальными были темы «Многодетная семья: мифы и реальность», «Особенности воспитания детей в повторном браке», «Движение «чайлдфри» и его влияние на семейные ценности», «Проблемы неполных семей: воспитательный аспект», «Особенности взаимоотношений супругов в мусульманских семьях», «Проблемы гендерного воспитания в семьях материнского типа», «Дистанцированность и не включенность мужа в процесс воспитания», «Партнерские роды», «Проблемы насилия в семье» и др.

Подведение итогов изучения данного элективного курса подтвердили нашу гипотезу о необходимости активизации работы со студенчеством по вопросам подготовки их к осознанности брака и ценности семьи, подготовки к ответственному родительству.

Анализ Интернет-ресурсов позволяет сделать вывод о том, что подавляющее большинство сайтов под название «Осознанное родительство» предлагают системы учебных интерактивных занятий с родителями, уже имеющих детей. Так, детский психолог Е.А.Гришина, предлагая тренинга по осознанному родительству, позиционирует проблему и актуальность этого явления как тезис «Не важно какое детство было у вас, главное – какое детство вы подарите своим детям». Ее страница в Интернет-пространстве (<https://www.deti-roditely.space>. Проект Осознанное родительство Елены Гришиной) систему тренингов, ориентирующих родителей на: систематизацию свои знания о детях; формирование умений самостоятельно диагностировать и выявлять реальные сложности; освоение инструментов наблюдения за собой и детьми и т.п.

Целесообразность подобных тренингов, бесспорна и доказана. Однако, мы убеждены, о необходимости проведения пропедевтической специальной работы со студенчеством как потенциальным родительским ресурсом в рамках элективных курсов и модулей в системе среднего профессионального и высшего образования.

Принимая во внимание наличие в публикациях смежных понятий, в рамках данной статьи целесообразно конкретизировать этимологию понятий «осознанность» и «ответственность».

Трактовка понятия «осознанность» на страницах Википедии (<https://ru.wikipedia.org/wiki/>) определяется как «непрерывное отслеживание текущих переживаний» т.е. «состояние, в котором субъект фокусируется на переживании настоящего момента, стараясь не отвлекаться на события прошлого или мысли о будущем» [3]. Традиционная трактовка понятия «ответственность» связывается со способностью человека отвечать за свои поступки, выполнять возложенные на него обязанности, осознавая последствия в случае их невыполнения.

Таким образом, подготовка к осознанному родительству выступает для современной молодежи как интроспекции собственной деятельности в будущем. Осознанность не делает будущего родителя идеальным. При этом отметим, что априори (и это важно), молодежь, на этапе становления личности и формирования ее убеждений, уже моделирует свою будущую семью, позиционируя эту пропедевтическую деятельность, как успешную. Это дает нам основание сделать вывод, что пропедевтическая деятельность влияет на формирование мотивов родительства.

Все вышесказанное позволило нам прийти к следующим выводам:

1. Трактовка понятий «осознанность» и «ответственность» в рамках подготовки молодежи к родительству, близки, но не тождественны друг другу. Вместе с тем, в рамках элективного курса могут и должны рассматриваться параллельно.

2. Осознанность каких-либо моделей родительского поведения не делает будущего родителя идеальным. Осознанность дает будущим родителям возможность развиваться как ответственными родителями.

3. Повышение осознанности и ответственности к институту брака и родительству возможно при сочетании комплекса мер социальной, экономической, правовой защиты молодых семей с оказанием психолого-педагогической подготовки к выполнению этих функций. Важно, чтобы будущие родители осознавали ценности брака, семьи, детей и были способны нести ответственность за жизнь и воспитание детей.

4. Введение аналогичных элективных курсов (спецкурсов, дисциплин по выбору и т.п.) в вузах позволит сформировать у молодежи представления о ценности и функциях семьи, ответственность в выполнении семейных функций в период супружества и родительства; познакомит с уходом за новорожденным и стилями семейного воспитания; предупредит типичные ошибки и сформирует уверенность в самостоятельности решении семейных проблем.

5. Следует совершенствовать систему подготовки молодежи к браку, и семейной жизни, к супружеству и ответственному родительству, возобновляя синергетический подход. Важно активизировать просветительскую работу с молодежью по вопросам подготовки к вступлению в брак, сохранению семейных ценностей, репродуктивного здоровья, воспитания детей.

6. Целесообразно в процессе организации тематических бесед, круглых столов, конференций интегрировать вопросы медицины, социологии, психологии, педагогики.

Список источников:

1. Игебаева Ф.А. *Жизненные приоритеты современной молодежи /Психолого-педагогические проблемы личности и социального взаимодействия сборник статей. Пенза, Приволжский дом знаний, 2010.С. 94-96.*
2. Зверева О.Л., Ганичева А.Н. *Семейная педагогика и домашнее воспитание детей раннего и дошкольного возраста. М.: Юрайт, 2018. 231 с.*
3. Осознанность. <https://ru.wikipedia.org/wiki/>
4. *Об утверждении «Основ государственной молодежной политики Российской Федерации на период до 2025 года». Распоряжение Правительства РФ от 29.11.2014 N 2403-р. //Российская газета. 08.12.2014. <https://rg.ru/2014/12/08/molodej-site-dok.html>*
5. Ростовская Т.К. *Создание студенческой семьи: мотивация и жизненные стратегии членов молодых студенческих семей. //Вестник Нижегородского университета им. Н.И.Лобачевского. Серия: Социальные науки. 2015 № 4 (40). С.73-81.*
6. *Студенческая семья и студенческий быт. Часть I. Студенческая семья. Аналитическая записка по материалам социологического исследования. Уфа, Челябинск, 1990.*
7. Эйстад Г. *Самооценка у детей и подростков. Книга для родителей. М.: Альпина Паблишер, 2014. 279с.*

Ганузин В.М.

ДИДАКТОГЕНИЯ И СИНДРОМ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО НАСИЛИЯ ПО ДАНЫМ ЛИТЕРАТУРЫ И СОБСТВЕННЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ

Аннотация. В статье обосновывается позиция автора в отношении факторов школьной среды и педагогического процесса, негативно влияющих на психическое и физическое здоровье школьников. Представлены

классификация форм синдрома педагогического насилия и факторы, способствующие его возникновению. Даются методы профилактики данного синдрома, показана роль администрации школы и школьного психолога в укреплении психического и физического здоровья учащихся. Авторами разработана анкета, позволяющая осуществлять контроль качества психологического климата в школе. Предлагаются организационно-педагогические методы внедрения в образовательный процесс проекта «Школа без педагогического насилия» в рамках существующей в настоящее время программы «Школа, содействующая укреплению здоровья».

Ключевые слова: здоровье школьников; педагогическое насилие; дидактогенная; классификация; школьная среда; воспитание в семье; профилактика; «Школа, содействующая укреплению здоровья».

Abstract. The paper proves the author's view of the factors of school environment and pedagogical process that affect negatively schoolchildren's mental and physical health. It represents the classification of the forms of pedagogical violence syndromes and factors that cause it. It gives the methods of preventing this syndrome and shows the role of school administration and a school psychologist in strengthening students' mental and physical health. The authors elaborated a questionnaire that enables to monitor the quality of a psychological climate in school. They offer managerial-pedagogical methods of implementing the project school without pedagogical violence in the educational process within the framework of the existing program "School that Contributes to Health Strengthening".

Key words: health of schoolchildren; pedagogical violence; didactogenia; classification; school environment; education in family; prevention; "School that Contributes to Health Strengthening".

Координационная деятельность участников образовательного процесса по вопросам здоровьесберегающих технологий в настоящее время наиболее эффективно реализуется в школах, содействующих укреплению здоровья. Школа, содействующая укреплению здоровья, предусматривает открытость своей работы, которая, в свою очередь, способствует дальнейшему развитию, укреплению и сохранению здоровья учащихся в школах и подготовки учителей по вопросам укрепления и сохранения здоровья учащихся [7,8,15]. Поэтому уровень эмпатии в деятельности преподавателей в школах должен быть связан с использованием корректных способов достижения педагогических целей без использования психологического насилия.

Однако в ряде школ до сих пор практикуется достаточно жесткое обращение и насилие, приводящие к дидактогениям среди учеников и педагогов. Более того, в последние десятилетия в нашей стране сформировалось представление о дидактогениях как о пагубном влиянии педагогов в определенных критических обстоятельствах на личность учащихся. И это явление парадоксальным образом существует в первую очередь в образовательных учреждениях [5,9,13].

По данным А.А. Мирошниченко, дидактогения как термин почти не присутствует в лексиконе педагогического образования и профессиональной деятельности учителей. Но она, как реальность, непрерывно сопровождает взаимодействие участников образовательных отношений. Различные проявления педагогического насилия существуют на всех уровнях образования. Их объем и динамику в современных условиях невозможно оценить, т.к. в системе образования их мало кто пытается измерить. Признавая учителя основным источником дидактогении в общеобразовательной организации, А.А. Мирошниченко разделила их на три группы. К первой группе, самой малочисленной, она отнесла учителей, которые становятся источником дидактогении вследствие случайных методических ошибок. Вторую по численности группу составляют учителя, для которых дидактогения является обязательным компонентом методики преподавания: «Будет бояться – будет учить». К сожалению, этот тезис в полной мере определяет стиль их работы. Третья группа учителей, самая многочисленная, сама подвержена дидактогении. Ее участники проектируют проявления собственного синдрома педагогического насилия на своих учеников. Причиной формирования третьей группы является переход системы образования в сферу услуг, изменение статуса и миссии учителя [6].

В основе любых форм дидактогений всегда лежит психическая травма, полученная учеником по вине педагога. Причем, дидактогения нередко перерастает в невроз, и в этом случае может возникнуть необходимость в специальном лечении, в частности методами [психотерапии](#). По данным И. С. Бердышева, дидактогении можно классифицировать как легкие, среднетяжелые и тяжелые. По продолжительности: острая – короткий эпизод дидактогении, подострая – повторение эпизода дидактогении и хроническая – систематическая дидактогения [3].

По нашему мнению, неверно рассматривать дидактогению как только негативное психическое состояние учащегося или невроз. Этот феномен надо относить к психосоматическим, т.к. кроме нервной, в патологический процесс вовлекаются и другие системы организма ребенка. Проведенные ранее нами исследования позволили доказать роль дидактогенных факторов в возникновении синдрома педагогического насилия [1,2,4,5].

При этом многие проблемы, возникающие в условиях педагогического процесса, часто остаются без должного внимания и воспринимаются как нечто обычное. К одной из таких проблем относится и проблема педагогического насилия в школе [4,13]. На основании ранее проведенных исследований нами предложены термин и классификация форм синдрома педагогического насилия в школе [10,11,12].

Синдром педагогического насилия — возникновение комплекса *отклонений в состоянии здоровья* школьников под влиянием неадекватных педагогических методов, действий и учебных программ.

Классификация синдрома педагогического насилия (В.М. Ганузин, 2003).

1. Синдром легитимного (узаконенного) педагогического насилия.

2. Синдром административного педагогического насилия.

3. Синдром авторитарного педагогического насилия.

Синдромом легитимного педагогического насилия мы обозначили введение утвержденных Министерством программ школьного образования, которые школьники не могут усвоить в силу своих физиологических и психических особенностей развития, в результате чего появляются отклонений в состоянии здоровья. При этом, как для школьников и их родителей, так и для учителей нет альтернативного решения. Авторы программ обычно ссылаются на аналогичные программы в других, наиболее развитых странах. При этом не учитывается социально-экономические условия и состояние здоровья детей в нашей стране [7,14].

Синдромом административного педагогического насилия — возникновение отклонений в состоянии здоровья у детей, связанное с введением администрацией школы незаконных программ, обязательных и факультативных занятий, замену одних уроков другими (например, уроков физкультуры на уроки иностранного языка, математики и т.д.) по профилю школы, введение обязательного посещения школьниками начальных классов групп продленного дня и т.д.

Особая роль в формировании благоприятного климата в школе и классе принадлежит учителю. Личность педагога и ее особенности являются основными предпосылками проявления в его деятельности психологического насилия. Агрессивность и насилие становятся орудием власти, самоутверждения. Насильственные действия педагога могут быть средством преодоления своих психологических проблем, субъективно ощущаемой неудовлетворенности, тревожности. Вызывая у учеников эмоциональное неблагополучие, напряжение и зависимость, педагог испытывает уверенность, усиление власти и снижение собственной тревожности [6,9].

Любая форма плохого обращения педагога с детьми — насилие над ними, т.к. школьники, особенно начальных классов, не могут себя защитить. **Синдром авторитарного педагогического насилия** — возникновение отклонений в состоянии здоровья у детей, проявляющихся при непосредственном контакте учителя и ученика в условиях педагогического процесса. Оно может быть направлено на целый класс, группу школьников или непосредственно на конкретного ученика. При этом одновременно страдают школьники и их родители с одной стороны и сами педагоги — с другой.

При авторитарном педагогическом насилии у школьников мы выделяем ряд общих признаков [12]:

1. Страхи. В классах, где практикуется педагогическое насилие, школьники, особенно начальных классов, переживают чувство страха, незащищенности. Поведение их под действием страхов может быть разнообразным: от фантазерства, лживости, обмана, нерешительности, пассивности до аутизма и агрессивности. В ряде случаев у детей формируются пограничные психические состояния и неврозы.

2. Изоляция. В большинстве случаев, когда практикуется педагогическое насилие, сам факт насилия открыто не обсуждается. Учителя дают понять школьникам, что не следует обсуждать создавшуюся ситуацию в классе, с родителями или с друзьями. Это заставляет детей, участвующих в конфликте, чувствовать себя изолированными, не такими, как все в классе. Может быть и обратная ситуация, когда педагоги открыто обсуждают конфликт, различными способами привлекая на свою сторону основную массу учащихся в классе (школе), их родителей и таким образом способствуют изоляции отдельного ученика или группы школьников.

3. Разочарование. Часть школьников в силу ряда обстоятельств, таких как плохая подготовка на дошкольном этапе, определенный тип мышления, частые острые заболевания или длительная, периодически обостряющаяся хроническая болезнь, вынужденные пропуски уроков и др., не могут усвоить новые темы, не имея базовых знаний. Постепенно количество предметов, по которым ученик имеет неудовлетворительные оценки, увеличивается. Вместо понимания проблемы и помощи со стороны учителей, данные школьники получают обидные прозвища и оскорбления. Они разочаровываются в школе, а порой и в жизни. Постоянный стресс, который они испытывают, вырабатывает у данной группы учащихся определенное поведение. Одни становятся «двоечниками — хулиганами» и постоянно создают конфликтные ситуации в школе, на улице, в семье. У других появляются депрессивное настроение, чувство ненужности, лишнего человека в этой жизни, формируются мысли о суициде.

4. Чувство «заслуженности» жестокого обращения. У ряда школьников, находящихся в изоляции и разочаровавшихся в себе, в конце концов, может сформироваться заниженная самооценка и чувство «заслуженности» жестокого обращения с ними со стороны учителей.

5. Вовлечение в конфликт. В старших классах встречаются сильные личности из школьников, которые хотят остановить педагогическое насилие и конфликты, периодически возникающие в классе между учителем и учеником. Такие школьники часто испытывают чувство ответственности за создавшуюся ситуацию, хотят разрешить конфликт. При этом они могут так глубоко вовлекаться в конфликт, что испытывают чувство собственной вины за создавшуюся ситуацию, становятся напряженными, нервными.

6. Агрессивное поведение. У части подростков формируется вульгарный вариант взрослого поведения. Они позволяют себе прогулы уроков, открытое курение, появление в школе в нетрезвом состоянии. Все это приводит к усилению эмоционального напряжения, проявляющегося агрессивным поведением.

7. Психосоциальная дезадаптация. В этих случаях у школьников имеет место несформированность навыков учебной деятельности, коммуникативных навыков, недостаточно развит самоконтроль. Стремление таких подростков к общению и лидерству в сочетании с эмоциональной несбалансированностью приводит к конфликтным ситуациям с педагогами и сверстниками в школе и на улице.

В свою очередь, формы реакции школьников на педагогическое насилие могут быть разнообразными и зависят от множества факторов. К психосоматическим и невротическим расстройствам приводят кризисные ситуации в семье, негармоничные типы семей, конфликтная структура семьи; личность родителей, неполная семья.

Всегда считалось, что самое безопасное место для детей – это собственный дом и семья. Но в современных социально-экономических условиях это бывает не всегда так. Большую роль в ответной реакции на педагогическое насилие играет также тип семейного воспитания. При отверженном типе воспитания ребенок ощущает себя лишним в семье. Родители считают, что все несчастья и неудачи в их собственной семье связаны с данным ребенком. Школьника постоянно заставляют чувствовать, что он плох, неумел, несообразителен и, вообще, только мешает всем в доме. В этом случае ребенок перестает верить в свои силы и постоянно переживает чувство вины. Отношение к неудачам в школе и возникновение болезни на этой почве у ребенка формируется как наказание за что-то.

Может быть и другой тип воспитания в семье — гиперопека. В этом случае родители проявляют чрезвычайную заботу и повышенную тревожность в воспитании своего ребенка. В результате такого воспитания дети становятся заторможенными, невротическими. У них появляются фобии, эмоциональная неуравновешенность. В ряде случаев дети становятся пассивными, зависимыми от старших, в связи с чем неадекватно реагируют на учебный процесс и плохо приспосабливаются к условиям школы.

При воспитании в семье по типу повышенной моральной ответственности, у детей от постоянного напряжения в условиях конфликтной ситуации с педагогом могут возникать неврозы, психические и психосоматические расстройства. При противоположном типе воспитания в семье для школьника создается неблагоприятная психологическая ситуация в форме противоречивых требований, затрудняющая адаптацию к школе и углубляющая формирование на этом фоне невротических форм личности. К невротическому развитию личности приводят, как правило, непоследовательный и противоречивый стиль воспитания, несоответствие требований родителей возможностям и потребностям детей, ритму их психофизиологического развития, конституциональным и половым особенностям, непринятие индивидуальности и эмоциональное непринятие детей, неравномерный характер воспитания в различные периоды жизни детей.

Следовательно, психосоматические и невротические расстройства у школьников часто связаны с личностью родителей, принимающих значимую роль в формировании личности ребенка, его реакции на педагогическое насилие и развитие дидактогении.

Опрос 220 студентов, ранее обучавшихся в школах различных регионов России, выявил, что у 58,6% из них в период обучения в школе отмечалось наличие конфликтов с учителями; 51,8% — боялись своих учителей; 35,1% — подвергались унижению педагогами; к 75,7% учителя относились

несправедливо. Результатом таких взаимоотношений, согласно данным опроса, явилось ухудшение состояния здоровья учащихся. При этом у 67,1% школьников отмечались невротические расстройства; у 52,7% — угнетение настроения; у 22,5% — депрессивное состояние; у 14,4% — боли в животе; у 47,5% — головные боли; у 14,9% — обострения хронических заболеваний. Таким образом, синдром педагогического насилия является одним из факторов, влияющих на физическое и психическое здоровье школьников.

Учитывая полученные данные, мы предлагаем обсудить возможность разработки и внедрения проекта *«Школа без педагогического насилия»* в рамках существующей в настоящее время программы «Школа, содействующая укреплению здоровья». Обсуждение, разработка и внедрение проекта должно осуществляться в несколько этапов. Задачей первого этапа проекта является привлечение к обсуждению проблемы педагогического насилия в школе всех участников образовательного процесса. На втором этапе должны быть сформулированы предложения по конкретным формам работы в этом направлении, разработан и утвержден сам проект «Школа без педагогического насилия». Третий этап — реализация проекта в конкретной школе. Процесс улучшения ситуации в школе длителен и требует кропотливой работы с педагогическим персоналом, школьниками и их родителями. В качестве инструмента контроля психологической атмосферы в школе может служить анкетирование учащихся средних и старших классов с целью получения максимально полной информации о случаях педагогического насилия в школе.

Нами предложен экспресс-метод для определения синдрома авторитарного педагогического насилия [12,15]. Он проводится с помощью анкеты, которая включает в себя ряд вопросов, отражающих взаимоотношения учеников и педагогов:

А. Ваши взаимоотношения с преподавателем:

1. Были ли у Вас конфликты с преподавателями? Да / Нет
2. Боялись ли Вы своих преподавателей? Да / Нет
3. Подвергались ли Вы педагогом унижению? Да / Нет
4. Относились ли к Вам педагоги несправедливо? Да / Нет

Б. Перечисленные выше взаимоотношения с преподавателями явились причиной развития у Вас:

- а) невротического состояния Да / Нет
- б) угнетения настроения Да / Нет
- в) депрессивного состояния Да / Нет
- г) головной боли Да / Нет
- д) боли в животе Да / Нет

В. Если у Вас имелись хронические заболевания, то негативное взаимоотношения с педагогами приводили к их обострению? Да / Нет

Данная анкета заполняется анонимно школьниками под руководством школьного психолога. Итоги анкетирования должны доводиться до администрации и педагогического коллектива школы. В свою очередь, администрация, контролирующая психологический климат в школе и классах,

при выявлении случаев педагогического насилия должна корректировать стиль работы педагогов с учениками.

Поскольку синдром педагогического насилия является одним из факторов, влияющих на физическое и психическое здоровье школьников, мы предлагаем следующие пути профилактики данного синдрома:

Во-первых, родители должны получить советы детского врача и психолога, какую программу в школе сможет освоить их ребенок.

Во-вторых, администрация школы должна контролировать психологический климат в школе, классах и при необходимости корректировать стиль работы педагогов с учениками, а также не должна внедрять авторские программы обучения, не прошедшие сертификацию.

В-третьих, должна быть координация деятельности медицинских, педагогических работников и психологов в изучении данного синдрома, что позволит скоординировать их совместную работу по профилактике заболеваний и оздоровлению детей в условиях образовательного учреждения.

В-четвертых, разработка и внедрение проекта «Школа без педагогического насилия» в действующую программу «Школа, содействующая укреплению здоровья» позволит исключить административное и авторитарное педагогическое насилие в общеобразовательной школе, что будет способствовать улучшению психического и физического здоровья, как школьников, так и педагогов.

Список источников:

1. *Didaktogenia: syndrome of pedagogical violence. Ganuzin V.M. Вопросы психического здоровья детей и подростков. 2017. Т.17. №2. С. 53–54. (приложение). <http://www.acpp.ru/sbornik.pdf> (дата обращения: 09. 02. 2019).*
2. *Диагностика синдрома педагогического насилия. Ганузин В.М. Материалы XV Конгресса педиатров России. М. 2011. С. 173.*
3. *Дидактогенические ситуации в практике детского психиатра. Бердышев И.С. Социальная работа: теория, методы, практика. Материалы интернет-конференций и семинаров Выпуск 1. Проблемы здорового развития ребенка и детская психотравма. Санкт-Петербург. 2012. С.4–9. (дата обращения:09. 02. 2019).*
4. <http://homekid.ru/family/v12012psychotravma>.
5. *Дидактогения как ошибки воспитания и обучения детей и подростков. Худик В.А., Фесенко Ю.А. Вестник Череповецкого государственного университета. 2015. № 7. С.147–151.*
6. *Здоровье. Предупреждение насилия в школе. В.Н. Касаткин, Т.П. Константинова, А.Г. Манелис [и др.]. М. 2005. 174 с.*
7. *Комплексная оценка деятельности учителя как условие профилактики дидактогении. Мирошниченко А.А. Вопросы психического здоровья детей и подростков. 2017. Т.17. №2 С. 162–163. (приложение). <http://www.acpp.ru/sbornik.pdf> (дата обращения:09. 02. 2019).*
8. *Концепция, проблемы и направления работы школ, содействующих укреплению здоровья. Кучма В.Р. Здоровьесберегающее образование. 2010. № 1. С. 33–39.*
9. *Культура формирования духовного и физического здоровья у обучающихся. Харисова Л.А. Здоровьесберегающее образование. 2010. – № 1. – С. 106–109.*
10. *Личностные предпосылки проявления насилия в педагогической деятельности. Ковалева Е.А. Journal of Psychology. Special Pedagogy. Social Work (PSPSW) e-ISSN: 1857-*

4432, p-ISSN: 1857-0224, Volume 45, Issue 4, 2016, p. 49 – 56. <http://psihologie.upsc.md> (дата обращения: 09. 02. 2019).

11. Методы диагностики и пути профилактики синдрома педагогического насилия. Ганузин В.М. Насилие и пренебрежение по отношению к детям: профилактика, выявление, вмешательство: материалы научного симпозиума / под ред. О.Н. Боголюбовой. – СПб.: Изд-во С.-Петерб. ун-та, 2010. С. 13–14.

12. О правомочности применения в педиатрии термина «синдром педагогического насилия». Ганузин В.М. Материалы VIII Конгресса педиатров России. 2003. С. 77.

13. Синдром педагогического насилия как форма дидактогенности. Ганузин В.М. Медицинская психология в России. 2013. Т. 5, № 5. С. 15. DOI: 10.24411/2219-8245-2013-15150

14. Стиль поведения учителя и состояние здоровья детей. Жданова Л.А., Молькова Л.К., Зайцева Е.С. Материалы XIV Конгресса педиатров России. М. 2010. С. 286.

15. Теория и практика гигиены детей и подростков на рубеже тысячелетий. Кучма Р.В. М., 2001. – 376 с.

16. Школа без педагогического насилия – необходимое условие сохранения здоровья обучающихся. Ганузин В.М., Черная Н. Л. Вопросы школьной и университетской медицины и здоровья. 2013. № 2. С. 38–40.

Генинг Г.Н.

ВЛИЯНИЕ ВРОЖДЕННОЙ АНИРИДИИ НА ПАЛИТРУ ПСИХИЧЕСКИХ СОСТОЯНИЙ ПАЦИЕНТОВ С АНИРИДИЕЙ И РОДИТЕЛЕЙ ДЕТЕЙ С АНИРИДИЕЙ

Аннотация: Аниридия, как и другие редкие генетические заболевания, оказывает существенное влияние на восприятие жизни, а также ее качество, как и у самих больных, так и у членов их семей; страдает психическое здоровье данной группы людей. В ходе проведенных нами исследований удалось выяснить, что пациенты с аниридией имеют свою специфичную палитру психических состояний, которая, несомненно, оказывает существенное влияние на психологическую обстановку в семье. Более того, особая палитра возникает также и у близких родственников больных.

Ключевые слова: психические состояния, редкое врожденное генетическое заболевание аниридия, хронический стресс, механизмы психологической защиты, когнитивный рефрейминг, психологическая помощь

Abstract: like other rare genetic diseases, congenital aniridia has a very huge impact on the perception and quality of life of patients with aniridia and parents of children with aniridia. In our study we analyzed the specter of psychological states of patients with aniridia and parents of children with aniridia.

Keywords: psychological states, rare congenital genetic disease, congenital aniridia, chronic stress, mechanism of psychological defense, cognitive reframing, psychological support

Врожденная Аниридия – это редкое (рождаемость 1 на 47000) врожденное генетическое заболевание, обусловленное мутациями в гене PAX6, который участвует в формировании глаз, нервной системы и поджелудочной железы [3]. Зрение таких пациентов, как правило,

существенно снижено и видят они, в среднем, 5-20%. На протяжении жизни зрение таких пациентов может продолжать падать в связи с возникновением новых и новых осложнений (катаракта, глаукома, разрушение роговицы). Кроме того, аниридия может быть включена в более тяжелые заболевания (синдромы), такие как WAGR синдром (нефробластома, проблемы мочеполовой системы, задержка умственного развития, аниридия), синдром Гиллеспи (мозжечковая атаксия, аниридия, задержка умственного развития), она может сопровождаться нарушениями в эндокринной системе (ожирение, сахарный диабет, болезни щитовидной железы, нервной системы (нарушение восприятия, проблемы со слухом, проблемы сна, аутизм) и др. [4]. Таким образом, заболевание ведет к инвалидизации пациентов в детском возрасте с малой эффективностью лечения. Редкость заболевания является причиной низкой информированности докторов о правильных методах лечения и профилактики осложнений и, как следствие, низкого качества оказываемой им медицинской помощи. Именно поэтому пациенты с аниридией остаются одной из наиболее ущемленных групп населения. Постоянный страх за будущее, страх неудачных операций, страх потери зрения – все это, несомненно, является причиной возникновения у данной категории людей различных видов стресса и существенным образом оказывает влияние на их палитру психических состояний. Мы предположили, что существенно может изменяться палитра психических состояний и родителей больных аниридией детей. И в том, и в другом случаях изменение палитры психических состояний должно приводить к изменению психологического здоровья семьи в целом.

В ходе проведенных исследований нами был разработан он-лайн опросник на двух языках (английском и русском), состоящий из 33 вопросов. В опросе приняли участие 44 человека из разных стран мира (России, Англии, США, Канады, Италии, Германии, Испании, Литвы, Бельгии, Франции, Швейцарии, Молдавии, Украины, Беларуси, Австралии, Сингапура). Средний возраст испытуемых 38,5 лет (14 мужчин и 30 женщин). Все испытуемые были поделены на две группы: пациенты с аниридией (33 человека - Первая группа) и родители детей с аниридией (11 человек - Вторая группа). В данной статье мы используем для примера наиболее часто встречающиеся психические состояния этих двух групп.

Результаты исследований показали, что **76%** испытуемых Первой группы и **82%** испытуемых Второй группы испытывают **беспокойство** о возможных предстоящих трудностях в жизни. Мы полагаем, что это является толчковым инструментом для возникновения у данной категории людей различных страхов.

В одном из вопросов анкеты предлагалось перечислить причины, по которым у испытуемых возникает **состояние страха**. Ими оказались в Первой группе: «потеря мобильности», «страх быть отверженным в обществе», «страх за будущее детей, когда я совсем потеряю зрение», «страх потерять работу», «страх передать будущим детям болезнь», «страх потерять независимость с потерей зрения», «страх одиночества в конце жизни и слепоты». Во Второй группе это: «страх, что мой ребенок ослепнет», «страх

будущих операций», «страх будущих проблем со здоровьем», «страх отвержения обществом моего ребенка», «страх за будущее самоопределение моего ребенка», «страх за личную жизнь ребенка в будущем», «страх проблем, связанных с учебой ребенка в школе».

Состояние **бессонницы** испытывают **55%** испытуемых из Первой группы и **64%** из второй. В Первой группе испытуемых состояние бессонницы может быть обусловлено низким уровнем мелатонина, что, по данным последних исследований в области аниридии [2], является частым проявлением у данной категории пациентов. Кроме того, причиной бессонницы может быть обостренный слух у больных аниридией. Среди психологических причин пациенты отмечают «постоянное состояние беспокойства» и «хронический стресс». Бессонница Второй группы испытуемых в большинстве своем имеет чисто психологическую обусловленность: «страхи», «постоянное беспокойство», «непокидающие тяжелые мысли».

91% испытуемых Первой группы и **100%** испытуемых Второй группы «легко впадают в уныние». Причинами этому в Первой группе являются: «постепенная потеря зрения и невозможность это остановить», «хроническая боль в глазах», «бессилие современной медицины в лечении болезни», «осознание невозможности некоторых видов деятельности или активности в связи с болезнью», «когда я не могу делать то, что делают окружающие», «осознание того, что мне приходится вкладывать в 10 раз больше усилий в тот же объем работы, который делают мои коллеги», «осознание себя на войне с окружающим миром». Во Второй группе причинами являются: «издевательства над моим ребенком в школе», «отсутствие друзей у моего ребенка-подростка», «когда я слышу разные рекомендации от разных врачей и понимаю, что они слабо информированы о заболевании», «осознание того, что никто не сможет вылечить моего ребенка», «когда я вижу, что зрение моего ребенка ухудшилось».

49% испытуемых Первой группы и **64%** испытуемых Второй группы испытывают **состояние вины**. Высокий процент чувства вины у второй группы испытуемых говорит о плохой информированности родителей о причинах заболевания, так как родители склонны винить себя в появлении данного заболевания у ребенка, что с научной точки зрения абсолютно необоснованно.

Состояние **неуверенности в себе** испытывают **79%** испытуемых Первой группы, причем **49%** испытывают его очень часто (постоянно). Во второй группе этому состоянию подвержены **64%** испытуемых, постоянно (часто) его испытывают **36%**.

Безусловно, данная категория людей нуждается в своевременной психологической помощи и поддержке. Важной составляющей в организации помощи пациентам с аниридией и их семьям является работа Межрегиональных Центров поддержки таких пациентов. В таких центрах семьи не только получают самую актуальную и адекватную информацию по заболеванию, но и имеют возможность общаться с другими такими семьями,

перестают чувствовать себя изолированными, беспомощными, одинокими в своей сложной жизненной ситуации. Важно наладить работу специалистов-психологов в таких центрах, главной задачей которых должна быть работа по кардинальному изменению системы **означивания** [1]. Одним из методов изменения системы означивания может быть когнитивный рефрейминг.

В современной психологии некоторыми учеными стали недавно подниматься вопросы психологической помощи пациентам с редкими генетическими заболеваниями [5], но совсем без внимания продолжают оставаться родители детей, больных редкими заболеваниями, без внимания также влияние редких заболеваний на изменение общего психологического фона семьи, его стабильности.

Наше исследование показывает, что аниридия, как редкое генетическое заболевание, оказывает существенное влияние на изменение палитры психических состояний, как самих пациентов, так и членов их семьи. Кроме того, родители детей, больных аниридией, в равной мере, а в некоторых случаях и даже более, чем пациенты с аниридией, нуждаются в оказании им своевременной психологической помощи и поддержки.

Список источников:

1. Прохоров А.О. *Смысловая регуляция психических состояний*. — М.: ИП РАН, 2009.
2. Hanish A., Butman J., Thomas F., Yao J., Han J. Pineal hypoplasia, reduced melatonin and sleep disturbance in patients with PAX6 haploinsufficiency // *Journal of Sleep Research*, Feb. 2016, pp16-22.
3. Käsman-Kellner B., Berthold S. Kongenitale Aniridie oder PAX6-Syndrom? // *Der Ophthalmologe*, Dec. 2014, pp1144–1149.
4. Nerby J., Otis J. *Aniridia and WAGR syndrome a guide for patients and families* // Oxford University Press, 2010
5. Spencer-Tansley R. *Living with a rare condition: the effect on mental health* // *Rare Disease UK*, May 2018

Глотов М.Б.

РАЗВОД КАК ПРОБЛЕМА СЕМЕЙНО-БРАЧНЫХ ОТНОШЕНИЙ В РОССИИ

Аннотации: в статье рассматриваются состояние и негативные последствия разводов в современной России. Основное внимание уделено истории государственной политики семейно-брачных отношений и их современное состояние. Основываясь на данных исследований, отмечены основные причины вероятности разводов и возможности их сокращения. Отмечено негативное влияние разводов на процессы воспроизводства населения и воспитание детей.

Ключевые слова: семейно-брачное законодательство, причины разводов, значение общественного мнения, разводы у мужчин и женщин, репродуктивное поведение и воспитание детей.

DIVORCE AS A PROBLEM FAMILY AND MARRIAGE RELATIONS IN RUSSIA

Abstract: The article discusses the state and negative consequences of divorces in modern Russia. The main attention is paid to the history of the state policy of family-marriage relations and their current state. Based on the research data, the main reasons for the likelihood of divorces and the

possibility of their reduction are noted. The negative influence of divorces on the processes of reproduction of the population and parenting is noted.

Keywords: family and marriage law, causes of divorces, the importance of public opinion, divorces in men and women, reproductive behavior and parenting.

Одной из актуальных проблем семейно-брачных отношений в России является расторжение брака при жизни обоих супругов по обоюдному согласию или по инициативе одного из них. Советская власть долгое время законодательно затрудняла процедуру развода посредством обязательного объявления о нем в местной прессе и судебным разбирательством.

В декабре 1965 года советское законодательство упростило процедуру развода. В результате число разводов за два года после введения новых правил увеличилось почти вдвое. В настоящее время Россия занимает второе место в Европе по количеству разводов. В 2017 году на 1049725 браков приходилось 611428 разводов (58,2%), в Москве соответственно – 49,9%, в Санкт-Петербурге – 49,4%.

Исследования показывают, что наибольшую вероятность развода представляют браки, заключенные в молодом возрасте, а также между лицами, у которых значительная разница в возрасте, особенно когда жена значительно старше мужа. Неготовность молодоженов наладить свой быт, особенно при появлении ребенка, часто служит поводом для развода. Также часто разводятся супруги в возрастном интервале 20–30 лет. Длительное знакомство до решения заключить брак снижает вероятность его расторжения. Наименьшую вероятность развода демонстрируют браки, которые заключены в максимальных возрастах брачности, и повторные браки. У супругов старше 50 лет разводы крайне редки.

Данные демографической статистики свидетельствуют о том, что вероятность развода в бездетных семьях и в семьях с одним ребенком чаще, чем в семьях с двумя и более детьми, так как дети выступают основным фактором, который может удержать супругов от развода. Многодетные семьи распадаются в три раза меньше, чем обычные. У тех, которые жили вместе до вступления в брак, доля разошедшихся или разведенных за первые 10 лет брака на треть больше, чем у тех, кто не делал этого. Чем крупнее город, тем больше вероятность расторжения брака.

Из разведенных супругов в повторный брак вступают, как правило, каждая четвертая женщина и каждый третий мужчина. Важным фактором, влияющим на решение о разводе, выступает общественное мнение и присущие данному обществу институциональные нормы морали. Там, где для общественного мнения и моральных норм характерна толерантность, общий коэффициент разводимости достаточно высок.

Причины расторжения брака у мужчин и женщин могут быть разными. У мужчин чаще причиной развода выступает измена жены (55%), а у женщин – злоупотребление мужем алкоголем (50%). Причинами развода женщины также называют: применение супругом физической силы (в 38%) случаев, плохое отношение к детям, оскорбления (28%), чрезмерная ревность (25%),

жадность (22%), недостаток денег (17%), плохие отношения с родственниками супруга (9%), неспособность иметь детей (7%). Что касается неспособности супругов иметь детей, то в настоящее время эта проблема может быть решена посредством ЭКО, суррогатного материнства или приемного ребенка.

Развод родителей – всегда душевная рана для детей и негативно влияет на их воспитание. Восемь из десяти детей, рожденных вне брака или воспитанные в неполных семьях, как показывает статистика, состоят на учете в детской комнате милиции. Разводимость негативно сказывается не только на воспроизводстве населения в целом, но и на воспитание детей. У матерей, которые после развода не вступают в повторный брак, зачастую больше не бывает детей.

Специалисты отмечают, что для нормального развития ребенка в равной степени необходимы как мать, так и отец. Совместное взаимодействие матери и отца могут обеспечить ребенку положительную эмоциональную атмосферу развития и нормальную половую и ролевую идентификацию ребенка. Развод родителей приводит к разрушению прежних отношений ребенка с родителями. В настоящее время 1,5 млн. детей лишены возможности общения с отцом, многие из них уклоняются от выплаты алиментов. У службы приставов 1,36 млн. судебных решений по уплате алиментов, из них 600 тысяч, по которым алименты не уплачиваются вовсе.

Длительное время безбрачия после развода сокращает репродуктивный период женщин и снижает вероятность рождения новых детей. Доля разошедшихся и разведенных имеет тенденцию к увеличению разводов, чему способствуют либеральность закона о разводе и терпимость общественного мнения к проблеме разводов.

Гогицаева О.У., Небежева А.В.

СЕМЕЙНОЕ ВОСПИТАНИЕ КАК УСЛОВИЕ РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ

Аннотация. В статье рассматриваются проблемы семейного воспитания. Семейное воспитание – это система воспитания и образования детей, складывающаяся в конкретной семье созданная родителями и родственниками. На семейное воспитание влияют множество факторов, такие как отношение к ребенку родственников, социальное, материально-экономическое положение, уклад жизни и даже место проживания. Все это впитывается ребенком и позже по-разному проявляется.

Ключевые слова: семья, воспитание, развитие ребенка, социальные роли.

Annotation. The article deals with the problems of family education. Family education is a system of upbringing and education of children, formed in a particular family and created by parents and relatives. Family education is influenced by many factors, such as the attitude of relatives to the child, social, material and economic situation, lifestyle and even place of residence. All this is absorbed by the child and later manifested in different ways.

Key words: family, education, child development, social roles.

Семья является первым институтом социализации ребенка. Именно семейное воспитание является наиболее естественным и играет определяющую роль в развитии и формировании личности ребенка. Родители

играют значительную роль в жизни конкретной личности [1, 5, 6].

Проблемы семейного воспитания невозможно рассматривать вне зависимости от тенденций развития института семьи и родительства, характеризующиеся противоречивостью: наряду с фактами, подтверждающие ответственное родительство, другие противоположные – дегуманизация детско-родительских отношений, пренебрежение своими родительскими обязанностями, «злоупотребление ребенком» [7].

Современные ученые уже ни одно десятилетие говорят о кризисе современной семьи, различных его проявлениях: изменения структуры семьи, её уклада, трансформации функций семьи, социальных ролей в семье, изменения иерархии ценностей и другие. Многие ученые, анализируя трансформацию современной семьи, подчеркивают, что общественные явления влияют на изменения родительских ролей.

Не секрет, что в основе семейного воспитания должен быть баланс между родительской любовью и требовательностью. На наш взгляд, любовь современных родителей также трансформировалась, чаще родители готовы на материальное её выражение, чем на действенное проявление. Педагоги подчёркивают, что искусство любви заключается в умении дарить радость. Радость от общения с близкими людьми, сопереживания удач и разочарований, радость совместной деятельности.

Безусловно, политическая, социально-экономическая нестабильность в стране за последние годы обуславливает некоторые особенности семейного воспитания. Перестановка акцентов в целях воспитания порождает в семейном воспитании ориентации на индивидуализм, доминирование личных интересов. Мы считаем, что родительская стратегия воспитания вне зависимости от материального достатка семьи, определяется чувством тревоги за будущее ребенка. Современные родители ориентированы на воспитание успешности ребенка, которую связывают с профессиональной карьерой, обеспечивающей востребованность на рынке труда и соответственно является залогом благополучия, в том числе, финансового.

Порой, кажется, что ребенка воспринимают как некий коммерческий проект, в который родители вкладывают свои финансы и при этом желают получить в последствии дивиденды.

Парадокс заключается в том, что родители, стремясь обеспечить благополучие в будущем ребенка, часто идут на жертвы: ограничиваются рождением единственного ребенка, оставляют работу или напротив, весь день проводят на работе, возвращаясь поздно вечером, чтобы заработать деньги на обучение ребенка в элитной школе, престижном вузе.

Однако чем больше сил и средств вкладывается в ребенка, тем чаще возникает дисгармония в детско-родительских отношениях.

Сегодня педагоги и психологи отмечают феномен детского одиночества. Дети, находясь дома, лишены эмоционального общения с родителями. Родители в воспитании ребенка больше акцентируют внимание на форсированное раннее интеллектуальное развитие ребёнка в ущерб развитию эмоциональной сферы. Ситуация усугубляется тем, что нуклеарные семьи

имеют преимущественно одного ребенка, поэтому ребенок в пространстве дома лишен общения с братом или сестрой.

Очевидно, что количество детей определяет особенности воспитания детей в семье, что в конечном итоге влияет на формирование характера ребенка и развитие личности.

Учёные все больше говорят о психолого-педагогических аспектах воспитания единственных детей, отмечают их плюсы и минусы. Одна из особенностей воспитания единственных детей то, что родители подчас руководствуются своими амбициями, а не возможностями и желаниями ребенка. В стремлении осчастливить ребенка, обеспечить беззаботное детство, воспитывают подчас «социальных инвалидов», ограждая их от различных трудностей.

Обращает внимание, что особенности семейного воспитания обусловлены неблагоприятными внешними факторами. Напряженная криминальная обстановка особенно в городской среде, которая повышает тревогу родителей за жизнь и здоровье детей. К сожалению, преступность в отношении детей в России растет. Повышенная тревожность влечет к преобладанию опекающего стиля воспитания, что сказывается на формировании личностных качеств. В современных условиях родители не всегда сразу могут распознать угрозы для детей. Долгое время родители не рассматривали Интернет, как источник рисков для ребенка, его психического здоровья. К сожалению, многие родители не видят ничего плохого в том, что малыш в одиночестве проводит время у компьютера или телевизора. Для современных работающих родителей характерно делегирование своих воспитательных полномочий также гувернанткам, прародителям.

Следует отметить, что спектр проблем семейного воспитания ребенка обусловлен, прежде всего, типом семьи. Очевидно, есть специфические трудности семейного воспитания в полных и неполных семьях, в повторных браках и др.

Ученые выделяют несколько типов неправильного воспитания:

1. Гиперопека – тотальный контроль над ребенком, чрезмерная забота. Усиленная опека указы со стороны родителей жесткий контроль, отсутствие самостоятельной жизни как личность и самовыражения он становится зажатый, закрытым, малоподвижным так же частые скандалы о свободе и итог сбегает из дома.

2. Жесткое воспитание – родители производят полное подчинение воли ребенка, воспитание проводится физическим наказанием, из-за этого у ребенка формируется боязливость, вялость, угрюмость, затаенный гнев.

3. Потворствующая опека – вечные поблажки со стороны родителей, отрицание виновности чада, переложение ответственности на других лиц, оставление безнаказанности проступка за этим следует развитие у ребенка безответственности, неспособности к окружающему миру и вседозволенности.

Очевидно, что решение проблемы семейного воспитания должно носить комплексный, системный характер и осуществляться по нескольким

направлениям:

- поддержка семьи на государственном уровне через реализацию социальных программ, утверждение семейных ценностей, в частности, в последние годы зародились новые традиции празднования «Дня семьи, любви и верности», «Дня матери», «Дня отца»;

- сотрудничество с традиционными конфессиями России в поддержании семьи и семейного воспитания:

- трансляция семейных ценностей, положительного опыта воспитания в семье в медийном пространстве.

Правильное воспитание должно содействовать развитию человека, способного соединять опыт прошедших лет, с настоящей действительностью, и быть в состоянии предвидеть последствия своих действий, отношения к другим лицам, выявлять связь наблюдаемых им явлений и творчески предсказывать, в чем именно и проявляется человеческая мудрость [2, 4]. В тоже время ребенку непросто осмыслить и разнородность мнений воспитателей. Семья чаще всего это разновозрастная социальная группа. То есть в семью могут входить старшие братья и сестры ребенка, бабушки и дедушки, и их мнения, ценности могут отличаться от официальных, родительских. В этом случае важно не показывать детям расхождения в позициях, а совместно найти общие точки соприкосновения, с целью не дезориентировать ребенка, ведь ребенок будет выбирать то мнение, что авторитетнее и удобнее ему [3]. И часто оно может быть неправильным. Немаловажно, что семейное воспитание охватывает все сферы жизни ребенка. Это трудовая, игровая, ценностная, социальная, интеллектуальная деятельность. Здесь необходима консолидация родителя и ребенка, их общение на эмоциональном уровне. Личность родителей, их забота и отношение к детям, выполняет функцию поддержания безопасности внутреннего, психологического фона маленького человека, тем самым способствуя его гармоничному развитию и становлению. Поэтому каждый родитель должен понимать, что его первостепенной задачей в воспитании является внимание к ребенку, любовь к нему. Как считают многие психологи, постоянный глубокий контакт с ребенком – это обязательное требование к воспитанию полноценной личности человека [4].

В нашей работе мы хотели показать влияние стиля родительского воспитания и эмоционального восприятия родителями своих детей на развитие самосознания у детей.

Первоначально мы провели диагностику, цель которой определение стиля семейного воспитания [8]. Затем разделили родителей на две подгруппы. В первую подгруппу вошли, родители, чей стиль воспитания оказался позитивным. Во вторую подгруппу вошли родители, чей стиль воспитания оказался деструктивным.

Следующим этапом стало исследование самосознания и эмоциональной сферы детей, чьи родители вошли в первую и вторую подгруппу. Далее мы провели сравнительный анализ развития самосознания детей из первой и второй групп. Родители, где стиль воспитания оказался позитивным

стараятся придерживаться гармоничного стиля взаимодействия с ребенком, у них достаточно хороший эмоциональный контакт с ребенком. В другой группе, с деструктивным стилем воспитания, родители воспринимают своих детей либо нейтрально, либо амбивалентно, что является одним из факторов неустойчивости воспитания. При исследовании детей были выявлены значимые различия в индексе тревожности. У детей из группы родителей с конструктивным стилем воспитания индекс тревожности был средний, что говорит о соответствии эмоционального развития. У детей из группы родителей с деструктивным стилем воспитания, индекс тревожности был высоким или низким, что свидетельствует о нарушениях эмоционального развития детей. Причем низкий уровень тревожности может служить либо признаком недостаточно развитой сензитивности ребенка, либо свидетельством включения механизмов защиты. Высокий уровень тревожности обычно снижает эффективность деятельности, сопровождается неадекватным, противоречивым поведением личности: психическим перенапряжением, которое выражается в состоянии напряженного ожидания неприятностей, несдерживаемой раздражительности, эмоциональной неустойчивости.

В поведении тревожных детей можно выделить такие особенности как: неадекватное отношение к оценкам окружающих, как положительным, так и отрицательным; характерное отношение к выбору заданий и поручений (они либо выбирают достаточно трудные, выполнение которых может принести уважение окружающих, но при первой неудаче стараются под любым предлогом отказаться от них, либо выбирают задания ниже их возможностей, но гарантирующие успех); тревожные дети проявляют интерес к сравнению себя с другими, но вместе с этим избегают ситуаций, где такое сравнение может быть явным.

Тревожность оказывается обусловленной неудовлетворением другой потребности – потребности в устойчивой, положительной самооценке. Адекватной и социально желательной считается позитивный знак общей самооценки. Таких детей в первой группе – 51%, во второй – 38%.

Проведенное нами исследование позволило подтвердить, что при дефиците удовлетворенности в эмоциональном контакте с родителями у ребенка нарушается развитие личности. У таких детей чаще наблюдается заниженная самооценка, повышенный уровень тревожности. Целенаправленная работа с такими семьями, а именно родителями будет способствовать нормализации процесса развития различных сфер личности ребенка.

Список источников:

1. Арутюнянц Э. Педагогический потенциал семьи и проблема социального инфантилизма молодёжи / Отец в современной семье. – Вильнюс, 2005. – 558 с.
2. Гогощаева О.У. Исследование ценностных ориентаций личности: ретроспективный аспект//Актуальные проблемы психолого-педагогического образования//Материалы международной научно-практической конференции. 2011. С. 70-77.
3. Гуриева С.Д., Борисова М.М. Доверие как социально-психологическое явление//Вестник

СанктПетербургского университета. Серия 12. Психология. Социология. Педагогика. 2014. № 4. С. 126-136.

4. Кочисов В.К., Гогицаева О.У., Кочисов Ч.В., Кочисов С.В. Теории личности в современной психологии//В мире научных открытий. 2015. № 11-1 (71). С. 594-603.

5. Кочисов Ч.В., Гогицаева О.У. Теоретические основы социально-педагогической работы с детьми из неблагополучных семей//Вестник Северо-Осетинского государственного университета имени Коста Левановича Хетагурова. 2015. № 3. С. 133-138.

6. Орлова А.В. Стиль семейного воспитания как фактор, влияющий на развитие уверенности у детей школьного возраста//Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2017. Т. 6. № 3 (20). С. 316-318.

7. Самойличенко А.К., Черемискина И.И. Родительское отношение как фактор самораскрытия способностей школьниками//Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2017. Т. 6. № 4 (21). С. 368-371.

8. Тарарухина О.В., Гуриева С.Д. Развитие методологии изучения межличностных отношений в социальной психологии//Вестник Северо-Осетинского государственного университета имени Коста Левановича Хетагурова. 2016. №1. С. 101-107.

Гребенникова О.А., Гресько В.Э.

ТРУДНОСТИ В ОБЩЕНИИ ОДАРЕННЫХ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Аннотация: В статье рассматриваются личностные особенности одаренных детей, которые могут выступать в качестве факторов, провоцирующих затруднения в общении. Описаны результаты эмпирического исследования проблем общения одаренных младших школьников. Проведенное исследование показало, что половина одаренных младших школьников являются непринятыми или отвергнутыми в классе. Для всех одаренных учащихся, испытывающих трудности в общении со сверстниками, характерен низкий уровень сформированности коммуникации.

Ключевые слова: детская одаренность, одаренный младший школьник, общение, трудности в общении, коммуникативные умения.

Abstract: The article describes personal characteristics of gifted children which may cause problems in their communication with others. It also presents the results of the empirical research into the problems experienced by gifted primary school children during communication with their peers. The research has shown that a half of the gifted primary schoolchildren are unaccepted or rejected by their classmates. All gifted schoolchildren who experience interaction problems with their classmates have a low level of communication skills.

Key words: children's giftedness, gifted child, communication, problems in communication, communication skills.

Одним из приоритетных направлений развития российского образования на современном этапе является выявление и поддержка одаренных детей. Новый социальный заказ отражен в ряде нормативно-правовых документов федерального значения, включая «Стратегию развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года», Национальную образовательную инициативу «Наша новая школа», образовательную программу «Школа 2100», которые предусматривают формирование системы целенаправленной работы с одаренными детьми и талантливой молодежью России. Необходимость стимулирования детей, демонстрирующих выдающиеся способности, подчеркивается также в Федеральном законе «Об

образовании в Российской Федерации» и Федеральных государственных образовательных стандартах для всех типов образовательных организаций.

Одаренные дети обладают характерными чертами, формирующими своеобразную «карту одаренности» – уникальный профиль личности, выделяющий их среди сверстников. Специалисты (Д.Б. Богоявленская, Н.С. Лейтес, О.В. Заславская, О.Е. Сальникова, С.А. Хазова, В.С. Юркевич и др.) подчеркивают, что присущие одаренным детям личностные особенности не только содействуют достижению ими высоких результатов в той или иной деятельности, но и нередко приводят к ряду проблем [1; 2; 6]. Наиболее распространенными среди них являются трудности в общении [5].

Ученые (Д.Б. Богоявленская, Н.С. Лейтес, С.А. Хазова, В.С. Юркевич и др.) выделяют ряд личностных особенностей и поведенческих моделей одаренных детей, приводящих к трудностям в общении. Так, по мнению А.М. Матюшкина, одаренные дети развиваются неравномерно, т. е. одна из сфер их личности значительно опережает в развитии другие сферы, что приводит к диссинхронии развития и как следствие – отсутствию равноправного общения со сверстниками [8].

По данным исследований американского психолога Л. Холлингуорт, присущие одаренным детям перфекционизм и эгоцентризм (включая познавательный) становятся причиной завышенных требований к себе и окружающим, нестабильной самооценке и недостаточной терпимости к детям, стоящим ниже в интеллектуальном развитии [4].

С точки зрения С.Н. Котягиной и Т.В. Хромовой, одаренные дети обладают повышенной эмоциональной чувствительностью, ранимостью и уязвимостью. Их способность понимать и чувствовать то, что не заметили окружающие, сочетаясь со свойственным им эгоцентризмом, приводит к неадекватным реакциям, повышенному чувству вины и тревожности [7].

Как указывает О.А. Токарев, ввиду высоких темпов развития одаренные дети часто стремятся к общению с детьми старшего возраста и взрослыми, поскольку находят с ними больше общих интересов. Это может привести к нарушению взаимодействия со сверстниками и проблемам самореализации одаренных детей [5].

Вышеперечисленные особенности развития одаренных детей порождают их настороженное поведение, отдаление от сверстников, конфликты с ними, чувство одиночества и заниженную самооценку, что нередко приводит к их социальной изоляции [4; 6; 8].

По мнению М.Е. Богоявленской, проблемы в общении одаренных детей могут проявляться двумя противоположными путями:

- демонстративная асоциальность и защитная агрессия (драки, пакости, нецензурная брань и т. д.);
- депрессивное поведение с чертами демонстративности (уход в себя, в мир своих фантазий и грез, апатичность, вялость, незаинтересованность в контактах) [1].

Возможными причинами такого поведения одаренных детей, по мнению ученого, являются: во-первых, длительная депривация основных

психологических потребностей ребенка со стороны его ближайшего окружения; во-вторых, несформированность у ребенка средств общения, недостаточный уровень развития коммуникативных умений [1].

Поскольку в рамках нашего исследования особый интерес представляют проблемы общения одаренных младших школьников, рассмотрим те коммуникативные умения, которые должны быть развиты у детей младшего школьного возраста. В своих работах Л.В. Кузнецова выделяет три группы коммуникативных умений младших школьников:

- речевые: умения ясно и четко излагать мысли, убеждать, аргументировать, строить доказательство, выносить суждения и анализировать высказывание;

- перцептивные: умения слушать и слышать (правильно интерпретировать информацию, в том числе и невербальную, понимать подтексты и др.), понять чувства и настроение другого человека (способность к эмпатии, соблюдение такта), способности к рефлексии;

- интерактивные, то есть умения взаимодействовать в процессе общения: умение вести беседу, переговоры, вежливо излагать мысли, задавать вопросы и формулировать требования, увлечь за собой, общаться в конфликтных ситуациях и управлять своим поведением [3].

Ввиду того, что у одаренных детей высокая способность к построению логических и причинно-следственных связей, раннее развитие речи и большой словарный запас, первую группу коммуникативных умений они, как правило, усваивают хорошо. Сложности у одаренных младших школьников наблюдаются в освоении второй и третьей группы умений.

Л.В. Кузнецова отмечает, что одаренные дети, обладая такими качествами, как повышенная эмоциональная чувствительность и эгоцентризм (включая познавательный), неспособны наравне с другими освоить умение слушать, которое подразумевает под собой способность воспринимать информацию от собеседника, не перебивая его, сдерживаться в выражении своих эмоций и доброжелательно относиться к собеседнику и его информации. Они часто перебивают друзей, считают их мысли глупыми и недостаточно логичными, замечают и нервно реагируют на речевые ошибки и, возможно, самое главное – не находят общих интересных тем со своими сверстниками. Ввиду этого они часто обречены находиться в одиночестве и быть «изгоями» в классе или компании [3].

Таким образом, анализ научной литературы показывает, что одаренным детям присущи личностные особенности (диссинхрония развития, повышенная эмоциональная чувствительность, перфекционизм, эгоцентризм, неуступчивость и др.), которые могут выступать в качестве факторов, провоцирующих затруднения в общении.

С целью изучения трудностей в общении одаренных младших школьников нами было проведено исследование на базе Муниципального автономного общеобразовательного учреждения «Средняя общеобразовательная школа № 22» Великого Новгорода. В нем приняли участие 8 учащихся 4 класса, продемонстрировавшие высокие показатели

одаренности в ходе первичной диагностики. Исследование проводилось посредством социометрии и методики «Диагностика изучения сформированности коммуникации как общения у младших школьников» М.И. Рожкова.

Результаты диагностики одаренных учащихся по методике «Диагностика изучения сформированности коммуникации как общения у младших школьников» свидетельствуют о том, что у 37,5% участников исследования (3 из 8 испытуемых) сформированность коммуникации находится на среднем уровне. Остальным одаренным школьникам (62,5%) присущ низкий уровень сформированности коммуникации как общения: эти дети испытывают значительные трудности в общении.

При анализе ответов школьников на вопросы методики М.И. Рожкова особое внимание нами уделялось изучению их потребности в общении и внимании, а также выявлению предпочитаемой ими позиции в общении со сверстниками. Отвечая на вопрос «Часто ли ты оказываешься в центре внимания своих товарищей?», почти все одаренные младшие школьники, участвовавшие в исследовании (6 из 8 испытуемых), выбрали ответы «нет» и «не всегда». Это свидетельствует о том, что они не занимают лидерские позиции в классе или в своей компании. На вопрос «Часто ли ты при решении важных дел делаешь все сам?» 75% испытуемых отвечают «да». С одной стороны, это говорит об их склонности к самостоятельности, а с другой стороны, свидетельствует об их нежелании сотрудничать с другими и работать в команде.

С целью изучения отношения сверстников к одаренным младшим школьникам в 4 классе была проведена социометрия. При обработке материала была интерпретирована его первая часть, раскрывающая взаимоотношения детей со сверстниками.

Согласно полученным результатам, 4 из 8 одаренных школьников, участвовавших в исследовании, испытывают трудности в общении с классом: трое учащихся занимают позицию непринятых в классе, а один испытуемый является отвергнутым. В то же время другая половина выборки исследования (50%) находится в благополучной позиции в классе: один учащийся является «звездой», а другие три занимают позицию принятых в классе. Ни один одаренный учащийся не вошел в группу «предпочитаемых».

Сопоставление результатов социометрии и данных, полученных по методике «Диагностика изучения сформированности коммуникации как общения у младших школьников» М.И. Рожкова, показывает, что все 3 одаренных школьника, для которых характерен средний уровень сформированности коммуникации, имеют благополучный статус в классе: один из них является «звездой», а два других – принятыми. В то же время все непринятые и отвергнутый в классе учащийся имеют низкий уровень сформированности коммуникации как общения.

Обращает на себя внимание то, что наиболее одаренные в рамках нашего исследования школьники – Илья и Дмитрий – занимают диаметрально противоположные позиции в классе: Илья является в классе «звездой» (то

есть класс его не просто принимает, но и считает лидером), тогда как Дмитрий – отвергнутым. По данным проведенной нами диагностики одаренности, оба мальчика имеют очень высокие показатели интеллекта и креативности; значительное отличие между ними состоит в уровне их учебной мотивации: у Ильи она очень высокая, в то время как у Дмитрия она сниженная. Несмотря на свои незаурядные интеллектуальные и творческие способности, Дмитрий иногда теряет интерес к школьным занятиям, считая их рутинными, и отстраняется от класса, чем, вероятно, и объясняется его статус отвергнутого в классе.

Таким образом, проведенное эмпирическое исследование показывает, что 50% одаренных школьников испытывают трудности в общении со сверстниками: они либо занимают позицию непринятых в классе, либо являются отвергнутыми. Для всех одаренных учащихся, испытывающих трудности в общении с одноклассниками, характерен низкий уровень сформированности коммуникации.

В целом анализ проблем общения одаренных младших школьников позволяет сделать вывод, что присущие одаренным детям личностные особенности (любопытность, повышенная эмоциональная чувствительность, перфекционизм, эгоцентризм, неуступчивость и др.) выступают факторами, провоцирующими затруднения в общении. Одаренные дети нередко попадают в группу социального риска ввиду диссинхронии развития и отсутствия равноправного общения в среде сверстников.

Проведенное исследование подчеркивает необходимость своевременного выявления трудностей в общении одаренных младших школьников с целью организации коррекционной и профилактической работы. Особое внимание следует уделять развитию перцептивных и интерактивных коммуникативных умений одаренных детей.

Список источников:

- 1.Богоявленская Д.Б. Одаренность: понятие, виды, метод идентификации // Alma matter. 2010. № 7. С. 40-45.*
- 2.Заславская О.В., Сальникова О.Е. Одаренные дети как научно-педагогическая проблема // Инновационные проекты и программы в образовании. 2011. № 6. С. 7-10.*
- 3.Кузнецова Л.В. Гармоничное развитие личности младшего школьника: Книга для учителей. М.: Просвещение, 1993. 224 с.*
- 4.Психология одаренности детей и подростков / Под ред. Н.С. Лейтеса. М.: Академия, 2000. 334 с.*
- 5.Токарев О.А. Одаренные дети: трудности в общении // Психолого-педагогический журнал Гаудеамус. – 2018. – Т. 17. – № 37. – С. 73.*
- 6.Хазова С.А. Одаренный ребенок как субъект межличностного взаимодействия // Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова. 2013. Т. 19. № 2. С. 102-107.*
- 7.Хромова Т.В., Котягина С.Н. Методико-психологические аспекты стратегий поведения одаренных детей в критических ситуациях // Одаренный ребенок: научно-практический журнал. 2009. № 4. С. 30-46.*
- 8.Что такое одаренность: выявление и развитие одаренных детей. Классические тексты / Под ред. А.М. Матюшкина, А.А. Матюшкиной. М.: Омега-Л, 2008. 368 с.*
- 9.Щебланова Е.И. Неуспешные одарённые школьники. М.: Изд-во БИНОМ, Лаборатория*

ВЗАИМОСВЯЗЬ СОЦИАЛЬНОЙ ФРУСТРИРОВАННОСТИ СТАРШЕКЛАССНИКОВ С ОСОБЕННОСТЯМИ ПОСТРОЕНИЯ МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ОТНОШЕНИЙ

Аннотация: Статья посвящена изучению особенностей социальной фрустрированности у старшеклассников. Предполагалось, что переживаемое состояние социальной фрустрированности юношами и девушками взаимосвязано с их типами построения межличностных отношений. По результатам эмпирического исследования было установлено, что для лиц раннего юношеского возраста характерен низкий уровень социальной фрустрированности. Наиболее сильно социальная фрустрированность выражена относительно таких сфер жизнедеятельности как образование, содержание учебной деятельности и обстановка в государстве. Было доказано, что социальная фрустрированность старшеклассников взаимосвязана с особенностями построения межличностных отношений по вектору «доминирование-подчинение».

Ключевые слова: фрустрация, социальная фрустрированность, социальная изолированность (одиночество), типы межличностных отношений, ранний юношеский возраст

Abstract: The article is dedicated to the study of the peculiarities of social frustration in senior pupils. It was assumed that the experienced state of social frustration in young men interrelates with their types of interpersonal relations. According to the results of an empirical study, it is found that for those of early adolescence, a low level of social frustration is characteristic. The strongest social frustration is expressed in relation to such spheres of life as the education, the content of educational activity, and the situation in the country. It is proved that the social frustration in senior pupils interrelates with the constructive features of interpersonal relations according to the vector of "domination-subordination".

Keywords: frustration, social frustration, social isolation (loneliness), types of interpersonal relations, early adolescence

В современном обществе, несмотря на социально-экономическое и информационное развитие, по-прежнему достаточно широко распространена проблема социальной фрустрированности, которая снижает сопротивляемость личности не только к деструктивным влияниям, но и требованиям повседневной жизни, затрудняет процесс адаптации личности к обществу себе подобных. В массовой психологии социальная фрустрированность обозначается такими маркерами как «крушение надежд», ощущение безысходности, снижение веры в завтрашний день, пессимизм.

Социальная фрустрированность, согласно представлениям В.В. Бойко, представляет собой вид (форму) психического напряжения, обусловленного неудовлетворенностью достижениями и положением личности в социально значимых иерархиях. Она передает в себе эмоциональное отношение человека к позициям, которые он сумел занять в обществе на данный момент своей жизни и в большей степени зависит от осознания недостигнутого, чем от реального положения личности [2, с. 337-339].

Л.И. Вассерман рассматривают социальную фрустрированность как меру нарушения личностно-средового взаимодействия вследствие блокирования индивидуально значимых социальных потребностей [3; 6].

Старшеклассники, в силу своих возрастных особенностей, относятся к наиболее чувствительным, социально незащищенным слоям общества. В этом возрасте перед юношами и девушками стоят достаточно сложные задачи развития – профессиональное самоопределение, осознание себя и своего места в мире, самоутверждение в кругу сверстников, выбор партнера для интимно-личностного общения и пр. В тоже время интенсификация и технологизация учебной и бытовой жизнедеятельности затрудняют формирование навыков открытого реального общения, способствуют росту трудностей в межличностных отношениях, чувства одиночества среди юношей и девушек. Поэтому обращение к проблеме социальной фрустрации обусловлено пристальным вниманием к решению задач воспитания у юношей и девушек психологической готовности к жизни и деятельности в современных условиях.

Целью исследования было изучение особенностей социальной фрустрированности старшеклассников в связи с их типами построения межличностных отношений.

Была выдвинута исходная гипотеза: социальная фрустрированность старшеклассников взаимосвязана с их типами построения межличностных отношений.

Всего было опрошено 83 учащихся старших классов общеобразовательных школ г. Минска. Среди них 36 девушек и 47 юношей в возрасте от 15 до 17 лет.

Методический инструментарий исследования составили три методики. Социальная фрустрированность изучалась с помощью двух тестов. Первый из них, это «Методика диагностики уровня социальной фрустрированности Л.И. Вассермана» (модификация В.В. Бойко) [3; 4], направленная на выявление степени неудовлетворенности социальными достижениями в основных аспектах жизнедеятельности, в адаптации к раннему юношескому возрасту. Второй тест «Экспресс-диагностика уровня социальной изолированности личности» (Д. Рассел и М. Фергюсон) [4], предназначенный для измерения уровня субъективного ощущения своего одиночества, которое связано с переживаниями тревожности, изоляции, депрессии, скуки. Межличностные отношения исследовались при помощи методики «Диагностика межличностных отношений (ДМО)» (Т. Лири, модификация Л.Н. Собчик) [5].

Анализ результатов исследования осуществлялся с помощью статистического пакета SPSS-16 for Windows (описательные статистики, частотный анализ, критерий Колмогорова-Смирнова для проверки нормальности распределения данных, корреляционный анализ).

Согласно полученным результатам, было выявлено, что для учащихся старших классов характерен очень низкий уровень социальной фрустрированности ($0,92 \pm 0,58$). При этом среднее значение индекса социальной фрустрированности у девушек ($1,04 \pm 0,77$) более высокое, чем у юношей ($0,86 \pm 0,47$). Качественный анализ показал, что больше всего

старшеклассники не удовлетворены своим образованием, содержанием своей учебы и обстановкой в государстве. Также юноши и девушки переживают фрустрацию относительно возможности выбора места работы, взаимоотношений с одноклассниками, учителями и администрацией школы, условиями учебы, качеством преподавания школьных предметов и обеспеченностью учебными материалами. Наиболее низкая социальная фрустрированность наблюдается в сфере межличностных отношений. А это отношения с родителями, друзьями, любимыми, братьями и сестрами. Частотный анализ данных показал, что у большинства опрошенных старшеклассников наблюдается очень низкий уровень социальной фрустрированности, что составило 64,1 % от всей выборки. У 22,6 % выборки социальная фрустрированность почти отсутствует, у 7,5 % – пониженный уровень социальной фрустрированности. И по 1,9 % выборки пришлось на неопределенный, умеренный и повышенный уровни социальной фрустрированности, а очень высокий уровень не был выявлен ни у одного респондента.

Среди опрошенных юношей и девушек также наблюдается и низкий уровень социальной изолированности ($11,09 \pm 11,32$). Однако уровень социальной изолированности у юношей ($11,38 \pm 11,56$) в данном случае оказалось выше, чем у девушек ($10,47 \pm 11,11$). Согласно частотному анализу у 81,1 % учащихся зафиксирован низкий уровень социальной изолированности, у 17 % – средний, и у 1,9% высокий.

Полученные данные указывают на то, что старшеклассники не испытывают каких-либо серьезных затруднений в удовлетворении своих социальных потребностей и вполне довольны своими социальными достижениями в основных сферах жизнедеятельности. И хотя молодые люди периодически переживают неприятные эмоции и чувства, связанные с вынужденной или мнимой коммуникативной депривацией, однако это не приводит к их социальной дезадаптации. Пожалуй, это обусловлено тем, что юноши и девушки еще находятся на полном обеспечении родителей и имеют определенный дефицит опыта в области социального взаимодействия.

Вероятно, уровень притязаний в области социальных достижений и социальной зрелости выше у девушек, по сравнению с юношами, что и обусловило наличие у них более высокого уровня социальной фрустрированности. Однако юноши несколько больше подвержены переживанию чувства социальной изолированности, чем девушки, им труднее доверять другим людям, вступать в контакты с малознакомыми людьми.

Согласно полученным данным по методике «ДМО», для учащихся старших классов наиболее свойственными оказались следующие типы построения межличностных отношений: «Авторитарный» (ранг 1), «Альтруистичный» (ранг 2), «Дружелюбный» (ранг 3). Соответственно при взаимодействии с другими людьми для юношей и девушек характерны следующие особенности поведения: уверены в себе, упорны, настойчивы, стремятся к лидерству в отношениях, энергичны, требуют к себе уважения (I); ответственны по отношению к людям, добры, склонны сострадать, проявлять

заботу об окружающих, отзывчивы и бескорыстны (VIII); склонны к сотрудничеству, компромиссам, стремятся помогать, заслужить признание и любовь, общительны, желают быть в согласии с мнением окружающих, проявляют теплоту и дружелюбие в отношениях (VII). Учитывая степень выраженности обозначенных типов межличностных отношений (средние значения по всем октантам не превысили 9 баллов), можно заключить, что взаимоотношения старшеклассников с другими людьми являются адаптивными.

Коэффициент фактора «Доминирование» составил 5,43 балла, а фактора «Дружелюбие» – 0,59 балла. Полученные данные явно указывают на то, что юноши и девушки в межличностных отношениях предпочитают доминировать, как посредством проявления агрессии, так и дружелюбия. Пожалуй, такая стратегия построения межличностных отношений на сегодняшний день является наиболее адаптивной.

Различия между юношами и девушками наблюдаются только по трем шкалам: «Эгоистичный» (8,2 к 7,9), «Агрессивный» (7 к 5,5) и «Подозрительный» (5,5 к 8). По сравнению с девушками, юноши в построении отношений с другими в большей степени ориентируются на себя, стремятся перекладывать трудности на других, упорны и настойчивы, но в тоже время они и менее критичны по отношению к окружающим их людям. Выявленные особенности взаимодействия с другими людьми у юношей и девушек во многом обусловлены традиционными гендерными установками, характеризующими маскулинный и фемининный типы, за исключением, пожалуй, по шкале «Подозрительный». Последнее, на наш взгляд, характеризует девушек как более социально зрелых, в отличие от юношей.

Изучение взаимосвязи между социальной фрустрированностью и типами межличностных отношений старшеклассников с помощью метода ранговой корреляции Спирмена показала, что между исследуемыми переменными обнаружены четыре значимые взаимосвязи. Так социальная изолированность взаимосвязана обратной слабой связью с такими типами межличностных отношений как «Авторитарный» ($r_s = - 0,253$; $p=0,05$) и «Эгоистичный» ($r_s = - 0,261$; $p=0,049$), прямой умеренной связью с типом межличностных отношений «Подчиняемый» ($r_s = 0,398$; $p=0,003$), и обратной умеренной связью с фактором «Доминирование» ($r_s = - 0,348$; $p=0,011$). Приведенные взаимосвязи согласуются между собой и указывают на следующие особенности учащихся старших классов. Чем больше юноши и девушки стремятся доминировать в отношениях с другими людьми, придерживаясь авторитарного и или эгоистичного типа, тем меньше они чувствуют себя одинокими. И наоборот, чем больше старшеклассникам приходится подчиняться другим людям, тем больше они подвержены переживаниям социальной изолированности. Полученные результаты можно объяснить тем, что позиция доминирования на сегодняшний день не только более адаптивная и привлекательная, по сравнению с подчинением, но и позволяет в большей степени удовлетворять потребность в общении за счет уверенности в себе, настойчивости, развитости коммуникативных

навыков. Подчиняемый тип, напротив, характеризуется застенчивостью, трудностями в установлении контактов, в особенности новых, склонность уступать более сильным, что затрудняет его полноценное общение и понимание во взаимоотношениях с другими людьми.

Между социальной фрустрированностью старшеклассников и их типами межличностных отношений ни одной значимой взаимосвязи установлено не было. Причиной тому может быть то, что тест «Методика диагностики уровня социальной фрустрированности Л.И. Вассермана» оперирует к более зрелой психике, а старшеклассники в силу своих возрастных особенностей имеют еще не столь богатый опыт самостоятельной жизни.

Таким образом, на основании проведенного исследования можно прийти к следующим выводам.

Старшеклассники в целом удовлетворены своими социальными достижениями в основных сферах жизнедеятельности, у большинства из них наблюдается очень низкий уровень социальной фрустрированности. При этом юноши и девушки больше всего не удовлетворены получаемым образованием, содержанием своей учебы и обстановкой в государстве, а меньше всего – отношениями с друзьями, родителями, любимыми, братьями и сестрами.

Для юношей и девушек характерен низкий уровень социальной изолированности, свидетельствующий о том, что проблема одиночества как форма депривации социальных потребностей не является для них особо значимой.

Взаимоотношения старшеклассников с другими людьми можно охарактеризовать как адаптивные. Наиболее характерными для юношей и девушек оказались такие типы межличностных отношений как «Авторитарный», «Альтруистичный» и «Дружелюбный», которые относятся к фактору доминирования.

Исходная гипотеза исследования частично подтвердилась. Уровень социальной фрустрированности оказался не взаимосвязан с типами межличностных отношений юношей и девушек, а уровень социальной изолированности – взаимосвязан. Следовательно, чем больше выражена позиция доминирования у старшеклассников, тем меньше они чувствуют себя социально изолированными, и наоборот.

Обнаруженная взаимосвязь позволяет еще раз убедиться, насколько важную роль в жизни человека играет стремление к доминированию. Это созвучно учению А. Адлера [1], рассматривающего стремление к превосходству как источник энергии личности, необходимый для ее развития. Обнаруженная взаимосвязь имеет также и прогностическое значение в плане здоровья человека. Она определяет дальнейшие направления исследований, касающиеся изучения стремления к доминированию как фактора детерминирующего состояние социальной изолированности и здоровья человека в разные возрастные периоды.

Список источников:

1. Адлер А. Понять природу человека. СПб.: Академ. Проект, 1997. 256 с.

2. Бойко В.В. Энергия эмоций в общении: взгляд на себя и на других. М.: Информационно-издательский дом «Филинь», 1996. 472 с.
3. Методика для психологической диагностики уровня социальной фрустрированности и ее практическое применение. Методические рекомендации. Вассерман Л.И., Иовлев Б.В., Беребин М.А. СПб: НИПНИ им. В.М. Бехтерева, 2004. 54 с.
4. Психологические тесты для профессионалов. / Авт.-сост. Н.Ф. Гребень. Минск: Современ. шк., 2007. 496 с.
5. Собчик Л.Н. Диагностика межличностных отношений: Модифицированный вариант интерперсональной диагностики Т. Лири: Метод. Руководство. М.: Б. И, 1991. 46 с.
6. Социально-психологические факторы в формировании сферы здоровья личности. Вассерман Л.И., Трифонова Е.А. Обзорение психиатрии и медицинской психологии. 2012. №3. С. 3-8.

Гурьянчик В.Н., Макеева Т.В.

ТРУДНАЯ ЖИЗНЕННАЯ СИТУАЦИЯ В КОНТЕКСТЕ СЕМЕЙНЫХ ОТНОШЕНИЙ

Аннотация: Семья является исторически сложившимся ключевым социальным институтом, в котором реализуются социальные, экономические и психолого-педагогические функции. В то же время современная семья подвержена целому ряду субъективно-объективных проблем, не способствующих укреплению семейных отношений. В статье рассмотрены основные факторы, провоцирующие вовлечение членов семьи в трудную жизненную ситуацию.

Ключевые слова: семья, родители, супруги, дети, семейные отношения, трудная жизненная ситуация.

Abstract: The family is a historically established key social institution in which social, economic, psychological and pedagogical functions are realized. At the same time, the modern family is subject to a number of subjective and objective problems that do not contribute to the strengthening of family relations. The article describes the main factors that provoke the involvement of family members in a difficult life situation.

Key words: family, parents, spouses, children, family relations, difficult life situation.

Трансформация российского социума, либерализация общественных отношений в той или иной степени затронули все сферы общественного бытия, в том числе и семейные отношения. Распространяющиеся среди населения негативные социально-экономические ожидания на фоне общего кризисного состояния формируют чувство жизненной неопределенности. Кризис семьи как социального института подтверждается некоторыми демографическими индикаторами: количество разводов, рост числа неполных семей, снижение рождаемости. Например, несмотря на государственную программу поддержки рождаемости, за последние годы отчетливо прослеживается тенденция снижения соответствующего коэффициента. Если с 2012 г. по 2015 г. коэффициент рождаемости показывал рост (с 1,691 до 1,777), то уже в 2017 г. он составил лишь 1,621, т.е. упал ниже уровня 2012 г. [7, с. 261]. По предварительным данным в 2018 г. по сравнению с 2017 г. количество заключенных браков сократилось на 132,8 тыс. (916,9 тыс. и 1049,7 тыс. соответственно), при снижении количества разводов с 611,4 тыс. до 584,1 тыс. соответственно [10, с. 254]. К числу основных причин,

вызывающих разводы, относятся и социально-экономические факторы, такие как отсутствие жилья (41%) и средств к существованию (29%) [3, с. 231].

Несмотря на то, что по сравнению с 2015 г. в 2017 г. доля семей, у которых не хватает денег даже на еду несколько снизилась (с 1,2 до 0,9%), более половины домохозяйств (68,6%) оценивают свое финансовое положение как достаточно бедное, при затруднительности покупать одежду и оплачивать жилищно-коммунальные услуги – 19,1% и невозможности покупки товаров длительного пользования – 49,5% [9].

Складывающаяся финансово-экономическая ситуация в российских семьях заставляет многих задуматься о возможности рождения детей. Так мнения респондентов разделились практически поровну при ответе на утверждение «Детей можно заводить только на определенной материальной базе»: 38,5% в целом не согласны с таким утверждением и 37,1% в целом согласны. Кроме того, степень согласия увеличивается по мере возрастания семейных доходов: от 33,6% в семьях с низким доходом до 66,7% - с высоким уровнем дохода [8, с. 122].

И все-таки россияне достаточно высоко оценивают жизненную ценность семьи. По данным опроса, проведенного ВЦИОМ летом 2017 г., наиболее значимыми остаются здоровье (99 п.), семейное благополучие (98 п.) и безопасность (96 п.). За все время изучения индекс важности этих аспектов не опускался ниже 90 п. [4].

Распадающаяся семья может привести к безнадзорности детей, неумению правильно воспитывать детей, что в конечном итоге в ряде случаев способствует вовлечению несовершеннолетних в преступное поведение. Асоциальное поведение родителей также не способствует формированию общественно приемлемых способов и образцов поведения у подростков. Такая семья просто не в состоянии развивать и упрочивать поведенческие навыки ребенка соразмерно общественному порядку. К сожалению, в российском обществе остается достаточно большое количество детей, чьи родители были лишены родительских прав или ограничены в них. На 2017 г. таковых насчитывалось порядка 47,5 тыс. человек. В 30-40% случаев между делинквентным поведением несовершеннолетних и неблагоприятными условиями формирования личности в семье прослеживается прямая зависимость.

Можно сказать, что институт семьи в последние годы теряет свою социальную значимость, что служит негативным фактором в процессе воспитания детей. Однако не только проблема распадающихся браков является индикатором кризисности семьи. Отношения в семье, да и сама семья, нельзя удерживать политико-религиозными и общественными канонами и суждениями. В современном обществе личность определяет свои перспективы развития самостоятельно, сопоставляя мотивы самоопределения с формальными и неформальными нормами. Попытки же ортодоксально настроенных общественников законодательно закрепить семейно-бытовые табу находят справедливое возмущение среди либеральной общественности. Еще в XVIII в. французская писательница Жермена де Сталь писала:

«Воспрещение развода давит всей своей тяжестью только на жертвы: оно старается заклепывать цепи, не влияя на условия, делающие их мягкими или жестокими. Оно словно говорит: я не могу доставить вам счастья, но зато обеспечиваю прочность вашего несчастья... Как безумно сказать: есть узлы, которые не может разорвать отчаяние! Смерть приходит на помощь физическим страданиям, когда нет больше сил переносить их; а общественные учреждения делают из нашей жизни тюрьму... из которой нет выхода!.. Дети страдают столько же, сколько родители...» [1].

Многие семьи в силу своей патриархальной традиционности продолжают существовать как общественная ячейка, хотя по сути своей уже давно перестали быть функционально значимыми как для супругов, так и для детей. Во много продолжающиеся де-юре отношения в таких семьях лишь дань архаичному общественному представлению о смысле и сакральности семьи – «Быть как все», «Как у всех», «Так надо» и пр. Такое восприятие уже практически несуществующих отношений приводит к искусственной бессознательности родителей. Как отмечал К.Г. Юнг, «мать, которая, чтобы не нарушить видимость благополучного брака, искусственным путем бессознательно поддерживает себя тем, что привязывает к себе сына – определенной степени в качестве замены своему мужу» [11, с. 206]. Начинает срабатывать и все больше укрепляется диссоциативный механизм, который тормозит личностное самовосприятие супругов, особенно во второй половине жизни. В этой ситуации сохранение семьи становится самоцелью и самоцелью дальнейшего сосуществования, заставляя личность «отщеплять на длительное время несовместимые черты характера». По существу, во многом такие семьи являются потенциально конфликтными, отношения в которых наносят моральный ущерб ее членам, особенно детям.

Таким образом, складывается многовекторная модель развития сложной жизненной ситуации, в которой личность зачастую оказывается один на один со своей проблемой. Е.В. Битюцкая, используя психологический подход, определяет трудную жизненную ситуацию «как пространства, в котором одновременно содержится множество различных стимулов: способы для реализации задачи (от легких до сверхтрудных), возможности для достижения цели, препятствия и ограничения для реализации плана, предвестники (или «слабые сигналы») нежелательных событий» [2, с. 42]. Т.В. Макеева, исходя из социальной парадигмы данной проблемы, дает следующее определение: «Трудная жизненная ситуация – это ситуация, объективно нарушающая жизнедеятельность гражданина (инвалидность, неспособность к самообслуживанию, безнадзорность, малообеспеченность, безработица, отсутствие определенного места жительства, конфликты и жестокое обращение в семье, одиночество и т.п.), который не может преодолеть ее самостоятельно» [6, с. 11]. Кроме того, в научной литературе трудную жизненную ситуацию характеризуют как ситуацию социальной нестабильности, определяя ее как кризисную, стрессогенную, переломную, экстремальную, неопределенную и критическую.

В контексте семейных отношений трудная жизненная ситуация предопределяет поведенческую стратегию ее членов. Осознаваемая трудность может перерасти в конфликтное взаимодействие между членами семьи. В семьях, где есть взрослые дети противоречия наиболее часто трансформируются в конфликты: в 65% случаев – это конфликты между супругами, в 28% случаев – между родителями и детьми, в 7% случаев – между детьми.

Причем, родители и дети не только оценивают сложившуюся ситуацию по-разному, но и соответственно выстраивают собственную стратегию поведения. С одной стороны, люди с предрасположенностью к сближению с трудностью, поиску необходимых ресурсов и возможностей для решения возникающих проблем, а с другой стороны – стремящиеся уйти от трудности, отдалиться от нее, избежать ее. В первом случае супруги пытаются совместными усилиями разрешить сложившуюся трудную ситуацию посредством поиска новых источников доходов, экономии финансовых средств, психологической поддержки друг друга. В этом случае семейные отношения сохраняются не только на уровне взаимной привязанности, но и на уровне взаимопомощи, поддержки и сопереживания. В другом случае супружеские отношения могут развиваться по нескольким направлениям: от прекращения брачных отношений до превращения их в определенной степени сожительство с использованием общего хозяйства. Члены семьи продолжают казаться единым организмом для окружающих, но внутренние отношения все больше напоминают испытание для всех, особенно для детей. Конфликты в таких семьях сопряжены с насилием, как физическим, так и моральным, становятся неотъемлемой частью взаимодействия. Причем это относится как к неблагополучным, так и благополучным семьям. По данным МВД России в 2017 г. было зарегистрировано 34007 преступлений, сопряженных с насильственными действиями, совершенными в отношении членов семьи. Большая часть потерпевших – женщины (25667).

Однако, если супруги могут прекратить конфликтное взаимодействие расторгнув брачные отношения, то дети остаются заложниками сложившейся ситуации, так как они еще не в состоянии самостоятельно разрешить возникшую проблему.

Можно выделить следующие основные категории детей, которых принято считать «оказавшимися в трудной жизненной ситуации»: дети-инвалиды; дети-сироты; дети-правонарушители; «дети группы риска».

К сожалению, большой процент детей из этой категории попадает в так называемую «группу риска». Отличительная особенность детей группы риска заключается в том, что юридически они могут считаться детьми, не требующими особых подходов, но фактически в силу различных причин, от них не зависящих, эти дети оказываются в ситуации, когда не реализуются в полной мере их права. Дети самостоятельно не могут решить свои проблемы, зачастую даже не осознают сложность ситуации или не видят выхода из нее.

Среди детей наиболее часто встречаются следующие типы жизненных ситуаций:

Я и моя семья (отсутствие взаимопонимания в семье, конфликты с родственниками; ситуация ссор и конфликтов между родителями; забота и опека родителей, необходимость оправдывать их ожидания и т.д.)

Я и знакомые взрослые (опасения быть уличенным в неблагоприятном поступке, плохом поведении; неудовлетворенность оценкой и отношением взрослых; невозможность убедить, доказать что-либо взрослому человеку и т.д.)

Я и группа сверстников (ситуация острого конфликта в значимой группе сверстников; препятствия при проявлении лидерских качеств в группе сверстников; принятие решения за группу сверстников, оправдание взятых на себя обязательств).

Я и незнакомые мне обстоятельства, люди (знакомство с новыми людьми, приход в новое место, установление первого контакта с незнакомыми людьми, ситуация грубого обращения и поведения на улице и в общественном месте и т.д.).

Я и отношение к себе (ситуация выбора при принятии очень важного решения; проблема преодоления собственных вредных привычек, отрицательных явлений; оценка собственных достоинств и недостатков и т.д.).

Я и близкие друзья (конфликт с близким человеком, объективная оценка поступков друзей, необходимость расставания с друзьями, смена круга общения и т.д.).

Я и интеллектуальная (учебная) деятельность (длительная учебная и интеллектуальная подготовка к выполнению какого-либо задания, невозможность понять и решить какую-либо интересную задачу, новый материал; участие в конкурсных проверках знаний и эрудиции и т.д.).

К наиболее часто упоминаемым детьми ситуациям относятся типы ситуаций «Я и отношение к себе», «Я и моя семья», «Я и близкие друзья» [5]. В этих ситуациях дети зачастую приписывают себе вину за сложившееся положение, искаженно рассуждая о своей причастности к семейным, бытовым или личностным проблемам. К сожалению, неумение или нежелание родителей сформировать у ребенка адекватную оценку происходящего провоцирует появление и во взрослой жизни комплекса вины за все и перед всеми. Дети в таких случаях очень часто формируют модифицированные образцы поведения, стараясь не повторить жизненный путь своих родителей, гипертрофируя семейные ценности, превращая заботу о собственных детях в излишнюю опеку, а супружество в социальную обязанность.

Таким образом, многоплановость трудной жизненной ситуации в той или иной степени находит отражение в семейных отношениях, так как большую часть своей жизни человек либо находится в браке, либо пожинает плоды неудачного супружества. В семейных отношениях трудная жизненная ситуация, в которую в разной степени вовлечены все члены семьи, может развиваться по нескольким направлениям. Во-первых, трудности финансово-экономического плана, являющиеся по большей части объективными. Во-вторых, традиционно патриархальный характер отношений в семье,

являющийся следствием субъективных представлений. В-третьих, развитие асоциально-ориентированной семьи, спровоцированной трудностями.

Все направления развития ситуации провоцируют конфликты и разрыв отношений, вплоть до прекращения брака, деструктивное и делинквентное поведение как взрослых членов семьи, так и несовершеннолетних детей.

Несомненно, что многие из проблем, вызывающих складывание трудной жизненной ситуации являются объективными и требуют разрешения на государственном уровне. Однако, многие из проблем представляют собой субъективное отношение как к самому институту семьи, так и к собственной семье. И разрешение таких проблем возможно только в смене мотивационной парадигмы, осознании самоценности себя как личности. Причем это относится как ко взрослым, так и к детям.

Список источников:

1. Аронс К. Развод: крах или новая жизнь? Пер. с англ. - М.: «МИРТ», 1995. – 448 с.
2. Битюцкая Е.В. Типы ориентаций в трудных ситуациях // Вопросы психологии. 2018. № 5. С.41-53.
3. Васильева И.А., Бондаренко Н.Г., Болотова У.В. Социальные факторы, детерминирующие преступность в сфере семейных отношений // Социально-гуманитарные знания. 2018. № 6. С. 228-237.
4. Жизненные приоритеты россиян: семья, деньги или творчество? Пресс-выпуск. № 3391. 07 Июня 2017 [Электронный ресурс]: <https://wciom.ru/index.php?id=236&uid=1618> (дата обращения 15.12.2018).
5. Макеева Т.В. Подготовка специалистов социальной сферы к работе с клиентами, находящимися в трудной жизненной ситуации // Социокультурный менеджмент: содержание, проблемы, перспективы: материалы III международной научно-практической конференции. Ответственный редактор Ильина Н.А., 2014. С. 223-225.
6. Макеева Т.В. Социально-педагогическое сопровождение детей, оказавшихся в трудной жизненной ситуации // Ярославский педагогический вестник. 2013. Т. 2. № 2. С. 11-13.
7. Макеева Т.В., Гурьянчик В.Н. Семья как жизненная ценность обучающейся молодежи // Современные социальные технологии работы с молодежью в интернет-коммуникациях: сборник статей III Международной научно-практической конференции. В 2-х частях. Отв. ред. Р.Б. Шайхисламов. – Уфа: РИЦ БашГУ, 2018. С. 260-267.
8. Семья, дети – жизненные ценности и установки: итоги социологического опроса населения в регионах России. Коллективная монография / Социологический факультет МГУ им. М.В. Ломоносова, Научно-исследовательский центр Фонда Андрея Первозванного, Институт социологии Российской академии наук. – Москва: Фонд Андрея Первозванного и Центр национальной славы, 2015. – 238 с.
9. Семья, материнство, детство: Федеральная служба государственной статистики [Электронный ресурс]: http://www.gks.ru/free_doc/new_site/population/family/7-1.xls (дата обращения 15.12.2018).
10. Социально-экономическое положение в России: январь 2019 года [Электронный ресурс]: http://www.gks.ru/free_doc/doc_2019/social/osn-01-2019.pdf (дата обращения 30.03.2019).
11. Юнг К.Г. Проблемы души нашего времени. Пер. с нем. – 2-е изд. – М.: Флинта: МПСИ: Прогресс, 2006. – 336 с.

ГЕНДЕРНЫЙ ПОДХОД В ГЕШТАЛЬТ-ТЕРАПИИ СЕМЕЙНЫХ И ДЕТСКО-РОДИТЕЛЬСКИХ ОТНОШЕНИЙ

Аннотация: Одним из условий качественного оказания психологической помощи является корректное понимание механизмов возникновения психологических проблем. Гендерный порядок общества, гендерные стереотипы являются основой для ряда психологических сложностей человека. Ориентация на гендерный подход в психологическом консультировании позволяет понимать механизмы формирования ряда психологических сложностей и эффективно работать с ними.

Ключевые слова: гендер, гендерный стереотип, гендерный подход, психологическая помощь, психологическое консультирование, гештальт, сопротивление, конфлуэнция, интроект, проекция.

Abstract: Correct understanding of the mechanisms of psychological problems is a one of the conditions for the quality of psychotherapy. The gender order of society, gender stereotypes are the basis for psychological problems. Gender approach in psychotherapy allows to understand the mechanisms psychological difficulties and to work effectively with them.

Keywords: gender, gender stereotype, gender approach, psychotherapy, Gestalt, resistance, confluence, introject, projection.

Гештальт-терапия – одно из самых распространенных и хорошо зарекомендовавших себя направлений психологического консультирования и помощи как в России, так и за рубежом [1; 4; 5; 6]. Подготовка специалистов в области психологического консультирования имеет глубокие исторические корни. Однако реалии современного общества диктуют пути развития направлений психологической помощи. Это касается, в частности, проблем, которые являются наиболее распространенными в определенный исторический период. Так, «болезнью» начала XX века были неврозы, во второй половине XX века распространены депрессии, а в начале XXI века – панические атаки [9]. Кроме того, нельзя не учитывать и реалии современной жизни, оказывающие непосредственное влияние на жизнь человека и его психологическое здоровье. Социальная ситуация, экономическая система, культура, ритм жизни, моральные нормы, ценности людей, - все это создает те условия, которые могут становиться основой для ряда психологических проблем.

Одним из факторов, способствующих появлению целого ряда психологических проблем, становится гендерный порядок общества, а именно, дифференциация ролей в соответствии с биологическим полом, детерминация ролей полом, гендерные стереотипы и установки, гендерные нормы [7; 8]. То есть, гендер как социальный конструкт может становиться основой не только основой для сексизма, но основой для появления ряда проблем в обществе на как на межличностном уровне, так и на внутриличностном [2]. Важно отметить, что одна из проблем современного общества состоит в том, что гендерные стереотипы не просто укоренились, они стали частью нашей культуры, частью нашей жизни настолько, что порой воспринимаются как прописные истины и отказ от воплощения гендерных стереотипов в жизнь может вызывать у человека внутренний конфликт.

Подготовка специалистов, работающих в социальной сфере (педагогов, психологов, социальных педагогов) должна меняться в соответствии изменяющимися условиями жизни и требованиями современного общества. На данном этапе в нашей стране и за рубежом достаточно много внимания уделяется проблеме гендерного равенства. Если же говорить непосредственно о подготовке квалифицированных кадров, то особую значимость приобретает формирование гендерной компетентности [3]. Для специалиста, работающего с людьми, важно знать, что «природа» гендера – социальна, что дает возможность понимать механизмы ряда психологических проблем, так или иначе связанных с гендерным порядком общества в целом и гендерными стереотипами и их распространением в частности. Таким образом, оказывается значимым реализация гендерного подхода в психологическом консультировании. Сторонники гендерного подхода ориентируются на идею социального конструирования гендера [7; 8]. Реализация гендерного подхода подразумевает открытие для людей разных возможностей, которые до этого, возможно, были закрыты от них из-за принадлежности к определенному биологическому полу. На данный момент специалисты достаточно много говорят о гендерном подходе в образовании [10], в то время как гендерному подходу в психологическом консультировании уделяется меньше внимания.

Мы обратимся к одному из направлений психологической помощи – гештальт-подходу. Основатель гештальт-терапии Фриц Перлз, опираясь на работы З. Фрейда, вводит в терапию понятие сопротивления. При этом Ф. Перлз отходит от классического аналитического понимания сопротивления. В понимании Ф. Перлза сопротивление начинает фигурировать как неосознанное «сопротивление удовлетворению собственных потребностей» [4, с. 152]. Он понимает сопротивление как невротические нарушения, которые, действуя неосознанно, позволяют человеку избежать тревоги. Сопротивления являются разными вариантами утраты функции Ego, т.е. функции выбора. Используя разнообразные сопротивления, человек неосознанно избегает ситуаций выбора и, как следствие, избегает принятия ответственности за свой выбор.

В гештальт-терапии выделяют такие сопротивления как конфлюэнция, интроекция, проекция, ретрофлексия, дефлексия, эгоизм и другие [4; 6]. Рассмотрим те сопротивления, которые в большей степени связаны с проблемами гендерных отношений.

Конфлуэнция. Конфлуэнция в прямом переводе означает слияние. В гештальт-терапии выделяют конфлуэнцию I рода как слияние человека с собственными переживаниями и конфлуэнцию II рода, где «речь идет о слиянии человека с другими людьми, когда трудно провести четкую границу между Мной и Тобой» [4; с. 169].

Здоровое слияние – это, например, слияние матери и ребенка младенческого и раннего возраста. Однако по мере взросления ребенка конфлуэнция преодолевается, ребенок начинает переживать себя как отдельного субъекта. В некоторых случаях конфлуэнция проявляется на невротическом уровне, когда имеет место слияние матери и, например,

ребенка школьного возраста. Маркером слияния служит местоимение «мы» (мать говорит «мы пошли в школу», «нам задали уроки», «мы очень устаем» и т.д.). При этом, слияние возможно не только в детско-родительских отношениях, но и, например, в супружеских парах, когда «мы» становится более значимым, чем «я», что приводит к потере самости как минимум одного из супругов.

Конфлуэнция, основанная на гендерных стереотипах, проявляется в слиянии с представителями своего пола («Мы девочки/женщины» или «Мы мальчики/мужчины»). Слияние с какой-либо группой людей ставит под угрозу индивидуальность человека, находясь в слиянии сложно вести себя не так, как ведут себя представители группы. Так, находясь в слиянии с половой группой, мужчина или женщина может испытывать иррациональный страх, если ведет себя не так, как представители этой группы (или как, по его мнению, «должны» вести себя представители этой половой группы). Например, мужчина, находящийся в конфлуэнции с мужской социальной группой, может неосознанно опасаться проявлять эмоции, так как таким образом он выходит из слияния с группой мужчин. Женщина, находящаяся в слиянии с подругами-женщинами, принимает предложение пойти на тренинг раскрытия женственности, на который ее приглашает подруга, потому что в основе конфлуэнции лежит гендерный стереотип об истинном женском предназначении и женственности, которая требует раскрытия.

Специфика слияния проявляется в том, что клиент игнорирует различия между людьми, находящимися в слиянии. Так, мать может не осознавать, что у ее дочери потребности могут отличаться от ее собственных (при этом клиенты могут не осознавать своих потребностей или выдавать потребности других за свои собственные). Находящийся в слиянии со своей половой группой человек считает, что «все женщины (мужчины) похожи, имеют схожие интересы и предназначение». Следствием становится дифференциация деятельности по признаку биологического пола, ожидание от ребенка поведения, которое считается в обществе присущим человеку определенного пола.

Конфлуэнция как сопротивление в терапии становится источником ухода от собственного Я как индивидуальности. Утрата функции Эго (по Ф. Перлзу Эго в структуре личности отвечает за выбор) способствует тому, что человек не может принять себя как отличающегося от половой группы, с которой находится в конфлуэнции. В рамках терапии важно возвращать Эго человека, учиться дифференцировать себя от других, принимать в себе разные характеристики, а не только те, которые традиционно приписываются половой группе, к которой принадлежит человек.

Интроекция. «Интроект – это материал (способ поведения, чувствования, оценки), который вы приняли в свою систему поведения, но не ассимилировали, не усвоили таким образом, чтобы он действительно стал частью вашего организма» [5]. Иначе говоря, интроект – это послание, которое человек получает от других людей (родителей, учителей, СМИ) и усваивает («проглатывает») его. Интроективные послания далеко не всегда являются

вредными, они могут быть даже полезными. Например, послание «нужно мыть руки перед едой» вряд ли можно назвать опасным, если речь не идет о невротическом постоянном мытье рук. Ряд инроективных посланий «перевариваются» при принятии и становятся осознанными. Некоторые инроективные послания усваиваются без «переваривания», они «проглатываются» человеком. И такие послания могут стать основой для ряда проблем. В частности, инроективные послания могут быть основой для возникновения неврозов у детей и взрослых [2]. Рассмотрим некоторые варианты работы с инроективными посланиями в терапии.

Женщина тридцати лет не может научиться водить автомобиль. Все попытки сесть за руль заканчиваются проблемами (ей не удается аккуратно выехать со стоянки, мотор «глохнет» на светофоре и т.д.). Женщина считает себя плохим водителем и почти готова смириться с тем, что ей придется ездить на такси всю жизнь. Однако маркером того, что данная проблема для нее значима, является то, что она выносит эту тему на терапию. Так у женщины есть устойчивое мнение о себе как о плохом водителе, начинается работа на выяснение того, каким образом сформировался образ плохого водителя. Выяснилось, что отец женщины, будучи за рулем, постоянно нелестно отзывался о женщинах-водителях, говорил, что женщине не место за рулем. Это неаргументированное послание стало частью личности клиентки. Разрушение инроекта и опора на реальность (присвоение собственного положительного опыта, а также опыта других женщин) позволило клиентке почувствовать себя уверенно за рулем.

Мужчина, находящийся в состоянии хронического переживания горя из-за потери ребенка уже третий год, наконец-то пришел на прием к психологу. Для него было сложно это сделать, так как в обществе бытует мнение, что для мужчины стыдно обращаться к психологу (это мнение также является инроективным посланием, которое транслируется в обществе). Выяснилось, что мужчина переживал свое горе в одиночестве. Он ни с кем не обсуждал потерю дочери, не плакал. Он просто молчал. Молчал три года о своей беде. Какие инроекты стояли за этим молчанием? Их несколько: «Мужчина должен быть сильным», «мальчики не плачут», «мужчина не должен жаловаться», «мужчина не должен рассказывать о своих проблемах», «мужчина не показывает свои эмоции». Работа с инроектами позволила мужчине понять, что следуя им, он уходит от самого себя, не дает себе переживать горе. Слезы в кабинете психолога, беседы о дочери и, наконец, прощание (которое он так и не осуществил в полной мере) позволили мужчине не только пережить горе, но и принять в себе ту свою часть, которая может проявлять эмоции, плакать, говорить о проблемах.

Можно утверждать, что буквально все гендерные стереотипы в той или иной степени трансформируются в инроективные послания.

Проекция. «Проекция – это механизм, когда нечто, принадлежащее моему внутреннему миру, я приписываю фигурам внешнего мира, другим людям или неживым объектам» [4, с. 182]. Проекция – это разнообразные предположения, мнения и домыслы человека о других людях. При этом,

проекция могут быть творческими (верными) и, соответственно, не творческими (ложными). Основным маркером проекции является утверждение «мне так кажется», человек может предполагать что-то об интересах, желаниях, личностных характеристиках другого человека. Так, проекцией является то, что все дети любят сладкое, однако творческой проекцией будет предположение, что конкретный ребенок любит конфеты, если это действительно так.

В основе проекции также могут лежать гендерные стереотипы. Например, мужчина, ориентируясь на гендерный стереотип о том, что «все женщины любят, когда им дарят цветы», проецирует это желание «всех женщин» на свою жену и регулярно покупает ей букеты, удивляясь, что она не проявляет бурной радости. Родители, оформляя стены комнаты девушки-подростка в розовых тонах, хотели сделать сюрприз для дочери. И каково же было их удивление, когда она расплакалась, сидя в обновленной комнате. Важно, что проецируя о другом и делая что-то для другого, исходя из своих проекций, человек не получая положительной реакции, нередко обижается. Именно это произошло с мужчиной, который дарил жене цветы и ждал благодарности, родители же девушки, увидев ее слезы, не только обиделись, но и назвали ее неблагодарной.

Проекция нередко становится причиной межличностных конфликтов в парах и семьях. Например, на приеме семейная пара, которая задумывается о разводе. Мы не будем подробно рассматривать всю семейную ситуацию, остановимся лишь на проблеме, которая имеет гендерный аспект. Выясняется, что жена много времени уделяет домашнему хозяйству (уборка, приготовление пищи), в то время как муж хотел бы больше времени проводить вне дома (ходить в кино, кафе, встречаться с друзьями). Нетрудно догадаться, что женщина проецировала, что ее мужу нравятся хозяйственные женщины, домашняя еда и уют. Основой для данной проекции послужили ее интроскопы о том, что женщина должна быть хорошей хозяйкой, обязательно дома должны быть домашняя еда, питаются вне дома только холостяки и те, чьи жены не умеют готовить. Это не весь перечень интроскопов, которые клиентка получила от бабушки. И, конечно же, она предполагала (проецировала), что если она меньше времени будет уделять домашнему хозяйству, то муж ее бросит как плохую хозяйку. Работа с парой предполагает прояснение сути конфликтов, учет потребностей каждого из супругов, нахождение компромиссов. В данном случае разрушение интроскопов и раскрытие проекции помогло решению конфликтов в данной семье. Женщина увидела, что муж любит ее не за то, что она хорошая хозяйка, а за ее хороший характер и другие положительные качества.

Проективная идентификация. Проективная идентификация есть синтез интроскопии и проекции. Бессознательное проявление проективной идентификации выражается в том, что один человек пытается влиять на другого таким образом, чтобы тот вел себя в соответствии с ожиданиями проектора. В детско-родительских и супружеских отношениях проективная идентификация в первую очередь реализуется в желании «сконструировать»

из другого (ребенка или супруга) нечто, соответствующее образу идеального супруга или ребенка.

Например, нередко родители конструируют образ «идеальной девочки» или «идеального мальчика» исходя исключительно из своих представлений и не обращая внимания ни на особенности ребенка, ни на его склонности, интересы, ни на его желания. Родители одевают ребенка в соответствии со своим представлением о том, как должна выглядеть девочка и не хотят видеть, что у них растет активная, любящая спорт, подвижная девочка. Такой девочке крайне сложно спокойно ходить по дорожкам парка в красивом платье за руку с мамой. Она ходит с грустным лицом потому, что такова воля матери. Она была бы счастлива, если бы ей позволили надеть джинсы и футболку, но для этого матери важно осознать собственные переживания.

Если кратко рассматривать сопротивление матери, то выстраивается целая этажерка сопротивлений (конфлуэнция, инроекция, проекция, проективная идентификация). Мать находится в конфлуэнции с дочерью («Мы женщины»), мать – носитель ряда инроектов о женственности («Женщина должна быть хорошо одета», «Девочка не должна быть пацанкой», «Женщина должна быть женственной», «Девочке нельзя бегать и громко кричать», «женщина должна носить платье» и т.д.). На основе этого мать проецирует о взаимоотношениях мужчин и женщин («Мужчинам нравятся женственные женщины», «Мужчины не любят женщин в брюках», «Красивым женщинам все завидуют» и т.д.) и далее мать реализует проективную идентификацию, когда на основе своих представлений о женственности, мать конструирует образ дочери исходя из самых хороших побуждений.

Что поможет консультанту в работе с такой матерью? Конечно, психолог будет работать со всей этажеркой сопротивлений. Но также будет обращать внимание на реальность, то есть, на девочку. Важно проявлять, что любит девочка и как мать об этом узнает. Можно предположить, что мать не ориентируется на феноменологию и не смотрит на ребенка (не видит грусть в глазах девочки, не видит ее желание кататься на велосипеде), а в большей степени ориентируется на свои инроекты и проекции. Получается, что задача психолога помочь матери увидеть за фасадом биологического пола личность собственного ребенка.

Теория социального конструирования гендера является значимой методологической основой в работе психолога-консультанта. Понимание социальных причин ряда проблем позволяет психологу эффективно сопровождать клиента в поиске собственного Я, где личность человек не ограничена дихотомией «мужское» и «женское».

Список источников:

1. *Гештальт-терапия контакта. Гингер С., Гингер А. СПб.: Специальная литература, 1999.*
2. *Гендерно-стереотипные интроективные послания как одна из причин возникновения неврозов у детей и подростков Гусева Ю.Е. Теория и практика реализации гендерного*

- подхода в образовании: сб. материалов II Всероссийской научно-практической конференции. М.: Физмат-книга, 2018. С. 430-437.
3. Гендерная компетентность в профессиональной подготовке современного педагога Клецина И.С. Психология в педагогической деятельности: традиции и инновации. Материалы международной научно-практической конференции. С-Пб.: РГПУ им А.И. Герцена, 2010. С. 61-63.
 4. Путешествие в Гештальт: теория и практика. Лебедева Н.М., Иванова Е.А. СПб.: Речь, 2010.
 5. Практика Гештальт-терапии. Перлз Ф. М.: Институт общегуманитарных исследований, 2001. [Электронный ресурс]: URL: <http://psylib.org.ua/books/perlz01/> (Дата доступа 20.03.2019)
 6. Интегрированная гештальт-терапия: Контуры теории и практики. Польштер И., Польштер М. М.: Независимая фирма «Класс», 1997.
 7. Социальное конструирование гендера: феминистская теория Здравомыслова Е.А., Темкина А.А. Введение в гендерные исследования. Ч. I: Учебное пособие / Под ред. И. А. Жеребкиной. - Харьков: ХЦГИ; СПб.: Алетейя, 2001. - С. 147-173.
 8. Создание гендера Уэст К., Зиммерман Д. Хрестоматия феминистских текстов. Переводы. / Под ред. Е. Здравомысловой, А. Темкиной. - СПб.: Изд-во «Дмитрий Буланин», 2000. - С. 193-219.
 9. Панические атаки. Франчесетти Дж. М.: МИГТиК, ИОИ, 2015.
 10. Педагогика и гендер: развитие гендерного подхода в образовании Штылева Л.В. Женщина в российском обществе. 2000. № 3. С. 61-66.

Джибилов Р.И., Ильченко В.В.

ЛИЧНОСТНЫЕ СВОЙСТВА И ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ БЛАГОПОЛУЧИЕ ЖЕНЩИН С РАЗНЫМ ТИПОМ ОТНОШЕНИЯ К БЕРЕМЕННОСТИ

Аннотация: Беременность оказывает многофакторное влияние на женский организм и особенно на психоэмоциональное состояние. В статье описываются корреляционные связи между личностными свойствами, психологическим благополучием беременных женщин и разными типами отношения к беременности.

Ключевые слова: беременность, отношение к беременности, психологический компонент гестационной доминанты, свойства личности, психологическое благополучие.

Abstract: Pregnancy has a multifactorial effect on the female body and especially on the psycho-emotional state. The article describes the correlation relationships between personal characteristics, psychological well-being of pregnant women and different types of attitudes towards pregnancy.

Key words: pregnancy, attitudes towards pregnancy, psychological component of gestational dominant, personality traits, psychological well-being.

Беременность оказывает многофакторное влияние на женский организм и особенно на психоэмоциональное состояние. Очень важно во время беременности выяснить отношение женщины к предстоящим родам, к себе и будущему ребенку. Эти факторы позволяют специалисту судить об адаптации (или дезадаптации) беременной к изменениям, которые вызваны ее текущим состоянием в организме и социальной жизни [1]. Дезадаптация, вызванная незнанием некоторых аспектов, связанных с беременностью, родами и развитием ребенка служит основой для возникновения тревог и страхов, что, по мнению ряда авторов, неблагоприятно сказывается на развитии плода и

течении беременности в целом [3]. В социальном плане развитие неблагоприятных психических состояний во время беременности является одним из источников падения рождаемости, увеличения числа распавшихся семей и детей-сирот при живых родителях [4]. В связи с этим, в современной науке многие врачи и психологи считают важным изучение психологических особенностей беременной женщины [2]. Стоит также отметить, что изучение психологии материнства всё ещё является одной из недостаточно разработанных областей. Таким образом, актуальность проблемы определяется ее высокой значимостью для решения вопросов психологического сопровождения беременных женщин, с одной стороны, и недостаточностью теоретических и эмпирических исследований в данной научной области – с другой. В связи с этим, целью нашей работы явилось изучение связей между разными типами отношения к беременности и личностными свойствами, психологическим благополучием беременных женщин. Выборку составили 74 беременные женщины в возрасте 23-40 лет с разным сроком беременности. Исследование проводилось в г. Владикавказе.

Методы исследования: тест отношения к беременности (И.В. Добряков), Пятифакторный личностный опросник (МакКрае-Коста, адаптация А.Б. Хромова), шкала психологического благополучия (К. Рифф) и авторская анкета, направленная на изучение субъективного благополучия. Полученные данные обработаны с помощью SPSS 22.0 (использовались: частотный анализ и коэффициент корреляции r -Пирсона).

На основе учения А.А. Ухтомского о доминанте И.А. Аршавский ввел понятие «гестационной доминанты». Гестационная доминанта обеспечивает направленность всех реакций организма на создание оптимальных условий для развития эмбриона, а затем плода. Психологический компонент гестационной доминанты, как считает И.В. Добряков, представляет собой совокупность механизмов психической саморегуляции, включающихся у женщины при возникновении беременности и формирующих отношение женщины к своей беременности, ее поведенческие стереотипы [2]. Согласно результатам нашего исследования для большинства (67,6%) испытуемых характерен эйфорический тип психологического компонента гестационной доминанты (ПКГД). Женщины с тревожным типом ПКГД составили около трети от всей выборки (27,1%), Оптимальным типом ПКГД обладает 21,6% испытуемых, депрессивным – 8,1% и гипогестогнозическим – 2,7%.

Определено, что для большинства женщин характерен средний уровень психологического благополучия (70,3%), почти трети – высокий (24,3%) и незначительной части выборки (5,4%) – низкий.

С помощью корреляционного анализа выявлено, что для женщин с эйфорическим типом отношения к беременности характерен более высокий уровень психологического благополучия ($0,40$; $p = 0,013$). Такие женщины имеют способности к управлению окружением ($0,38$; $p = 0,020$) и цели в жизни ($0,36$; $p = 0,027$). Они эмоционально устойчивы ($-0,35$; $p = 0,036$) и самодостаточны ($-0,43$; $p = 0,008$). Вместе с тем, женщины с эйфорическим вариантом ПКГД более чувствительны ($0,48$; $p = 0,003$) и уверены в себе

(0,47; $p = 0,003$). Кроме того, результаты исследования показали, что такие женщины достаточно редко расстраиваются (-0,34; $p = 0,040$) и не склонны винить себя во всем, что происходит в их жизни (-0,36; $p = 0,028$). Они довольны своим досугом (0,44; $p = 0,007$), считают себя творческими (0,42; $p = 0,009$) и талантливыми (0,45; $p = 0,005$). Определено, что чем больше стаж семейной жизни, тем чаще встречается эйфорический тип ПКГД у беременных женщин (0,35; $p=0,035$). Таким образом, для эйфорического типа свойственно повышенное настроение и уверенность в своих силах. Для них беременность может быть очень желанной. Женщины с эйфорическим вариантом ПКГД строят планы на будущее, не склонны расстраиваться, однако, если вдруг возникают какие-то осложнения, то зачастую они бывают к ним не готовы. Вместе с тем, такие женщины не склонны винить себя в том, что происходит в их жизни, поэтому могут производить впечатление безответственных. Они стараются держать под контролем свое окружение, что вместе с остальными психологическими особенностями делает их претенциозными, требующими от окружающих повышенного внимания.

Тревожный вариант ПКГД возникает у женщины в том случае, когда интенсивность тревоги и страха не соответствует ситуации и перестает играть адаптивную роль [2]. Чем сильнее выражен у женщин тревожный тип отношения к беременности, тем хуже они способны управлять своим окружением (-0,35; $p = 0,032$), тяжело справляются со стрессом (-0,40; $p = 0,015$), отличаются подозрительностью (-0,42; $p = 0,009$) и эмоциональной неустойчивостью (0,39; $p = 0,018$). Для них характерно равнодушие (-0,38; $p = 0,019$), обособленность (-0,38; $p = 0,022$), беспечность (-0,42; $p = 0,009$), тревожность (0,380; $p = 0,020$) и напряженность (0,464; $p = 0,004$). Кроме того, чем более выражен у женщин тревожный вариант ПКГД, тем менее они привязаны к отцу (-0,40; $p = 0,015$) и братьям (-0,40; $p = 0,014$). Таким образом, респонденты с тревожным типом ПКГД находятся в состоянии постоянного эмоционального напряжения. Они испытывают сложности в организации повседневной деятельности, слабо контролируют происходящие вокруг них процессы, предпочитают иметь обособленную позицию при взаимодействии с другими. Нередко их больше волнуют собственные проблемы, чем проблемы окружающих. Они склонны к необдуманным поступкам, отчаянию и депрессии, обидчивости, плохо контролируют эмоции, их поведение во многом обусловлено ситуацией.

Оптимальный тип отношения к беременности отмечается у женщин, которые рады, что беременны, адекватно реагируют на возникающие проблемы, конструктивно с ними справляются. Наше исследование помогло выявить такие общие для них качества, как предусмотрительность (0,33; $p=0,044$) и отсутствие убеждения, что окружающие негативно настроены по отношению к ним (-0,36; $p=0,027$). Эти черты позволяют нам убедиться в том, что женщины с оптимальным вариантом ПКГД трезво смотрят на возможные трудности и готовы перестроить свою жизнь в соответствии с необходимостью без особых душевных терзаний, так как беременность входила в их планы. Вместе с тем, они не претенциозны, в случае осложнений

реагируют адекватно, способны конструктивно сотрудничать с врачами. Однако мы также выявили, что чем больше стаж семейной жизни у беременных женщин, тем реже у них встречается оптимальный тип ПКГД (-0,40; $p=0,015$).

Депрессивный тип ПКГД проявляется, прежде всего, в резко сниженном фоне настроения у беременных. Женщины считают, что беременность «изуродовала их», боятся быть покинутыми мужем [5]. Женщины с таким вариантом ПКГД не отличаются настойчивостью (-0,35; $p = 0,034$), импульсивностью (-0,04; $p = 0,040$) и чувствительностью (-0,44; $p = 0,007$). Им не свойственна уверенность в себе (-0,35; $p = 0,033$) и общительность (-0,36; $p = 0,029$). Следовательно, женщины с депрессивным типом ПКГД редко проявляют волевые качества, живут, стараясь не усложнять жизнь. Нередко они склонны к необдуманным поступкам.

Одной из основных особенностей беременных с гипогестогнозическим типом ПКГД Г.Г. Филиппова считает довольно позднее осознание женщиной того, что она беременна. При этом она, как правило, неприятно удивлена, испытывает досаду. Во многом поведение женщин с гипогестогнозическим типом ПКГД определяется формирующимся у них игнорирующим стилем переживания беременности: они как бы забывают о беременности, стараются игнорировать ее проявления [2]. Также при формировании гипогестогнозического типа ПКГД женщины стараются не менять свой образ жизни. Для них характерен более низкий уровень психологического благополучия (-0,45; $p = 0,005$) и самопринятия (-0,40; $p = 0,014$). Чем выше выраженность гипогестогнозического варианта ПКГД у беременных женщин, тем ниже такие показатели, как «самостоятельность» (-0,40; $p = 0,014$) и «цели в жизни» (-0,34; $p = 0,037$). Женщины имеют затруднения в отношениях с окружающими (-0,41; $p = 0,011$), не считают себя сексуальными (-0,33; $p = 0,046$), смотрят в будущее без оптимизма (-0,41; $p = 0,011$) и с унынием (0,39; $p = 0,018$). Они склонны считать себя одиноками (-0,33; $p = 0,046$), испытывают высокий уровень стресса (0,33; $p = 0,047$), слабо привязаны к друзьям женского пола (0,43; $p = 0,009$), не удовлетворены отношениями с окружающими (-0,53; $p = 0,001$). Кроме того, такие женщины считают психологический климат в своей семье неблагоприятным (-0,53; $p = 0,001$) и не очень хорошего мнения о себе (-0,39; $p = 0,017$). Таким образом, женщины с гипогестогнозическим типом ПКГД имеют мало доверительных отношений с окружающими людьми, не склонны к компромиссам, зависимы от мнения окружающих, не довольны собой, имеют мало целей и намерений в жизни.

Мы считаем, что полученные данные могут быть полезны специалистам в области семейной и клинической психологии. Материалы нашего исследования позволят разрабатывать программы психологического сопровождения беременных женщин с учетом типа ПКГД.

Список источников:

1. Брутман В. И., Филиппова Г. Г., Хамитова И. Ю. Динамика психологического состояния женщин во время беременности и после родов // *Вопросы Психологии*, 2002. №1. С. 59-68.
2. Добряков И.В. *Перинатальная психология*. СПб: Питер, 2010. 234 с.

3. Спицына Н. К. Типы психологического компонента гестационной доминанты у матерей, родивших ребенка с детским церебральным параличом // Известия РГПУ им. А.И. Герцена. 2008. №55.
4. Хазова С.А., Золотова И.А. Особенности гестационной доминанты женщин, не встающих на учет по беременности // Вестник КГУ им. Н.А. Некрасова. Серия: Педагогика. Психология. Кострома: КГУ им. Н.А. Некрасова, 2009. Т.15. №5. С. 200-205.
5. Эйдемиллер Э.Г., Добряков И.В., Никольская И.М. Семейный диагноз и семейная психотерапия. Учебное пособие для врачей и психологов. Изд. 2-е, испр. и доп. – СПб.: Речь, 2006, 352 с, илл.

Дзодзиева А.Э.

ТАНЦЕВАЛЬНО-ДВИГАТЕЛЬНАЯ ПСИХОТЕРАПИЯ КАК СРЕДСТВО ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОДДЕРЖКИ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

Аннотация: В статье рассматривается проблема психолого-педагогической поддержки детей с ОВЗ посредством танцевально-двигательной психотерапии. Коллективная работа, основанная на совместной деятельности, способствует формированию позитивного опыта, усвоению групповых норм и ценностей, выстраивает гармоничные взаимоотношения и помогает преодолеть социальную отчужденность. Все это способствует социализации детей и сохранению их психологического здоровья.

Ключевые слова: танец, движение, тело, дети с ограниченными возможностями здоровья, социализация, поддержка.

Abstract: The article deals with the problem of psychological and pedagogical support of children with disabilities through dance-motor psychotherapy. Collective work based on joint activities contributes to the formation of positive experience, the assimilation of group norms and values, builds harmonious relationships and helps to overcome social alienation. All this contributes to the socialization of children and the preservation of their psychological health.

Key words: dance, movement, body, children with disabilities, socialization, support.

Двигательная активность всегда являлась мощным биологическим стимулятором жизненных функций растущего организма. Потребность в движении и сейчас составляет одну из основных физиологических особенностей детского организма.

Сегодня около 5,6 % детей, проживающих в России, относятся к категории лиц с ограниченными возможностями здоровья и нуждаются в специальном (коррекционном) образовании, отвечающим их особым образовательным потребностям [1].

Современные методы коррекции детей с отклонениями в развитии разделяются на два основных направления. Первое – собственно когнитивные методы. Второе направление – методы двигательной (моторной) коррекции, или телесно-ориентированные методы.

Таким образом, в сложившейся актуальной ситуации оптимальным является системный подход к коррекции психического развития ребёнка. Данное направление исходит из того, что воздействие на сенсомоторный уровень вызывает активизацию в развитии всех ВПФ. Актуализация и закрепление любых телесных навыков предполагают востребованность извне таких психических функций, как, например, эмоции, восприятие, внимание,

память, процессы саморегуляции и т.д. Это доказывает необходимость проведения специальных занятий, направленных на развитие и коррекцию базисных составляющих психической и двигательной сферы.

Поэтому можно говорить о необходимости создания комплекса занятий танцами, с использованием метода танцевально-двигательной психотерапии. Танцевальная терапия - это психотерапевтическое использование танца и движения как процесса, способствующего индивидуальному самовыражению и физической интеграцией. Танец также можно рассматривать как средство коммуникации, а группу как микросоциум различных социальных ситуаций. В результате ребята учатся развивать более широкий спектр поведенческих возможностей, что способствует более успешной социализации [2].

Занятия по танцевально-двигательной терапии могут включать в себя: танцевальные игры, импровизацию, использование свободного движения, использование спонтанного, неструктурированного танца как способа самовыражения; экспериментирование с движениями. Для развития взаимодействия в группе используются техники танцевально-двигательной терапии: кинестетическая эмпатия, трансформация движения в коммуникацию, развитие темы в действие, использование ритма, работа с реквизитом.

Игры служат прекрасным средством создания атмосферы радости, бодрости, удовольствия. В играх дети легко усваивают и совершенствуют многие способности и жизненно необходимые навыки. Танцевальная игра с одной стороны помогает: снять напряжение, выплеснуть энергию, переработать свою агрессию и страх, осознать себя в предлагаемых обстоятельствах, пробудить положительные эмоции. С другой стороны, развивает: коммуникативные качества, проявление инициативы, умение логически мыслить, фантазию и воображение, творческие способности. Танцевальная игра может быть сильным терапевтическим средством, которое способствует раскрытию личности. Танцевальная игра - это особая форма экспрессивного поведения ребенка, которая открывает «границы», в особенности тем, кто имеет проблемы в общении, кто отгорожен от мира.

Игры, построенные на импровизации, в которых педагог только объясняет условия игры и дает необходимые инструкции: импровизации на заданную тему, импровизации с предметом (с цветком, с шарфом, с веером, со шляпой, с куклой и т.д.), импровизация на заданное действие и смену предлагаемых обстоятельств (например, «знакомимся»), контактные импровизации (в паре, в группе). Такие игры предполагают полную свободу выражения чувств и ощущений. Для того, чтобы ребята могли выразить и проявить себя, им нужно давать как можно больше самостоятельного времени для выдумок и воплощения своих идей, поэтому задача педагога - только направить фантазию ребенка, а не навязывать свою собственную [3].

В играх-импровизациях можно начинать формировать у детей способность находить собственные решения, действовать в плане образных представлений. Игровая ситуация увлекает ребенка, дает возможность самостоятельной деятельности. Так, например, в связи с изменением игровой

ситуации он должен проявить более сложную, то есть мгновенную и правильную реакцию, поскольку лишь быстрота действия приводит к благоприятному результату. При использовании на занятиях игр - импровизаций описывается ситуация, но ничего не показывается, чтобы дети сами искали образ, проявляя свою творческую индивидуальность.

Занятия по импровизации предусматривают высокий уровень владения и управления своим телом, дети способны полнее осознавать свое тело, воображение, чувства. Работу над импровизацией необходимо вести поэтапно. На первом этапе, используются занятия по пантомимике. Дети с удовольствием повторяют и исполняют различные задания. На втором этапе дети учатся создавать свои танцевальные этюды. Этюды - это естественное продолжение линии обучения детей языку пантомимических и танцевальных движений. Детям предлагается послушать музыку с закрытыми глазами и представить какой-нибудь сюжет. Затем они пытаются самостоятельно выполнить этюд под музыку. На третьем этапе, дети учатся сочинять импровизации на заданную тему.

Кинестетическая эмпатия может дать существенную информацию о том, как чувствует себя другой человек, что полезно для установления первичного контакта. Трансформация движения в коммуникацию работает с движениями, которые являются дисфункциональными по своей природе (например, самостимулирующие, повторяющиеся, используемые, чтобы держать других на расстоянии) и использует их, как базис, на котором ребенка с ограниченными возможностями здоровья вовлекают во взаимодействие. Например, шевеление пальцами около глаз, характерное для некоторых аутичных детей, может быть трансформировано в шевеление пальцами друг против друга, как бы помахивая в приветствии. При использовании этой техники важно не копировать ребенка, лучше всего, когда движения являются прямым ответом на то, что делает другой.

Развитие темы в действие позволяет исследовать разные трудности, с которыми сталкивается ребенок с ограниченными возможностями здоровья: взаимодействие с другими, доверие, границы, сепарация и так далее. Суть этой техники заключается в том, что после обсуждения какой-то темы, психолог помогает детям перевести это в движение, найти проблеме телесное выражение, так как на словах часто невозможно полностью выразить проблему. Иногда наблюдается несоответствие между тем, что ребенок говорит и что делает, а невербальное поведение трудно скрыть или изменить. В результате оно очень точно показывает, что происходит [4].

Использование ритма: двигательная деятельность, которая использует ритмические телодвижения, такие как фольклорные танцы или упражнения, усиливают ощущение общности, сплоченности у детей в группе. Ритмичное действие помогает продлить вовлеченность в деятельность, способствуя согласованному использованию тела [5].

Работа с реквизитом: для некоторых детей с ограниченными возможностями здоровья непосредственные отношения с другими могут быть болезненными или пугающими переживаниями. Тогда соединению

участников группы может помочь работа с предметами. Более того, предметы могут способствовать прямому выражению чувств, когда действительные чувства слишком пугают. Держась за растягивающуюся полоску ткани, ребята могут ощутить себя частью группы, даже если испытывают недостаток в социальной связанности. В коррекции детей, страдающих аутизмом, атрибуты на начальном этапе занятий помогают установлению контакта и взаимодействия детей с педагогом и друг с другом. Например, дети могут передавать какой-то предмет под музыку друг другу, держаться в хороводе за платочки или ленточки. Для агрессивных детей можно использовать ленты для отреагирования накопившихся эмоций, под какую-то быструю, резкую музыку, а затем с теми же лентами попробовать импровизировать под медленную, плавную и спокойную музыку. Можно предложить детям выбрать понравившийся предмет и поимпровизировать с ним. Часто у них получаются очень красивые движения, которые можно потом включать в танец. Это важно делать до изучения движений, иначе вы спродуцируете детей, и они будут показывать то, что выучили. Или можно дать ребятам задание: каждому придумать по два движения с данным предметом [6].

Работа с реквизитом вызывает и стимулирует естественную телесную реакцию. Занятия по танцевально-двигательной терапии включают в себя множество разных техник: импровизации предусматривают высокий уровень владения и управления своим телом. Импровизация развивает образное мышление, артистизм, творческие способности, снимает напряжение. Во время танцевальных игр дети учатся выражать свои чувства и эмоции. Развивая координацию и моторику, дети становятся более ловкими и быстрыми, что повышает их самооценку. Взаимодействуя в танцевальных играх с группой, дети учатся общаться.

Таким образом, групповые занятия по танцевально-двигательной терапии создают благоприятные условия для развития группового взаимодействия, появляется возможность для сотрудничества, оказания поддержки и взаимопомощи. Коллективная работа, основанная на совместной деятельности, способствует формированию позитивного опыта, усвоению групповых норм и ценностей, выстраивает гармоничные взаимоотношения и помогает преодолеть социальную отчужденность [7]. Все это способствует социализации детей и сохранению их психологического здоровья.

Примеры танцевальных игр-упражнений [8]:

- «Веселый поход». Игра, направленная на сплочение группы, внимание, воображение, быстроту мышления и сообразительность.

Основная цель – сблизить и сплотить участников терапии.

Ход игры: под веселую, задорную музыку цепочка участвующих друг за другом движутся по залу. Впереди стоящий задает любое движение, которое все должны повторять в течение 15 секунд. Затем первый участник переходит в конец цепочки, а новый впереди стоящий задает новое танцевальное движение.

- «Отражение». Игра-импровизация, главным образом направленная с одной стороны на раскрытие своих творческих способностей, с другой –

на «вчувствование» в другого человека, доверие и сплоченность. Все участники терапии делятся на пары, встают в два круга: внутренний и внешний. При включении музыкальных композиций разных стилей участники внутреннего круга задают движение каждый для своей пары, а участники внешнего круга стараются повторить его в зеркальном отображении. Как правило, в данном приеме танцевальной терапии должна использоваться музыка нескольких, разнообразных стилей. Нами были использованы музыкальные композиции в стиле цыганского, русского и испанского танца.

Игра «Цепочка»

Цель: Исследовать возможность вхождения в контакт и взаимодействие в группе.

Музыка: ритмичная, темп умеренно-быстрый

Дети становятся в колонну и двигаются змейкой. Их руки находятся в постоянном сцеплении, которое по команде ведущего принимает разные формы: руки на плечи, на пояс, накрест, за руки, под руки и т. д.

При этом ведущий меняет предлагаемые обстоятельства: «двигаемся по узкой тропинке на носочках», «идем по болоту - ступаем осторожно», «перешагиваем лужи» и др.

Игра «Матросы»

Цель: Развить координацию, снять напряжение, отработка движений.

Музыка: мелодия «Яблочко», темп умеренно-быстрый.

Игра построена на основные движения танца «Яблочко». Все строятся в две шеренги.

1 этап: Педагог дает команду и показывает, что нужно делать, участники повторяют:

«маршируем» (марш на месте с высокоподнятым коленом);

«смотрим вдаль» (наклоны в стороны, кисти рук изображают бинокль);

«тянем канат» (на «раз, два» - выпад на правую ногу в сторону, руки изображают захват каната, на «три, четыре» – переносим тяжесть тела на левую ногу и тянем к себе канат);

«лезем на мачту» (подскоки на месте, руки имитируют подъем по веревочной лестнице);

«смирно!» (подъем на полупальцы: вверх, вниз, правая рука к виску).

2 этап: Педагог вразброс дает команды, дети самостоятельно выполняют.

Игра «Танец аборигенов»

Цель: стимулировать творческое самовыражение, высвобождение чувств, повысить самооценку, развить танцевально-экспрессивные возможности.

Музыка: Афро-джаз. Темп быстрый.

Все становятся в круг.

1 этап. Педагог показывает базовые движения африканских танцев, дети пытаются повторить.

2 этап. Каждый ребенок, по очереди солирует в кругу с воображаемым копьём или бубном. Группа продолжает двигаться на месте. Каждый солист получает в подарок аплодисменты.

Игра «Паруса»

Цель: Снизить эмоциональное возбуждение, восстановить дыхание, помочь ориентации в пространстве и развить умение чувствовать себя частью единого целого.

Музыка: спокойная инструментальная. Темп медленный.

Это упражнение на напряжение и расслабление.

Дети строятся в форме клина, изображая парусный корабль.

1 этап. По команде учителя: «поднять паруса», все поднимают руки в стороны, слегка отводя их назад, и замирают, стоя на полупальцах.

2 этап. По команде учителя: «спустить паруса» - опускают руки, приседая вниз.

3 этап. По команде: «попутный ветер» - группа двигается вперед, сохраняя форму клина корабля.

4 этап. По команде: «полный штиль» - все останавливаются. Повторить 3-4 р.

Игра «Переправа»

Цель: Осознать свои танцевальные возможности, развить умение импровизировать, стимулировать творческое самовыражение.

Музыка: разные стили по ритму и темпу («барыня», «вальс», «реп», «латина», «полька», «джаз», и т.д.).

Дети располагаются на одной стороне зала.

Задача: переправиться на другую сторону по одному человеку.

Каждый ребенок должен постараться придумать свой способ перемещения, используя свои танцевальные знания (различные шаги, прыжки, бег и т.д.)

После того как, все дети оказались на другой стороне зала, упражнение повторяется еще раз под другую музыку.

Игра «Невесомость»

Цель: помочь ориентации в пространстве, исследовать возможность самопонимания и самосознания в предлагаемых обстоятельствах, развить групповое взаимопонимание и взаимодействие.

Музыка: спокойная «космическая», темп медленный.

1 вариант: Дети хаотично располагаются по залу и медленно перемещаются, изображая состояние невесомости.

2 вариант: Дети располагаются по кругу и изображают игру в волейбол в невесомости, посылая друг другу импульсы взглядом и медленными жестами во время «передачи мяча».

Педагог становится равноправным участником игры. И собственным примером.

Игра «Костер»

Цель: Стимулировать общение в парах, развить способность взаимопонимания и вхождения в контакт с партнером по танцу, расширить танцевально - экспрессивный репертуар.

Музыка: энергичная, темпераментная музыка разных стилей и жанров.
Темп: быстрый или умеренно - быстрый.

Группа образует круг. Все садятся на пол, поджимая колени «потиурецки». Двое детей, у каждого из которых, в руках находится красный платок, выходят в центр и импровизируя в дуэтом танце, вступая по желанию во взаимодействие, изображают пламя костра.

По сигналу учителя «языки пламени» (платки) передаются следующим участникам, и теперь они поддерживают костер, стараясь проявить фантазию и исполнить свой «танец огня», не похожий на предыдущий. Игра продолжается до тех пор, пока все не побывают в кругу.

Игра «Трансформер»

Цель: побудить участников к взаимодействию и взаимопониманию, развить чувство ориентации в пространстве.

Музыка: в качестве музыкального сопровождения игры используется ритм.

Педагог дает команды: построится в колонну, шеренгу, диагональ; сделать круг широкий, круг плотный, два круга, три круга; сделать круг в круге; встать по парам; встать по тройкам и т.д.

Таким образом, группа трансформируется, принимая различные фигуры и положения. При этом можно усложнить задание и перестраиваться маршем, подскоками, прыжками, кошачьим шагом и другими движениями. Выполняя задания за установленный промежуток времени (счет до пяти или до десяти).

Список источников:

1. Раздрокина, Л.Л. *Танцуйте на здоровье. Танцевально-игровые тренинги.* - Ростов н/Д: Феникс, 2007.
2. Козлов, В.В., Гиришон, А.Е., Веремеенко, Н.И. *Интегративная танцевально-двигательная терапия / В.В.Козлов, А.Е.Гиришон, Н.И.Веремеенко.* - М.: Речь, 2005.
3. Акатов Л.И. *Социальная реабилитация детей с ограниченными возможностями здоровья. Психологические основы: Учебное пособие для студентов высших учебных заведений - Владос- М.: 2003.-368с*
4. Козлов В.В. *Интегративная танцевально-двигательная терапия-Речь-СПб.:2006.-286с*
5. <http://psyjournal.ru/psyjournal/articles/detail.php?ID=2080>
6. Кольцова М.М. *двигательная активность и развитие функций мозга ребёнка.* – М.: “Просвещение”, 1973.
7. Щербакова Н.А. *От музыки к движению и речи.* – М.: “Гном и Д”, 2001.
8. Фирилёва Ж.Е., Сайкина Е.Г. *Танцевально-игровая гимнастика “СА-ФИ-ДАНС”.* – СПб.: “Детство-пресс”, 2003.

ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ СЕМЬИ И ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ ИНФОРМАЦИОННОЙ КУЛЬТУРЫ И БЕЗОПАСНОСТИ ПОДРОСТКОВ

Аннотация: В сегодняшнем глобальном мире, молодое поколение находится в новые реалии, связанные с влиянием медиа и ИКТ. Формирование нужной информационной культуры подростков требует обоснования подходов и форм создания педагогического взаимодействия родителей и образовательных учреждений в условиях воздействия медиа на воспитание молодежи. Обобщая позиции разных авторов по проблеме, в статье представлено сегодняшнее состояние дел в Болгарии.

Ключевые слова: информационная культура, грамотность, безопасность, молодое поколение, взаимодействие, родители, педагоги

Abstract: In today's global world, the younger generation is in the new realities associated with the influence of the media and ICT. The formation of the necessary information culture of adolescents requires the justification of approaches and forms of pedagogical interaction between parents and educational institutions in terms of the impact of the method on the education of young people. Summarizing the positions of different authors on the problem, the paper presents the current state of affairs in Bulgaria

Key words: information culture, literacy, security, young generation, interaction, parents, teachers

В условиях кардинальных изменений и связанных с ними бесконечных проблем современной социальной жизни в Р Болгарии, непрерывных перемен и реформ в области образования, проблемы взаимодействия семьи и школы сегодня являются особенно актуальными. Родители и педагоги – две мощнейшие силы в процессе становления и социализации личности каждого человека и гражданина страны, значение и роль которых невозможно не признавать и оценивать по достоинству. При этом, взаимодействие приобретает актуальное значение прежде всего в направлении взаимопонимания, взаимодополнения, сотворчества семьи и школы в воспитании и образовании подрастающего поколения. Связано это с тем, что сегодня формирование личности подростков, их установок, мотивов, ценностных ориентиров и поведенческих навыков происходит на стыке виртуального мира и реальности. Подростки «живут» в мире интернета и цифровых технологий: оформляя страницы и общаясь в социальных сетях, блогах, обмениваясь информацией через сервисы мгновенных сообщений и электронные энциклопедии, участвуя в сетевых играх и сообществах игроков. Иными словами, в современном обществе каждый ребенок и всякий человек, вообще, находится под воздействием непрерывных потоков информации, в том числе передаваемой по каналам масс-медиа. Информационные технологии и медиа-средства существенно влияют на усвоение людьми всех возрастов широкого спектра социальных норм, создают вокруг каждого из нас особое информационное поле, под воздействием которого формируются социальные, моральные, художественные, интеллектуальные ориентации и ценности, интересы и потребности личности. В результате, современный человек настолько привык к огромному количеству информации, объем которой

постоянно увеличивается, что не представляет себе жизни без медиа (к которым традиционно относим печать, прессу, телевидение, радио, кинематограф, видео, компьютерной сети и т.д.). Медиаинформация способна одновременно воздействовать и на слух, и на зрение, синтезируя в себе практически все накопленные человечеством способы общения. Поэтому для современного человека очевидна необходимость навыков восприятия информации, умения верно понимать значения аудио-визуальных образов, и как следствие, более компетентно и свободно обращаться с информационными потоками и ориентироваться в них.

Все это призвано обеспечить медиаобразование, рассматриваемое ЮНЕСКО как приоритетное направление педагогики XXI века, а информационный фактор – ведущим в процессе обучения. И его ресурсы уже давно используются в России, Европе и во всем мире, а в нашей стране по данным национальных исследований и обзоров своих и российских ученых сравнительно недавно – с 2002 г., когда стали говорить о необходимости его развития и внедрения в образовательный процесс.[6 - 8]

В научной литературе существует множество определений понятия медиа образования. Впервые сколько-нибудь подробно это понятие было расшифровано в материалах ЮНЕСКО: «Под медиаобразованием следует понимать обучение теории и практическим умениям для овладения средствами массовой коммуникации (печати, прессы, телевидения, радио, кино, видео и т.д.), рассматриваемыми как часть специфической и автономной области знаний в педагогической теории и практике; его следует отличать от использования медиа как вспомогательных средств в преподавании других областей знаний, таких как, например, математика, физика, география. Основные задачи медиаобразования: подготовить новое поколение к жизни в современных информационных условиях, к восприятию различной информации, научить человека понимать ее, осознавать последствия ее воздействия на психику, овладевать способами общения на основе невербальных форм коммуникации с помощью технических средств». [9]

По мнению ведущего российского эксперта проф. А.В.Федорова ,...«Медиаобразование в современном мире рассматривается как процесс развития личности с помощью и на материале средств массовой коммуникации (медиа) с целью формирования культуры общения с медиа, творческих, коммуникативных способностей, критического мышления, умений полноценного восприятия, интерпретации, анализа и оценки медиатекстов, обучения различным формам самовыражения при помощи медиатехники. Обретенная в результате этого процесса медиаграмотность помогает человеку активно использовать возможности информационного поля телевидения, радио, видео, кинематографа, прессы, Интернета [10,с.8].

В документах Совета Европы медиаобразование определяется как обучение, которое стремится развивать медиакомпетентность, понимаемую как критическое и вдумчивое отношение к медиа с целью воспитания ответственных граждан, способных высказать собственные суждения на основе полученной информации. Это дает им возможность использовать необхо-

димую информацию, анализировать ее, идентифицировать экономические, политические, социальные и/или культурные интересы, которые с ней связаны. Медиаобразование обучает индивидов интерпретировать и создавать сообщения, выбирать наиболее подходящие для коммуникации медиа. Медиаобразование позволяет людям осуществлять их право на свободу самовыражения и информацию, что не только способствует личному развитию, но также увеличивает социальное участие и интерактивность. В этом смысле медиаобразование готовит к демократическому гражданству и политическому пониманию. Необходимо развивать медиаобразование как часть концепции обучения в течение всей жизни человека» [14,15].

На этом фоне, в соответствии с публикациями большинства болгарских экспертов, информационная культура, рассматриваемая как цель и результат медиаобразования, является сложным и разноплановым понятием, охватывающим широкий спектр различных образовательных подходов, теорий, методов, целей, результатов. При этом, в процесс формирования информационной культуры в разной степени приоритетности и значения вовлечены родители, педагоги и отдельные референтные группы, т.е. представители разных профессий, возрастных и социальных групп; базой для ее формирования являются учреждения формального и неформального образования; концепты информационной грамотности и безопасности могут быть интегрированы в процесс преподавания различных дисциплин учебного плана или же рассматриваться как отдельное направление образовательной деятельности. Различными могут быть и стратегии формирования медиаграмотности. Они могут быть нацелены на критический анализ медиатекстов, на изучение социального и политического контекстов создания медиатекстов, на развитие гражданской ответственности потребителей медиапродукции; наконец, на формирование практических навыков и умений использования медиатехнологий для создания различных видов собственных сообщений и текстов, изображений и звуков, символов. [1- 5].

Итак, в целом, элементы информационной культуры признаны уже системой и широко используются в повседневной жизни и практике социального воспитания и обучения. Но к сожалению, о медиаобразовании как целостной образовательной концепции, возможно, знают еще не все родители и педагоги, хотя согласно многочисленным современным исследованиям, оно в самом деле, может служить эффективным средством для развития полноценного восприятия произведений медиакультуры, способствовать совершенствованию поисковых умений аудитории, позволяющих осознанно выбирать медиапроизведения, оказывающие положительное влияние на развитие личности. Но для этого нужна разработка теоретико-прикладных методик и технологий работы с медиапродуктами, направленных на развитие у подрастающего поколения самостоятельного, критического осмысления произведений медиакультуры, использования положительного потенциала медиа для воспитания, развития и образования. Поэтому, актуальной темой научных дискуссий становится именно взаимодействие СМИ и институтов образования в области разработки методик и технологий работы с медиа-

произведениями, направленных на развитие у подрастающего поколения самостоятельного, критического осмысления произведений медиакультуры, использования социальными институтами положительного потенциала медиа для воспитания, развития и образования. Например, один из пионеров и ведущих авторов медиапедагогики - Е. Стоянова считает, что для Болгарии, также, как и для многих других стран Европы, актуальны рекомендации ЮНЕСКО в области медиаобразования, среди которых наиболее важными выступают:

1) инициировать и поддерживать разработку и внедрение различных программ по медиаобразованию на различных уровнях – от дошкольного до высшего образования, включая медиаобразование взрослых людей с целью распространения знаний о медиакультуре, формирования критического сознания и повышения уровня медиакомпетенции.

2) организовать курсы переподготовки учителей, углубить их знания в области средств массовой информации и использования соответствующих методов обучения;

3) стимулировать исследования в области психологии, социологии, коммуникативистики, содействующих развитию медиаобразования;

4) оказывать поддержку деятельности ЮНЕСКО в развитии международного сотрудничества в области медиаобразования. [13]

В этом смысле и др. учеными подчеркивается, что конечной целью медиа образования должно быть обучение людей разного возраста пониманию медиа, знанию их сильных и слабых сторон, проявления предвзятости и основных приоритетов, их роли и влияния. Иными словами, медиаграмотность представляет собой если не вопрос национальной безопасности, то, по крайней мере, большой общественной значимости. Образовательные программы с технологическим акцентом важны, но в первую очередь необходимо и медиаграмотность должна закладываться на уровне нравственного воспитания подрастающих с раннего возраста, что гарантированно обеспечивает нужную обществу социализацию молодого поколения.

Сегодня, в обществе и социальных институтах обучения и воспитания уделяется внимание прежде всего информационной безопасности. Но одно дело – ограничение доступа к информации в медиа-каналах, т.е. контентфилтрация, и совершенно другое - насыщение образования соответствующими темами и вопросами полноценного и полезного медиапотребления. Тем более, на доверительных отношениях с подрастающими, что обязательно создаст у них соответствующие понимание, адекватную реакцию и ответственность в поведении и действиях.

Вообще, гармоничное сочетание влияний воспитательной направленности разных сторон должно быть залогом эффективности воспитания человека. А знаем, что воспитание каждого начинается в семье, где именно закладываются основы личностных качеств, так как родители и остальные члены семьи служат первыми и самыми важными примерами для ребенка. В связи с этим, родители должны с большой ответственностью

относиться к своей конституционной обязанности по воспитанию детей. Они должны подавать детям только положительный пример, окружать их воспитанными, доброжелательными, морально устойчивыми людьми, воспитывать их в духе уважительного отношения к школе и педагогам, к окружающим, приучать к труду и дисциплине, способствовать формированию мотивации к обучению, проявлять постоянную заботу о физическом развитии и состоянии здоровья, тщательно контролировать все источники влияния на развитие и становление личности ребенка. Естественно, школа в свою очередь должна опираться на те основы воспитания, которые ребенок получил в семье, и в соответствии с этим приспособлять методы воспитания к индивидуальным особенностям каждого ребенка или использовать более универсальные средства в случае невозможности реализации индивидуального подхода. При этом, школьные педагоги должны в полной мере использовать привитое детям уважение к школе и стремление к обучению и развивать эти отношения. Именно так, в целом, семья и школа придерживаясь примерно одной системы ценностей, в основе которой - гуманность, трудолюбие, уважение к личности и пр., могут противостоять асоциальным «ценностям», проповедуемые на многих медиа-каналах как в скрытой, так и в открытой форме: стяжательство, алчность, безудержное потребление, демонстрация модели агрессивного поведения, пренебрежения человеческой личностью, отвержение нормы морали, выработанные столетиями в разных культурах мира. И можно будет говорить о положительном вкладе современных СМК в социализацию личности человека, когда в результате у подростков будут формироваться следующие медиа-образовательные умения:

- умения находить информацию в различных источниках;
- систематизировать ее по заданным признакам;
- включать информацию в систему формируемых в школе знаний, использование этих знаний при восприятии и критическом осмыслении информации;
- умения интерпретировать информацию, понимать ее суть, адресную направленность, цель информирования;
- визуальную информацию переводить в вербальную знаковую систему и наоборот;
- умения четко формулировать то, что узнали из мультимедийного информационного источника;
- принимать личностную позицию по отношению к скрытому смыслу, аргументировать собственные высказывания, находить ошибки в получаемой информации и вносить предложения по их исправлению;
- воспринимать альтернативные точки зрения и высказывать обоснованные аргументы «за» и «против» каждой из них;
- устанавливать ассоциативные и практически целесообразные связи между информационными сообщениями;
- вычленять главное в информационном сообщении;

- самостоятельно трансформировать, представлять информацию (в Сети, в печатном издании, в презентации); видоизменять ее объем, форму, знаковую систему, носитель и др.,

что практически очень близко с рекомендациями документов Венской конференции «Образование для медиа и цифрового века»(1999г.) и Парижской программы ЮНЕСКО 2007г. Там, в частности, говорится, что „...Интеграция медиаобразования в образовательную систему должна объединить всех заинтересованных лиц”, и далее „...Медиаобразование не может быть ограничено только рамками школы, в нём также должны быть заинтересованы родители, различные ассоциации и медийные профессионалы. Если медиаобразование будет продвигаться от стадии эксперимента к стадии инновационного внедрения, то родители совместно с общественными организациями должны содействовать его внедрению в школьные и внешкольные учреждения. Медиаобразование должно быть интегрировано в профессиональную подготовку журналистов и включать основы правовых и этических знаний. Оно так же должно применяться ко всем медийным профессионалам, кинорежиссёрам, редакторам, дикторам и т.д. Следует приложить все усилия с тем, чтобы оказать поддержку в выпуске и вещании программ высокого качества, лишённых каких-либо стереотипов, особенно по отношению к молодёжи. Следует способствовать диалогу и объединению медиапрофессионалов, педагогов и всех граждан”.

В своей статье „Медиаобразование в Болгарии”, яркий представитель российской научной школы А. В. Федорова – Челышева И.В., анализируя поиски и дискуссии в научных кругах в последние годы на тему медиаобразования, отмечает, что „болгарскими педагогами предпринимаются попытки включения элементов медиаобразования изучение учебных предметов, медиа/киноклубные занятия, факультативы и т.д. Понимая важность медиакомпетентности современного подрастающего поколения, вся жизнь которого тесно связана с медиа, медиакультурой и т.п., болгарские исследователи убеждены в эффективности как автономного, так и интегрированного медиаобразования”. [11]

Действительно, в последние годы, в этом направлении проводятся исследования как экспертами медиапедагогики, так и молодыми соискателями различных учреждений и научных школ, чьи результаты и выводы публикуются в виде диссертаций, научных трудов, текстов, сборников и материалов дискуссий региональных и национальных конференций и семинаров. Организуются и осуществляются много проектов, в направлении т.н. „практического” подхода к медиаобразованию, основная цель которого – освоение и использование медиа в различных сферах жизнедеятельности, в том числе и в образовательном процессе. Значительное усиление интереса к практическому использованию медиа-ресурсов, связано естественно, с развитием компьютерной техники и расширением возможностей глобальных сетей. И так как, медиа играют огромную роль в воспитании, образовании, культурном развитии подрастающего поколения и взрослых, активно участвуют в процессах управления, в формировании

общественного мнения были проведены несколько опросов и исследований влияния ИКТ на разные сферы деятельности общества, в частности на семейную жизнь и взаимоотношения родителей и детей, семьи и социума, воспитание детей и медиабезопасности подростков, отношение общественности к медиаобразованию и формы его изучения в болгарских школах; власть медиа и власть над медиа. При все что они проведены в последнем десятилетии их основные точки прикосновения являются идея об индивидуальных особенностях и восприятиях передаваемой медиа реальность, психологическое воздействие ее на благополучие и полноценное развитие индивида и общества в целом. К сожалению, инициаторы проводившие эти исследования являются в основном некоммерческие организации при поддержке разных организаций и фондов Совета Европы и частные лица, в связи с чем их результаты и выводы не имеют официального характера и не влияют на законодательство и образовательную политику исполнительной власти, не находят отражения в нормативных документах. Но вопреки этому, ради ценности и полезности усилий находим нужно поделиться ими, т.к. они подчеркивают актуальность, значимость и необходимость осознания полезности медиакультуры и образованности всего общества. В целом, обобщая их заключающие мнения, суждения и рекомендации можно выделить следующие основные проблемы:

- интенсивное развитие медиасреды, которую образуют с помощью каналов массовой коммуникации различные технологии, средства и материалы (кино, радио, телевидение, книги, пресса, аудио- и видеоматериалы, интернет, компьютерные игровые программы, смартфоны, планшеты и др.) и недостаточное признание степени ее влияния на общество и прежде всего на молодого поколения;

- чрезмерное увлечение общением со СМИ - проявляемый к медиа интерес неизменно растет, и свободное время большинства сегодняшних детей тесно связано именно с их использованием, что негативно сказывается на психологическом и физическом состоянии подростков, лишает подростков возможности нормального развития способностей думать, разговаривать, общаться и делиться мыслями, эмоциями с взрослыми, обмениваться опытом, что ограничивает и угрожает правильность их социализации и адаптации, статуса и благополучия в обществе;

- отсутствие знаний, навыков у детей и их родителей – среднестатистический ребенок по данным исследований становится активным телезрителем с 2-х лет, но не имея способности понимать и осмысливать воспринимаемую информацию, и не получая содействия и помощи в ходе взросления от своих родителей в связи с их занятостью или безответственностью, приводит далее к отсутствию знаний и умений правильно понимать и отличать настоящие новости от ненастоящих, проверять информацию, противостоять манипулятивному воздействию, формировать медиаповедение, направленное на конструктивное и всестороннее развитие, анализировать и критически оценивать, воспринимать наблюдаемые факты, события, образы и поведение героев, часто провоцирующие детей к выбору асоциальных моделей

поведения или стилей жизни, что в большинстве случаев остается без объяснения и социального контроля, превенции и коррекции;

- педагоги и родители часто оказываются беспомощными в попытке соот-нести собственный жизненный и профессиональный опыт с медиакомпетентностью их детей;

- непонимание родителями назначения и функций медиа и их воспитатель- ного и социализирующего воздействия и возможностей ограничивает каче- ство и успешность ознакомления и восприятия ребенком полноценного применения ИКТ в обыденной жизни, школе и на досуге, снижает воспита- тельный потенциал семьи и не способствует развитию медиаграмотности подростка;

- медленно и трудно приходит понимание единства медиаинформационно- го пространства, необходимость взаимодействия и выработки навыков вза- имопомощи в медиасреде, диалога родителей и педагогов в совместном формировании предпосылок к формированию медиаинформационного сознания у подрастающего поколения;

- ограниченное количество дидактических источников и ресурсов, методи-ки формирования медиакультуры родителей и в результате, несодействие развитию знаний и умений детей в вопросах безопасности в медиамире, критического восприятия информации и оценка направленности, мотивов и интересов ее создателей и распространителей, логики, этики и правил общения в каналах СМИ;

- формирование единных требований взрослых к воспринимаемой инфор- мации и характеристик ее воздействия на детей, наличие социального заказа к исполнительной власти и представителям специализированных научных институтов в создании системы медиаобразования на всех социальных и образовательных уровнях с необходимой организацией и структурными элементами;

- норма и этика социального общения в медиаканалах - защита детей и подростков от аудиовизуальных произведений, которые могут нанести вред их здоровью, эмоциональному и интеллектуальному развитию, в связи с чем, введение соответствующих административных норм и органов на раз-ных уровнях при участии широкого круга экспертов, представителей институций, научных организаций, медиа, специалистов(педагогов, психологов, социологов, культурологов), родительских сообществ и объединений по месту жительства для оказания помощи и созидательного воздействия на подрастающего поколения;

- оценивая важность медиаобразования для молодого поколения болгар-скими педагогами предпринимаются попытки включения элементов ме-диаобразования в изучении учебных предметов, однако включение опре-деленных медиаобразовательных тем в учебный план обязательных предметов до сих пор не дает обучающимся достаточной подготовки, чтобы справиться с вызовами современного мира, где очевидна доминирующая роль медиа;

- не только родители, но и обучающие их детей педагоги, и в целом, бол-гарское общество нуждается в информации о характере, целях и задачах

медиаобразования, в создании официальной медиаполитики, образовательных стандартов и специализированных методик и учебных программ в области медиаграмотности всех степеней образования.

На этом фоне, эксперты предлагают рекомендации по развитию информационной культуры и безопасного использования современных ИКТ в процессе обучения и воспитания подросткового поколения, подчеркивая необходимость единства медиа-информационного пространства на основании общих ценностей, укрепление связи и взаимодействия, выработку навыков взаимопомощи в медиасреде, совершенствование диалога родителей и педагогов в совместном формировании предпосылок к формированию медиа-информационного сознания у подрастающего поколения; интегрировать медиаобразование на начальном этапе подготовки детей и молодежи, а также педагогов и родителей; развивать тесное сотрудничество между педагогами и родителями обучающихся; мобилизовать всех заинтересованных лиц в рамках образовательной системы и в социальной сфере в развитии медиакомпетентности всех граждан; поднять значимость и усилить информированность по вопросам медиаграмотности с целью мобилизации общественного мнения для решения проблем в соответствии с европейскими требованиями и инициативами сейчас и в будущем.

Вообще, тема информационной культуры и в частности медиаобразования молодого поколения, безгранична по своей проблематике и порождает все новые и новые вопросы. Высокое качество их решения обеспечивает гарантии информационной безопасности как отдельной личности, так и общества в целом. И поэтому, чтобы не отставать от темпов современного развития, способствовать лучшему исполнению роли родителей и педагогов - воспитателей подрастающих следует уделять больше внимания и усилий на реализацию программ, мероприятий и инициатив, продвижение европейских идей и рекомендаций на достижения медиакомпетентности, обеспечить скоординированный и гармоничный подход к этой проблеме.

Список источников:

1. *Влияние на ИКТ върху семейния живот: ролята на ИКТ във взаимоотношенията на родители – деца и семейство – общност, PATCH – WORLD. bg проучване, 2008.*
2. *Лозанова, Л. Медии и образование, Акад. сп. Ун-т „Проф. д-р Асен Златаров”-Бургас “Управление и образование” т. (3), 2014.*
3. *Лозанова, Л. Отношение учителей из центральных северных и северо-восточных районов Болгарии к медиаобразованию, „Медиаобразование” №1. 2016, с.47-53.*
4. *Лозанова, Л. Формы введения медиаобразования в Болгарии, „Медиаобразование” №12 / 2016, с.10-20.*
5. *Онлайн поведение на децата в България: основни изводи от национално представително изследване, Нац. Ц-р за Безопасен Интернет Маркетинкс, С., 2016.*
6. *Пейчева, Д. Медийната грамотност като част от публична компетентност за участие в дигитална среда, В: Проблеми на постмодерността, т.IV, бр. 3, ЮЗУ, Благоевград, 2014.*
7. *Саянова, Е. Медийното образование във века на информацията, Педагогика, № 12/ 2005.*

8. Симеонова, К. Дигиталната грамотност и детската идентичност; Велико Търново Ун-т „Св. Св. Кирил и Методий”, 2011, т.19, №2, с.85-96
9. Российская педагогическая энциклопедия, 1993, с.555.
10. Федоров, А.В. Медиаобразование: история, теория и методика.–Ростов н/Д: Изд. ЦВВР, 2001, с.8.
11. Федоров А.В., Левицкая А.А., Чельшева И.В., Мурюкина Е.В., Григорова Д.Е. Медиаобразование в странах Восточной Европы. М.: МОО «Информация для всех», 2014.
12. Чельшева И.В. Медиаобразование для родителей: освоение семейной медиа-грамотности, Таганрог: Изд-во ТТИ ЮФУ, 2008.
13. Стоянова, Е. Медийното образование: какво, как и защо?, 2002. Электр. ресурс: http://www.onair.medmediaeducation.it/_casestudies/..%5Cfiles%5C4112009164956-567-62.pdf
14. Европейски подход към медийната грамотност в цифровата среда (COM(2007)0833), <http://www.cedefop.europa.eu/EN/news/7621.aspx>
15. Резолюция на ЕП относно медийната грамотност в дигиталния свят. (2008/2129(INI)) <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/BG/AL>

Добрынина Е.В.

ОСУЩЕСТВЛЕНИЕ ЛИЧНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННОЙ КОРРЕКЦИИ ОТКЛОНЕНИЙ В ПОЗНАВАТЕЛЬНОМ РАЗВИТИИ ДЕТЕЙ С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ

Аннотация: в данной статье изложены практические аспекты направлений гуманизации образовательного пространства дошкольников с тяжелыми нарушениями речи, основанные на многолетнем опыте работы автора. Показаны компоненты методических подходов к осуществлению личностно-ориентированной коррекции отклонений в познавательном развитии детей с тяжелыми нарушениями речи. Описан прикладной аспект рассмотренной проблемы.

Ключевые слова: гуманизация; личностно-ориентированная коррекция; образовательное пространство; дети дошкольного возраста; тяжелые нарушения речи.

Abstract: this article describes the practical aspects of the directions of humanization of the educational space of preschool children with severe speech disorders, based on years of experience of the author. Components of methodical approaches to implementation of personality-oriented correction of deviations in cognitive development of children with severe speech disorders are shown. The applied aspect of the considered problem is described.

Keywords: humanization; personality-oriented correction; educational space; preschool children; severe speech disorders.

Под гуманизацией образовательного процесса понимается установление гуманных отношений между участниками этого процесса. Проблема гуманизации специального образования для детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) на настоящий момент весьма актуальна, и связана, прежде всего, с личностно-развивающей функцией психолого-педагогического взаимодействия в разрезе «ребенок с ОВЗ – педагог». Такой личностно-гуманистический подход изменяет представление о целях коррекционного образования, требует пересмотра методов и приемов обучения и воспитания детей с ОВЗ. Дошкольники с тяжелыми нарушениями речи (ТНР) характеризуются, помимо речевого недоразвития, особенностями протекания высших психических функций и нарушениями эмоционально-волевой сферы [1]. Структура дефекта детей с ТНР требует углубленного

понимания психолого-педагогического взаимодействия в ходе коррекционной работы с точки зрения личностно-гуманистических позиций. Гуманизация образовательного пространства подразумевает выработку стойкой системы компонентов методических подходов к осуществлению личностно-ориентированной коррекции отклонений в речевом развитии детей с тяжелыми нарушениями речи.

Оптимизация личностно-гуманистического подхода в сфере специального образования дошкольников с ТНР улучшает количественные показатели овладения ими речевыми навыками и, в конечном итоге, способствует их успешной социализации.

Нами определены компоненты методических подходов к осуществлению личностно-ориентированной коррекции отклонений в познавательном развитии детей с тяжелыми нарушениями речи. К ним относятся:

-разработка и внедрение инновационных технологий обучения, моделирующих исследовательское мышление детей с ТНР (на примере «рефаш-технологии»),

-организация совместной логопедической деятельности на основе диалога и творческих игр (на примере технологии «Вуден-тренинг»),

- подача нового материала с учётом субъектного опыта ребенка с ТНР с опорой на разные сенсорные каналы (на примере технологии «Логоцветокоррекция» [2]).

Рефаш-технология (от англ. re-fuse – изменение образа) - это инновационная логопедическая технология развития связной речи детей старшего дошкольного возраста с ТНР, основанная на изменении образа сказочного героя с целью формирования навыков составления творческих рассказов на основе знакомых сказочных сюжетов.

Цель технологии: формирование у дошкольников с ТНР навыков составления творческих рассказов на основе знакомых сказочных сюжетов.

Задачи:

1. Учить сочинять небольшую сказку по теме, рассказывать о своих впечатлениях по увиденному и услышанному в ходе реализации сказочного сюжета, высказываться по содержанию сказки (с помощью взрослого и самостоятельно).

2. Развивать навыки вербального творчества с помощью изменения образа сказочного героя; формировать звукопроизводительную и лексико-грамматическую сторону речи.

3. Воспитывать духовно-нравственные качества личности (чувство сопереживания сказочным героям, стремление помочь попавшим в беду, любовь к родителям, послушание и др.).

Возрастная категория: дети 5-7 лет с ТНР.

Правила применения рефаш-технологии:

1. Используемая в ходе реализации технологии сказка должна быть с «печальным сюжетом» (сэд-сказка), после трансформации образа героя сюжет становится «счастливым».

2. Сэд-сказка должна быть небольшой по объему и знакомой детям.

3. Количество героев сказки уменьшать не рекомендуется (увеличивать можно, но не более, чем на 1-2 героя).

4. Последовательность событий сказки не меняется (можно добавлять 1-2 события после воспроизведения основных событий).

5. Образ героя, подвергнувшегося изменению, меняется в лучшую сторону (герой должен стать хорошим или еще лучше).

6. Трансформированная сказка должна содержать поучительный смысл (мораль можно изменить, исходя из вновь выстроенного сюжета).

Алгоритм реализации рефаш-технологии:

- Выбор педагогом знакомой детям сэд-сказки.

- Определение количества героев и называние их (совместно с детьми).

- Определение причины «грустного (печального) конца» (совместно с детьми).

- Выбор героя для изменения образа (совместно с детьми).

- Изменение образа выбранного героя (совместно с детьми).

- Определение «счастливого конца сюжета» (совместно с детьми).

- Составление творческих рассказов детьми.

В ходе реализации технологии возможно использование следующих сэд-сказок: русские народные сказки «Колобок», «Волк и козлята», «Теремок», «Курочка Ряба», «Кот, петух и лиса», «Липовая нога», «Лечен-плач», «Присяга», «Волк и лиса» и др.

При работе над сэд-сказками, помимо развития связной речи, также проводится работа по коррекции звукопроизношения, нормализации просодических компонентов, формированию лексико-грамматической стороны речи у дошкольников с ТНР.

Необходимо уделять внимание и воспитательному значению сказки. Логопед в ходе реализации рефаш-технологии может направить создание творческих рассказов детьми в нужное русло: добро, взаимовыручка героев, поддержка и помощь в трудной ситуации, любовь к родителям, послушание, - все это является духовно-нравственной основой воспитания дошкольников.

Планируемые результаты:

Ребенок: сочиняет небольшую сказку или историю по теме, рассказывает о своих впечатлениях, высказывается по содержанию литературных произведений (с помощью взрослого и самостоятельно).

Таким образом, рефаш-технология основана на изменении образа героя сказки с «грустным» сюжетом. Такая сказка называется сэд-сказка. Дети учатся находить в знакомой сказке причину «несчастья», и, путем изменения внутреннего или внешнего качества одного героя, изменять сложившуюся ситуацию в лучшую сторону. Причем последовательность сюжета не меняется. Меняется только конец сказки и ее мораль.

Работа над сказкой осуществляется по правилам, изменение сказочного образа проходит по алгоритму. В ходе реализации технологии достигаются планируемые результаты. Обучение вербальному творчеству способствует как решению чисто логопедических задач, так и становлению личностных качеств ребенка с ТНР. Применение технологии на логопедических занятиях позволяет вызвать интерес ребенка к вербальному творчеству, на основе интереса с помощью применения алгоритма и методических приемов формируется навык составления творческих рассказов, это способствует развитию самоопределения, что, в конечном итоге, благотворно влияет на позитивную социализацию ребенка с ТНР.

Вуден-тренинг (от англ. wooden – деревянный) - интерактивный метод социально-психологического обучения и развития личности ребенка с ТНР посредством использования деревянных пособий и игрушек.

Вуден-тренинг (от англ. Wooden – деревянный) – коммуникативная инновационная методика развития ребенка дошкольного возраста с использованием деревянных пособий и игрушек (вуден-тренажеров).

Вуден-тренажеры обладают определенным преимуществом: они благотворно стимулируют ребенка, способствуют его поступательному развитию; под их воздействием развиваются тактильные навыки, моторные функции; исследование и осязание различных тренажеров обогащает информационное поле ребенка-дошкольника.

Преимущества применения деревянных вуден-тренажеров заключаются в следующих их качествах:

- Экологичность (такой продукт полностью безопасен для ребенка).
- Долговечность (дерево тяжело сломать, игрушки хранятся долго, не требуя особых условий ухода за ними).
- Простота в уходе (для чистки изделия достаточно протереть его мыльным раствором или обычной влажной тряпкой).
- Натуральность (дерево позволяет чувствовать тепло, фактуру, структуру материала, оно имеет приятный запах).
- Реальность (дошкольник исследует мир на запах, вкус и ощущения. Плюсы деревянных игрушек в том, что они помогают почувствовать реальный вес изделия, его плотность).

Вуден-тренинги содействуют объединению коллектива детей, формируют у них необходимые качества личности, способствуют преодолению замкнутости и чувства неуверенности.

Возрастная категория: дошкольники от 3 до 7 лет.

Цель вуден-тренинга: создание условий, открывающих возможности для социализации, развития личности, инициативы и креативных способностей ребенка на основе общения со взрослыми и сверстниками.

Ожидаемый результат: приобретение ребенком способности к коммуникации, выработка поведенческих функций, налаживание взаимоотношений с товарищами, педагогами.

Оборудование:

3-4 года: пирамиды, шнуровки, вкладыши, сортеры, лабиринты-серпантинки, бусы, игровые планшеты, матрешки, стучалки, разрезные картинки, кубики.

5-7 лет: мозаики, пазлы, лабиринты-серпантинки, наборы-мастерилки, головоломки, наборы строительных блоков с деревянной корой, счетный материал, матрешки – сказочные герои, логические игры, волчки, наборы для сюжетных игр.

Рекомендуемая продолжительность вуден-тренинга:

- от 3 до 4-х лет - 15 минут,
- от 4-х до 5-ти лет - 20 минут,
- от 5 до 6-ти лет - 25 минут,
- от 6-ти до 7-ми лет - 30 минут.

Технология проведения:

Тренинговые занятия (вуден-тренинги) требуют вовлечения, адаптации детей к новому, к новым приемам работы, к особенностям оформления пространства. Рекомендуется с самого первого их применения вводить определенные нормы и обязательные процедуры и придерживаться их на всем протяжении внедрения данной методики. Дошкольники должны адаптироваться к определенной структуре занятия, понять ее внутреннее значение.

Примерная структура вуден-тренинга может выглядеть следующим образом:

1. Организационный момент:

- Приветствие.

2. Мотивационный этап:

-Разминка.

-Вовлечение в тему тренинга.

3. Практический этап:

-Игровые ситуации, позволяющие освоить основное содержание тренинга.

4. Рефлексивный момент:

-Рефлексия прошедшего занятия.

-Прощание.

Приветствия и прощания – это границы вуден - тренинга. В качестве приветствия можно использовать: дыхательную, мимическую, артикуляционную, пальчиковую гимнастику с подтекстом приветствия.

Разминка является средством воздействия на эмоциональное состояние детей, уровень их активности, выполняет важную функцию настройки на продуктивную групповую деятельность. Разминка может проводиться не только в начале тренинга, но и между отдельными упражнениями в случае, если педагог видит необходимость как-то изменить эмоциональное состояние участников. Объектами внимания во время разминки могут быть звуки, голоса, предметы, невидимое окружение, люди, их одежда, эмоции, контакты и др.

Введение в тему текущего вуден-тренинга может быть осуществлено на этапе тематической разминки, либо это может быть самостоятельный этап занятия. Его функция состоит не только в том, чтобы донести до сведения детей тему и основную задачу тренинга (во что будем играть?), но и замотивировать на совместную игру (как мы будем играть?). На этом этапе возможно использование загадок, логических простейших задач, игр с «чудесным мешочком», рассматривание иллюстраций, чтение небольших отрывков литературных произведений.

Игры и упражнения, направленные на освоение основного содержания тренинга - это разнообразные социо-игровые действия с использованием вуден-тренажеров. Игры и упражнения подбираются с учетом возраста детей, с опорой на реализуемую программу, и решают следующие задачи:

- Младший возраст - формирование игрового опыта дошкольников через совместные с педагогом игры, игровых действий, простейшего игрового взаимодействия, понимания игровой ситуации (игры с пирамидами, шнуровками, вкладышами, сортерами, лабиринтами-серпантинками, бусами).

- Средний возраст - обогащение взаимодействия в процессе игры, расширение тематики сюжетных игр, приобретение игрового опыта детей через ознакомление с играми с правилами (с планшетами, матрешками, стучалками, разрезными картинками, кубиками).

- Старший возраст (5-6 лет) – дальнейшее развитие игрового опыта и усложнение игрового сюжета, формирование навыков по организации предметного пространства собственной игры через совместные с педагогом игры (с мозаиками, пазлами, лабиринтами-серпантинками, наборами-мастерилками, головоломками, наборами строительных блоков).

- Старший возраст (6-7 лет) - регуляция самостоятельности и инициативности при выборе и воплощении детьми игр разных видов; контроль перехода к играм – фантазированием (с головоломками, наборами строительных блоков, счетным материалом, матрешками – сказочными героями, волчками, наборами для сюжетных игр).

Формы достижения социо-игровой активности в ходе тренинга:

- Игры с правилами, меняющиеся в зависимости от ситуации («Пройди по лабиринту»).

- Соревновательные игры («Кто быстрее соберет пирамидку?»).

- Театрализованные игры («Покажи сказку с матрешками»), режиссёрские игры («Поиграем с палочками»).

- Ролевые игры (тематические игры со специальными наборами).

- Сказкотерапия («Придумай сказку»).

- Куклотерапия («Поиграем с матрешкой»)

- Ситуации, направленные на создание фактора успеха и комфортности («Помоги собрать головоломку»).

- Самопрезентация («Я люблю играть с...»).

Необходимо помнить, что основной целью практического этапа вуден-тренинга является не манипулятивное действие с вуден-тренажерами, а

формирование игровой деятельности ребенка в ходе совместных игр со сверстниками.

В конце тренинга, перед прощанием, проводится рефлексия психоэмоционального состояния участников по типу упражнения «Погода настроения».

Рефлексия занятия в старшем дошкольном возрасте предполагает оценку занятия в двух аспектах: эмоциональном (понравилось – не понравилось) и смысловом (зачем мы это делали).

В качестве прощания целесообразно использовать небольшие стимулирующие стихотворения.

Таким образом, ожидаемый эффект от внедрения вуден-тренингов в пространство дошкольных организаций предполагает:

- развитие у детей чувства взаимопомощи и стремления к конструктивному сотрудничеству;
- формирование у детей нормативного социального поведения; реализация их потенциала развития; и создание предпосылок и условий для достижения успеха в образовании.

Логоцветокоррекция – технология, подразумевающая вербализацию под воздействием цветowych образов с целью коррекции психоэмоционального состояния ребенка-дошкольника с ТНР и развития его устной речи. Технология логоцветокоррекции основана на цветотерапии (влиянии фотонов света различной длины волны на мозг человека). Каждый цвет оказывает свое специфическое воздействие на организм ребенка, в том числе на его психоэмоциональное и физиологическое состояние. Так, например, красный цвет используют активные, непоседливые дети; оранжевый – дети-весельчаки; желтый цвет используют дети с хорошо развитой фантазией; зеленый цвет – те, кому не хватает материнской заботы; голубой и синий цвета предпочитают спокойные дети; фиолетовый цвет выбирают чуткие, нежные, ранимые и очень эмоциональные дети; черный цвет выбирают дети, подвергшиеся стрессу. Поэтому при внедрении технологии учитывается модальность цвета каждого ребенка индивидуально.

Коррекция психоэмоционального состояния детей проводится по направлению от красного цвета к синему.

Этапы логоцветокоррекции:

1. Определение любимого цвета ребенка для проведения индивидуальной логоцветокоррекции.

2. Определение длительности прохождения следующих этапов логоцветокоррекции: красный, оранжевый, желтый, зеленый, фиолетовый, синий (для осуществления фронтальной логоцветокоррекции). Как правило, на «красный» и «оранжевый» этапы коррекции отводится по 1 занятию, зеленый и фиолетовый – по 2 занятия, желтый – 3 занятия, а синий – 4 занятия (итого до 13 занятий).

Активность и непоседливость детей направляется в русло творческой активности, спокойствия и уравновешенности.

3. Осуществление индивидуальной и фронтальной логоцветокоррекции.

Ожидаемые эффекты логоцветокоррекции:

Инклюзивный эффект предполагает развитие у здоровых детей терпимости к недостаткам сверстников, чувства взаимопомощи и стремления к сотрудничеству; формирование у детей с тяжелыми нарушениями речи положительного отношения к сверстникам и адекватного социального поведения, а также более полную реализацию потенциала развития в обучении и воспитании; обеспечение равного доступа к получению того или иного образования и создание необходимых условий для достижения успеха в образовании всеми детьми.

Психотерапевтический эффект предполагает развитие (воспитание) интереса у детей, снижение эмоциональной напряженности, деструктивных форм поведения (агрессивности, расторможенности, тревожности), достижения психологического комфорта и позитивных чувств.

Развивающий эффект предполагает адаптацию в социуме, развитие творческого и личностного потенциала детей, способности выражать свои чувства словами и осознавать их, развитие психических процессов у детей, в том числе и речи.

Воспитательный эффект предполагает сохранение и укрепление психического здоровья детей, познание себя и окружающего мира.

Таким образом, прикладной аспект описанной проблемы - осуществления лично-ориентированной коррекции отклонений в познавательном развитии детей с тяжелыми нарушениями речи - может быть реализован в образовательных организациях компенсирующего, комбинированного и общеразвивающего видов, в которых реализуются адаптированные образовательные программы для детей с тяжелой речевой патологией.

Список источников:

1. Добрынина Е.В. Адаптационная программа для детей раннего возраста с ограниченными возможностями здоровья «Игрушки» // *Функционирование системы комплексной реабилитации и абилитации детей раннего возраста с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью: сборник научно-методических статей / отв. ред. Т. Н. Семенова. – Чебоксары: Чуваш. гос. пед. ун-т, 2018. С.56-63.*
2. Добрынина Е.В. Логоцветокоррекция как средство инклюзии детей дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи в общеобразовательную среду // *Инклюзивное образование: преемственность инклюзивной культуры и практики: сборник материалов IV Международной научно-практической конференции / гл. ред. С.В. Алехина. – М.: МГППУ, 2017. С.427-430.*
3. Добрынина Е.В. Актуальные вопросы конструктивного взаимодействия логопеда и воспитателя в детском саду общеразвивающей направленности // *Комплексное сопровождение детей с ограниченными возможностями здоровья: сборник научно-методических статей / отв. ред. Т. Н. Семенова. – Чебоксары: Чуваш. гос. пед. ун-т, 2018. С.75-78.*

ОСОБЕННОСТИ ПРОЯВЛЕНИЯ ЛЖИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С РАЗНЫМ УРОВНЕМ ТРЕВОЖНОСТИ

Аннотация. В современном обществе у детей разных возрастов возникают многочисленные негативные ситуации при столкновении с лживой информацией. Возрастает значимость изучения лжи как адаптивного механизма личности ребенка в связи с возрастанием требований к его коммуникативной компетенции. В статье описываются особенности проявления видов и мотивов лжи у младших школьников с разным уровнем тревожности.

Ключевые слова: виды лжи, мотивы лжи, тревожность, младший школьник.

Abstract: In modern society children of different ages experience numerous negative situations due to them encountering deceitful information. The significance of studying deception as an adaptive mechanism of a child's personality due to increasing requirements for his or her communicative competence rises drastically. This article describes peculiarities behind manifestation of different types of lies and their motives coming from primary school students with different levels of anxiety.

Key words: variety of lies, motives behind lies, anxiety, primary school student/pupil.

Основным фактором, оказывающим влияние на развитие человека, является потребность в общении. Эффективное общение предусматривает выстраивание и развитие отношений с окружающими. Очень важно, какую информацию, достоверную или ложную получает человек от партнера.

В современном обществе у детей разных возрастов возникают многочисленные негативные ситуации при столкновении с лживой информацией. Возрастает значимость изучения лжи как адаптивного механизма личности ребенка в связи с возрастанием требований к его коммуникативной компетенции.

В повседневной жизни каждый человек сталкивается с ложью. Она может проявляться в различных формах. В этой связи изучение проблемы лжи и отношения к ней является актуальной. Несмотря на активный интерес к этой проблеме, феномен лжи до сих пор является малоизученным. Человек начинает лгать, ещё будучи ребенком, поэтому ученые, занимающиеся изучением лжи, уделяют особое внимание ее проявлению со стороны дошкольников и младших школьников.

Изучение проблемы лжи долгое время рассматривалось исключительно в контексте философии. В философской традиции рассмотрение лжи как феномена неотделимо от рассуждений о нравственности и общественной пользе.

Платон считал ложь позитивным явлением при условии, если ее последствия окажутся полезными для общества [12]. Влиятельный епископ Аврелий Августин Гипполинский описывал ложь как однозначно негативное явление, трактуя её как оскорбление Бога, Души, Человечества [1]. При этом он признавал, что некоторые виды лжи могут быть достаточно безобидными. Фома Аквинский оправдывал ложь, если ее целью было защитить человека или помочь ему, а также шутивную ложь с целью развлечения, так как эти виды лжи не несут вреда обманываемому лицу [3]. И.Кант придерживался

мнения, что ложь вредна в любом ее виде и не допускал права субъекта даже на ложь «во благо» [10]. Ф.-М.Вольтер, напротив, утверждал, что ложь является высшей добродетелью, если она творит добро [5].

В русской философской традиции прослеживается достаточно лояльное отношение ко лжи. Так, В. С Соловьев противопоставляя ложь нравственной истине, одобрительно относился ко лжи «во спасение чьей-нибудь жизни» [13].

Изучение феномена лжи в психологической науке началось сравнительно недавно. В зарубежной психологии наиболее известны работы П.Экмана, О. Фрая, В.Штерна, Б.Де.Пауло. В российской психологической школе изучением лжи активно занимались В.В.Знаков, Д.И.Дубровский, И.П. Шкуратова, А.К.Акименко, С.И. Симоненко, В.И. Свинцов, А.Н. Тарасов. Необходимо констатировать, что в настоящее время отсутствует общепринятая трактовка понятия «ложь».

Так, по мнению А.К. Акименко, ложью следует считать утверждение, которое заранее не совпадает с истиной, при том что это утверждение сформулировано осознанно [2].

По утверждению О. Фрая, ложь — это успешная или безуспешная намеренная попытка, совершаемая без предупреждения сформировать у другого человека убеждение, которое коммуникатор считает неверным [14].

Еще одним известным автором, раскрывающим природу лжи, является П.Экман [16]. По его мнению, ложь — это намеренное решение, подразумевающее введение в заблуждение того, кому адресована информация, при этом намерение об обмане не озвучивается.

В.В.Знаков — один из российских психологов, внесший заметный вклад в изучение феномена лжи, определяет ложь как предварительно обдуманное, осознанное сообщение информации, которое отличается от истины [8; 9].

В.В.Зеньковским ложь определена как передача ложной информации. Цель такой передачи информации — введение в заблуждение кого-либо [7].

Проанализировав различные трактовки понимания феномена лжи, можно сделать вывод о том, что ложь рассматривается как фактор коммуникации, проявляющийся в осознанной передаче недостоверной информации с целью введения собеседника в заблуждение.

При проведении экспериментального исследования лжи закономерно возникает вопрос, связанный с классификацией её видов.

П.Экман выделяет два основных вида лжи: умолчание (сокрытие правды) и искажение (сообщение ложной информации). Автор вводит также понятия жульничества, полуправды и сообщения правды в виде обмана [16].

В.В.Знаковым [8] рассматриваются: откровенная ложь, эгоцентрическая ложь (удовлетворение важной для человека потребности при игнорировании потребностей других людей), добродетельная ложь, ложь во спасение (во благо).

И.П.Шкуратова теоретически и экспериментально занималась вопросами лжи и обмана и предложила рассматривать ложь ещё и в аспекте самопредъявления [15]. По мнению И. П. Шкуратовой, существуют следующие виды лжи: умолчание, сокрытие, этикетная ложь, ложь во благо,

заблуждение, фантазия, самопрезентация, самооправдание, розыгрыш, сплетня, мошенничество, предательство.

Общим в этих классификациях является то, что все виды лжи могут быть рассмотрены как специфический способ воздействия, направленного на собеседника.

Экспериментальные исследования феномена лжи весьма немногочисленны. Трудности связаны не только с отсутствием единых теоретических подходов к вопросу о критериях проявления лжи, но и с дефицитом конкретных методик изучения проявлений лжи и отношения ко лжи.

Важной особенностью феномена лжи, как указывалось ранее, является то, что она проявляется уже в дошкольном возрасте. На этом этапе развития ребёнок пользуется ложью чаще всего неосознанно. По мнению П.Ф.Каптерева [11], ложь как нарочитое искажение истины появляется тогда, когда ребенок начинает понимать необходимость подчиняться определенным правилам, провозглашаемым взрослым. Претендуя на то, чтобы быть признанным взрослым, ребенок, нарушивший правило, часто прибегает ко лжи. Ложь может возникнуть и как побочное следствие развития потребности в признании, потому что волевая сфера ребенка недостаточно развита. Ложь возникает как компенсация недостаточности волевого (произвольного) поведения.

При переходе на следующую ступень развития - у младшего школьника меняется ведущий тип деятельности, расширяется и усложняется круг общения. В это время ребенок активно познает себя. Младший школьный возраст характеризуется тем, что в это время закладываются в «фундамент» личности нравственные черты.

С этим связано и особое внимание к особенностям проявления лжи у младших школьников и отношение к ней. Младшие школьники отличаются, от дошкольников, например, тем, что способны лгать «более искусно» [4]. При этом они могут просчитывать дальнейшее развитие ситуации, мыслить стратегически. Оценивая результаты своего поведения, дети планируют свои последующие действия. Речевые навыки и развитое воображение помогают младшим школьникам хорошо описывать несуществующие события.

В работе Г. Гейманса [6], показано, что девочки чаще, чем мальчики, утаивают информацию или дают уклончивые ответ, а мальчики в свою очередь, чаще искажают информацию.

В целом же можно констатировать тот факт, что несмотря на очевидную актуальность проблемы изучения различных аспектов проявления лжи у младших школьников, число прикладных исследований весьма незначительно.

Анализируя многочисленные работы, посвященные изучению лжи у младших школьников и обратившись к практическому опыту учителей, мы выявили интересующий нас аспект проблемы: выявление возможных взаимосвязей особенностей проявления лжи у младших школьников с их уровнем тревожности. Так В.В. Знаков, обращаясь к анализу психологических

механизмов лжи, отмечал, что нередко его нужно рассматривать как внешнее проявление защитных механизмов личности, направленных на устранение чувства тревоги, дискомфорта, вызванного неудовлетворенностью субъекта своими взаимоотношениями с окружающими [9].

Предпринятое нами исследование имело целью изучить особенности проявления лжи у младших школьников и взаимосвязи видов и мотивов лжи с уровнем тревожности.

В исследовании приняли участие 79 младших школьников (36 мальчиков, 43 девочки) в возрасте 8-10 лет. Респонденты – ученики (2 и 3 классов) одной из школ Санкт-Петербурга и их родители.

В качестве диагностических средств в работе использовались следующие методики:

Тест школьной тревожности А. Филлипса для диагностики уровня и характера школьной тревожности.

Анкета «Отношение ко лжи» Л.Э. Семеновой, предназначенная для выявления характера отношения к двум видам лжи: умолчанию и искажению, а также к четырем ее мотивам: ложь ради корыстной цели, ложь для избегания критики в свой адрес, ложь ради принятия в референтной группе, ложь во благо другого.

Методика социально-психологической адаптации К. Роджерса, Р. Даймонда (адапт. А.К.Осницкого), предназначенная для изучения особенностей социально-психологической адаптации и связанных с этим черт личности.

Анкета для родителей С.С. Носова для выявления частоты прибегания ребенка к обману.

Обработка данных, полученных в ходе исследования, осуществлялась на основе методов математической статистики.

Используя суммарный показатель тревожности, было выделено две группы школьников. Первая группа - ученики с высоким и очень высоким уровнем тревожности. Вторая группа - ученики с низким уровнем тревожности.

Помимо средних показателей по отдельным шкалам, был подсчитан процент детей, демонстрирующих высокий уровень тревожности в определенной школьной ситуации. Это позволило сделать вывод о том, что наибольшее различие между низкотревожными и высокотревожными школьниками наблюдается по показателям: страх ситуаций проверки знаний, страх самовыражения, страх не соответствовать ожиданиям окружающих. Даже у низкотревожных школьников отмечается высокая выраженность этих страхов. Полученные данные заставляют задуматься о том, насколько сложившаяся система взаимоотношений в школе, в частности, в диаде ученик – учитель, приводит к росту тревожности у детей.

Методика К. Роджерса и Р. Даймонда предназначена для изучения особенностей социально-психологической адаптации и связанных с этим черт личности.

При сравнении показателей в группах школьников, выделенных по показателю общей тревожности, следует отметить значимые различия между ними по факторам «адаптация» и «лживость». Низкотревожные школьники обнаруживают большую способность к адаптации.

Особое внимание привлекают данные, полученные по шкале «лживость», которая отражает самооценку частоты проявления лжи в определенных ситуациях. Школьники обеих групп считают, что они лгут редко, однако у высокотревожных этот показатель всё же значимо выше.

Анализ половых различий показал, что девочки (по показателям самооценки) чаще прибегают к лжи в определенных ситуациях. В частности, при ответе на вопрос о том, искажают ли они информацию, передавая сплетни, 53% девочек ответили положительно.

Анализируя мотивы и виды лжи по результатам анкеты Л.Э. Семеновой, можно констатировать, что избегание критики в свой адрес является главным мотивом лжи младших школьников. При этом одинаково часто школьники прибегают как к умалчиванию, так и к искажению информации. Следующий по частоте употребления мотив – попытка добиться уважения в значимом коллективе, затем следуют корыстные мотивы. Реже всего мотивом лжи является «ложь во благо другого». Высокотревожные школьники прибегают к лжи достоверно чаще, чем низкотревожные, причем это касается всех изучаемых типов лжи.

Сравнение показателей мальчиков и девочек указывает на достоверные различия по показателю «ложь-ради достижения корыстной цели». Этот мотив лжи чаще присутствует у девочек. У девочек в сравнении с мальчиками также более выражен мотив лжи- «умалчивания во благо другого человека», то есть в представлении девочек – ложь часто нужна, чтобы другому человеку сделать что-то хорошее.

Мальчики в сравнении с девочками чаще употребляют ложь с целью добиться принятия в референтной группе. Для этой цели они используют такой вид лжи как умалчивание.

Анализируя частоту прибегания к определенным видам лжи стоит отметить, что девочки в целом чаще используют ложь ради достижения корыстной цели и во имя кажущегося благополучия другого человека, а мальчики- ради принятия в значимой (референтной) группе. Таким образом мы получаем подтверждение данных, полученных с помощью методики А. Филлипса, свидетельствующие о том, что для мальчиков социальный статус принятия сверстников более значим, чем для девочек.

Для диагностики частоты прибегания к обману была использована анкета С.С. Носова. Эту анкету заполняли родители.

Родители мальчиков и девочек весьма низко оценивают частоту прибегания ко лжи у своих детей. Если судить по их ответам, то дети достаточно редко лгут. Подобный результат можно объяснить эффектом социальной желательности, несмотря на то, что опрос проводился анонимно.

По результатам корреляционного анализа был сделан вывод о том, что нарастание общей тревожности у младшего школьника может сопровождаться

увеличением частоты проявлений лжи, имеющей корыстный мотив. Школьники обладающие высокой самооценкой, оптимизмом, эмоциональной устойчивостью чаще, чем носители противоположных качеств задумываются о благе другого человека и, понимая его по-своему, прибегают ко лжи, при этом думая, что делают добро другому человеку.

Показатель самооценки также положительно связан с мотивом лжи, содержанием которого является потребность избежать критики. Очевидно, что избегание критики является одним из механизмов поддержания самооценки.

По результатам исследования можно сделать следующие выводы:

Избегание критики в свой адрес является главным мотивом лжи младших школьников. Девочки в целом чаще используют ложь ради достижения корыстной цели и во имя кажущегося благополучия другого человека, а мальчики- ради принятия в значимой (референтной) группе.

Высокотреховные школьники прибегают ко лжи достоверно чаще, чем низкотреховные, причем это касается всех изучаемых типов лжи.

Наращение общей тревожности у младшего школьника может сопровождаться увеличением частоты проявлений лжи, имеющей корыстный мотив.

Мотивами лжи детей, обладающих высокой самооценкой, часто является ложь «во благо другого человека» и ложь с целью избежать критики.

Подводя итог следует отметить, что комплексное изучение феномена лжи на разных этапах развития ребенка является важной задачей теории и практики психологии и педагогики. Особого внимания заслуживает проблема дифференциации мотивов лжи, связанных с самоутверждением и боязнью наказания и мотивов намеренного введения человека в заблуждение. На этой оси находятся такие сложные и трудно диагностируемые личностные качества как честность и лживость.

Список источников:

1. *Августин А. Исповедь блаженного Августина, епископа Гипполинского. М., 1991г. – 488 с.*
2. *Акименко А.К. Ложь в системе социально-психологической адаптации. Вопросы психологии. - 2000. - №4. - С.45-49.*
3. *Бандуровский К. В. Бессмертные души в философии Фомы Аквинского. М.: РГГУ, 2011. — 328 с.*
4. *Бородина М.В. Мотивация самораскрытия личности в юношеском возрасте. Дис. канд. психол. наук. Ростов-н/Д. РГУ. 2001 г. - 234 с.*
5. *Ф.-М.Вольтер Избранные сочинения, М.1989*
6. *Гейманс Г. Психология женщины. Спб.: издательство О. Богдановой, 1911 г. - 248 с.*
7. *Зеньковский В.В. Психология детства. Москва: Академия, 1996 г. – 346 с.*
8. *Знаков В.В. Половые различия в понимании неправды, лжи и обмана. Психологический журнал, 1997, №1, с.38-49.*
9. *Знаков В.В. Психология понимания правды. Алетейя, 1999г. - 288с*
10. *Кант И. О мнимом праве лгать из человеколюбия. Трактаты и письма. М., 1980. С. 292 - 297*
11. *Каптерев П.Ф. Детская и педагогическая психология. Москва, Модэк, 1999. - 336 с.*
12. *Платон. Государство. 382b/ Соч. в 3-х т. Т. 3. Ч. 1. М., 1971 г. 162 с.*

13. Соловьев В.С. Сочинения в двух томах. М.: Правда, 1989 г. 640 с.
14. Фрай О. Ложь. Три способа выявления. Как читать мысли лжеца. Как обмануть детектор лжи, 2006
15. Шкуратова И.П. Самопредъявление личности в общении: монография. Ростов н/Д: Изд-во ЮФУ, 2009. – 192 с.
16. Экман П. Психология лжи. Обмани меня если сможешь. СПб. Питер, 2018. – 48

Долматова Л. А.

СЕМЬЯ В СТРУКТУРЕ МОНИТОРИНГА РАЗВИВАЮЩЕГО ОЦЕНИВАНИЯ КАЧЕСТВА ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. В данной статье представлен интегрированный подход к вопросу мониторинга развивающего оценивания качества дошкольного образования, с точки зрения, включения компонента «семья» в активный процесс диагностики.

Ключевые слова: мониторинг, дошкольное образование, развивающее оценивание качества, семья.

Abstract: This article presents an integrated approach to monitoring the developmental assessment of the quality of preschool education, in terms of the inclusion of the component "family" in the active diagnostic process.

Key words: Monitoring, pre-school education, developing quality assessment, family.

Создание и совершенствование системы развивающего оценивания качества образовательной деятельности в государственном бюджетном дошкольном образовательном учреждении (далее – ГБДОУ) является одним из актуальных трендов, механизмом содержательной и организационной регуляции образовательного процесса, основой повышения качества дошкольного образования (далее – ДО) в соответствии с требованиями нормативно-правовых документов и ожиданиями социума.

Один из ключевых инструментов управления качеством реализации основной образовательной программы ГБДОУ (ООП ГБДОУ) является мониторинг – системная, комплексная аналитическая оценка соответствия текущего состояния образовательной системы желаемому, определенному законодательством РФ, потребностям детей и их законных представителей. Он рассматривается как постоянное, достаточно длительное, целевое наблюдение, отслеживание образовательного процесса на основе значимых показателей, критериев, шкал, профилей, с учетом потребности всех заинтересованных групп [2]. Причем, под «заинтересованными группами» в данном контексте, как правило, понимаются педагоги, сотрудники образовательных организаций, эксперты, в лучшем случае – «общественные эксперты». Родители, в данном контексте, рассматриваются редко или вообще не рассматриваются.

Но, учитывая, что, основную роль в формировании ребенка, играет, его ближайшее окружение, родные и близки люди, возникает вопрос о необходимости взаимодействия семьи и детского сада в сфере экспертного оценивания, что, несомненно, актуализирует преобразование взаимодействия «педагог – ребенок» в «педагог – ребенок – родители».

Немаловажно сегодня помнить и о том, что развитие и становление современных дошкольников существенным образом отличается даже от аналогичных ступеней «роста» его родителей: по формам восприятия информации, по психологическим аспектам общекультурного и социального взаимодействия, по основам формирования социально-культурной картины мира и т.д..

Кроме того, уникальный опыт, накопленный педагогикой на протяжении прошлых столетий, сегодня, для личности префигуральной культуры (Маргарет Мид) может оказаться неэффективным. В мире, который еще в 1968 г. маршал М. Маклюэн назвал «глобальной деревней», электронные средства массовой коммуникации позволяют каждому одновременно видеть события, удаленные друг от друга, коренным образом изменяя вектор передачи знаний: «... у молодых людей возникла общность опыта, того опыта, которого никогда не было и не будет у старших. Этот разрыв между поколениями совершенно нов, он глобален и всеобщ» [4].

В данном контексте, представляет интерес эксперимент под руководством Дэвида Николаса, директора программы CIBER (Университетский колледж Лондона). Участвовало в нем 100 человек, в том числе, подростки от 12 до 18 лет, чье сознание формировалось под мощным воздействием интернета. Последние продемонстрировали, так называемое, «лисые поведение». Для ответов на вопросы, они посетили вдвое меньше сайтов и потратили в 6 раз меньше времени, чем люди старшего поколения – двух других групп (от 19 до 39 лет; от 40 и выше). Организаторы эксперимента, пытались доказать, что мышление молодого поколения, уже «перепрограммировано» сетью, их отношения трансформируются под влиянием новостных циклов социальных сетей. Результат подтвердил высокую адаптированность представителей молодого поколения к информационным перегрузкам и ассоциативность мышления в отличии от линейного мышления более взрослых участников.

Отрицать это и не считаться с объективными изменениями – невозможно и не имеет смысла.

Кроме выше изложенного, имеет смысл вспомнить также объективные социально-культурные и ценностные трансформации современного общества, воспитательные и образовательные тенденции и подходы, которые нацелены на развитие индивидуальных особенностей личности, тем самым «освобождая» ребенка от обязательств повторения жизненного уклада, традиций, воли, мировоззрения его родителей.

Уместно включить в круг проблем и позицию о воспитательной инфантильности значительной части современных родителей, что актуализирует поиск новых подходов в решении проблемы взаимодействия семьи, ребенка и образовательной организации.

Не тайна, что эффективность процесса воспитания дошкольников, определяют и педагогический такт, и этика взаимоотношений, и психолого-педагогическая «грамотность» родителей, и общий уровень культуры всех участников процесса, а, следовательно, представляется существенным –

реализация принципов целостности и единства воспитательных подходов во всех сферах жизнедеятельности ребенка. Поэтому необходимо максимально использовать возможности объединения усилий взрослых во благо подрастающего поколения.

В контексте исследуемого вопроса, необходимо также вспомнить о специфике оценивания качества образовательной деятельности детского сада. Достижение детьми планируемых результатов освоения ООП ГБДОУ не предусматривается ни в форме оценок, ни в форме рейтинга, но тем не менее, важно и для педагога и для родителей «увидеть» динамику развития ребенка, с точки зрения, процесса изменений, при котором развитие его личности, институциональные изменения согласованы друг с другом, укрепляют нынешний и будущий индивидуальный потенциал для удовлетворения потребностей и устремлений.

Следовательно, имеет смысл организация такого процесса отслеживания и оценивания результатов, а также их измерение, который будет представлять собой единое целое *совместного взаимодействия педагога, родителей и ребенка в процессе образовательной деятельности* и не будет противоречить существующей правовой базе. Поэтому в систему педагогического мониторинга следует ввести компонент «семья».

В рамках работы региональной опытно-экспериментальной площадки разработана организационная модель SMART-мониторинга (далее – модель) на основе самооценки собственной деятельности и рефлексии педагогов, наблюдения за динамикой развития детей.

Функции педагога в процессе уже существующих типов мониторинга ДО, хорошо описаны и разработаны. Роль семьи, как правило, сводится к опросу по типу удовлетворенности оказываемыми образовательными услугами. Тем не менее, она должна быть более разнообразна и продуктивна, так как именно родители – наиболее заинтересованные и основные ответственные взрослые, за настоящее и будущее ребенка.

Поэтому, представляется целесообразным в организационно-диагностическую модель, «включать» родителей как активных участников процесса, и как экспертов, и как ответственных за результат. Это позволяет реализовать важные принципы: дополненности и оптимальности. Инструменты осуществления такого подхода следует закладывать изначально в структурно-логическую схему мониторинга. В качестве примера можно предложить разработанную модель, состоящий из 4-х блоков:

I. Блок 1 «Анализ результатов динамики развития детей на основе педагогической рефлексии» состоит из трех частей.

Часть 1. «Анализ мероприятия» – педагогическая рефлексия и самооценка реализованной деятельности (позитивных и негативных моментов). В качестве показателей можно выделить целеполагание, раскрытие темы, направленность мероприятия, профессиональная культура, стиль взаимодействия педагога и детей и др.

Такой подход необходим для получения объективной «картины» педагогической успешности, мастерства в рамках рефлексии и экспертной

оценки коллег. Но важно, привлекать и родителей в качестве независимых экспертов, что позволяет обеспечить диагностику степени достижения положительных результатов, идентифицированности целей. Разработанные оценочные листы должны быть оптимизированы и включать оценку не только с точки зрения основных компонентов обучающего мероприятия в ДОУ, перечисленных выше, но и с позиций сообразности возрастным особенностям детей, ценностно-нравственных смыслов, социально-значимого опыта, достаточности и полноты, направленности на развитие мыслительных функций и индивидуальных особенностей дошкольников и т.д.

Кроме того, если речь идет о мониторинге, проводимом дополнительно, параллельно с обязательными в рамках ООП, важно оптимизировать количество оцениваемых показателей с точки зрения их полезности для достижения цели мониторинга.

Общеизвестно, что для достижения одной и той же цели можно использовать разные технологии, методы или приемы, средства или процедуры, применение которых, однако, может дать разный эффект, потребует больших или меньших временных, человеческих или материальных ресурсов и затрат.

Педагог определяет конкретную форму организации деятельности субъектов образовательного процесса с использованием различных технологий и методик для тех или иных целей (обучения, общения, развития), а родители воспринимают результат с точки зрения полезности для ребенка [3]. Они не всегда бывают правы с позиции педагогических подходов, но, зачастую, ощущают те нюансы, которые крайне важны для дошкольников, но остаются, в силу различных причин, незамеченными воспитателем.

Часть 2. «Анализ результатов развития детей» – проводится 2-3 раза в год. Включает показатели соответствия развития дошкольников возрастным нормам по каждому из 5-ти направлений, выделенных во ФГОС ДО (речевое развитие, социально-коммуникативное, физическое, познавательное, художественно-эстетическое) на основе описания их во ФГОС ДО, типовой ООПДО, ООП ГБДОУ, а также в научных, общепризнанных, психолого-педагогических источниках.

Такая диагностика позволяет получить результат эффективности принятых решений или педагогических действий в логике успешности воспитанников, оформить аналитические выводы, например, о необходимости дополнительных занятий или использовании специальных упражнений и игр в «проблемном» направлении с конкретным ребенком. Важно, что проводится она должны не только воспитателем, но и родными дошкольника. Формируется осознанная позиция семьи посредством их активного участия в процессе мониторинга, открытости и наглядности результатов.

В сложных случаях, когда педагог диагностирует достаточно низкий, по его мнению, уровень достижений дошкольника, он предлагает родителям обратиться за консультацией к специалистам: логопеду, психологу, руководителю по физ. воспитанию и т.д. , формулируя выводы в рамках промежуточного психолого-педагогического консилиума для следующего,

специального Блока 2.

По окончании мониторинга, на заключительном Педагогическом консилиуме, посредством сопоставления результатов первичной диагностики, после реализованных педагогических и родительских усилий, представляется возможным отследить динамику продвижения каждого ребенка, относительно возрастных норм и предпринятых действий.

Часть 3. «Портфолио дошкольника» создается родителями в совместном творчестве с детьми при непосредственной поддержке и консультировании педагога для представления в Блоке 3 на Педагогическом консилиуме в качестве дополнительной характеристики ребенка. Оно позволяет создать всесторонний «портрет» обучающегося, дополнив его внесадиковыми достижениями: фото, рассказами, дипломами, грамотами, благодарственными письмами и пр. Причем, во взаимодействии с педагогом, формируется внутренняя структура Портфолио в логике успешности детей по 5-ти направлениям развития (ФГОС ДО) [1].

Ключевая цель Блока 1. – всестороннее изучение воспитанников, формирование индивидуального психолого-педагогического портрета во взаимодействии с семьей, «выход» на уровень рефлексии педагога и родителей.

II. Блок 2 «Диагностика индивидуального психического развития детей в соответствии с возрастными нормами». (проводит психолог). После диагностики в части 2. Блока 1, воспитатель обращается к родителям с рекомендацией о важности помощи специалистов ребенку (психолога, логопеда, руководителя физ. Воспитанием и т.д.).

Используются разрешенные психологические диагностические комплексы. В продаже есть уже готовые, но специалист, может использовать комбинированные комплекты диагностик, развивающих и корректирующих игр, использование которых обосновано, одобрено и разрешено.

В данном случае, психолог получает возможность подбирать наиболее успешные, с его точки зрения, опыта и компетентности, подходы в интересах дошкольников.

Роль семьи – не сводится только к решению об обращении к специалисту и принятию его помощи. Интегративная психолого-педагогическая диагностика предполагает активное включение близких ребенка в круг описанных действий, с целью объединения усилий и единения подходов. Множество упражнений и игр легко воспроизводимы в домашних условиях и способствуют закреплению навыков и умений ребенка. Важен принцип единства усилий коллектива детского сада и представителей семей воспитанников.

III. Блок 3 «Контроль закрепления способности детей использовать приобретенные знания, умения, навыки и опыт». Проводится в конце учебного года и состоит из 2-х частей:

Часть 1. Экспертная оценка открытых (контрольных) мероприятий коллегами, специалистами, а также представителями семьи. Используются оценочные листы «Анализ мероприятия», как и в Блоке 1., что позволяет

адекватно сопоставить результаты и осуществить их полноценный анализ.

Часть 2. «Педагогический консилиум» в логике динамики индивидуального продвижения детей (ФГОС ДО, ООП ГБДОУ), на котором сопоставляются результаты первичной педагогической диагностики и заключительной по каждому ребенку, а также учитывается заключительная диагностика специалистов (если были рекомендации о необходимости обращения).

В качестве вспомогательного инструментария рассматриваются детские «Портфолио», оформленные в семье и раскрывающие достижения ребенка в ходе внесадиковой деятельности.

Подобная комплексная, системная диагностика позволяет на основе описанных алгоритмов конкретизации образовательных, воспитательных, развивающих подходов и, использования педагогической таксономии, от общих формулировок, методом последовательной редукции, перейти к конкретному, сформулированному желаемому результату для данного ребенка в конкретный период обучения с максимально четким описанием идентифицируемой цели.

IV. Блок 4 «Достижения ДОУ, соответствующие теме ОЭР» – инструмент, управляющий качеством реализации образовательной программы дошкольного образования. Отражает педагогический и экспертный анализ оптимизированных показателей условий реализации образовательного процесса в детском саду по направлениям: предметно-пространственная среда; присмотр и уход за детьми; взаимодействие; структурирование программы; родители и персонал. Семья и родителя выступают в качестве респондентов, отвечающих (возможно, он-лайн) на анкеты и оценивающих общее качество образовательных услуг. Причем, специальные формулировки вопросов могут помочь составить «портрет» семьи для плодотворной диагностической работы по её изучению и организации эффективного психолого-педагогического просвещения родных и близких ребенку людей.

При отборе показателей в Блок 4, следует учитывать, что данные показатели, в прямой постановке, не отражают эффективность образовательного процесса в отношении каждого отдельного ребенка, но, тем не менее, важны как базовые требования нормативно-правовых документов сферы дошкольного образования, отражают общественное мнение, и, в первую очередь – семей воспитанников, в логике развивающего оценивания качества образовательной деятельности организации.

Таким образом, представленная модель SMART-мониторинга отражает степень соответствия: критериям качества государственного образования, потребностям детей, в интересах которых он осуществляется, и их законных представителей; ориентирована на оценку качества условий, в которых реализуется ООП ГБДОУ и на требования к образовательной среде, а также соответствует представлениям о развивающем оценивании качества образования.

Следующий существенный момент – повышение уровня ответственности родителей за результаты дошкольного образования путем

привлечения их к активному взаимодействию в качестве экспертов и участников как педагогической, так и собственной деятельности, в отношении детей (домашние развивающие игры, создание Портфолио, экспертное оценивание проводимы мероприятий).

Не секрет, что молодые мамы зачастую просто не знают как правильно общаться со своим ребенком. Чрезмерная строгость, крайнее попустительство или равнодушие – разные следствия этой проблемы. Предлагаемое участие в процессе мониторинга, постепенно вовлекает их в круг психолого-педагогического взаимодействия «взрослый-ребенок». Вместе с оцениванием проведенного педагогом мероприятия, «приходит» понимание значимости целеполагания, основных подходов и форм работы с ребенком; приобретается опыт совместной игры, условий её осуществления и взаимосвязь с психологическими возрастными особенностями. Поведение и поступки собственного ребенка «раскрываются» с иной стороны, способствуя изменению «внутрисемейного климата и отношений».

Работа родителей, под руководством педагога, над «Портфолио» помогает более широко рассмотреть индивидуальность каждого воспитанника, объединяя представления о нем в семье и образовательной организации. Важно, чтобы сам ребенок тоже был привлечен к этому процессу и заинтересован.

Резюмируя всё выше сказанное, можно сделать вывод о том, что достижение цели совершенствования образовательного процесса в ГБДОУ на основе развивающего оценивания качества образовательной деятельности, должно быть ориентировано на формирование позитивного опыта единения семейного и детского образования, воспитания и развития дошкольников посредством активного «включения» семьи а процесс, на базе доверия профессионализму и компетентности педагогов, открытости процедур оценки (привлечение всех участников образовательных отношений, а также представителей педагогического сообщества и общественности).

Список источников

1. Долматов А. В., Долматова Л.А. Технология «Портфолио» в образовании: новые функции и возможности. // Вестник Санкт-Петербургской юридической академии. – 2013, № 1(18). – С. 110 – 116
2. Долматов А.В., Долматова Л.А. Технологии игрового проектирования в высшей школе // Вестник Санкт-Петербургской юридической академии. 2012. Т. 14. №1. – СПб.: СПбЮА, С. 110-111.
3. Долматова Л.А., Долматов А.В. Структура тренинга системного мышления в контексте метода проектов // Научное издание. «Балтийская педагогическая академия». Секция интенсивных и интерактивных технологий обучения и развития. – СПб.: БПА, 2013.- С. 81–84.
4. Мид М. Культура и мир детства [Электронный ресурс]. М., 1983. URL: <http://www.bibliofond.ru/view.aspx?id=78209>

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ПОМОЩЬ ДЕВИАНТНЫМ И АДДИКТИВНЫМ ПОДРОСТКАМ И ИХ РОДИТЕЛЯМ

Аннотация: В статье описывается комплекс диагностических, профилактических и коррекционных методик в работе с девиантными и аддиктивными подростками и их родителями.

Ключевые слова: семья, подросток, девиация, аддикция, диагностика, коррекция.

Abstract: The article describes a set of diagnostic, preventive and corrective methods in work with deviant and addictive teenagers and their parents.

Key words: family, teenager, deviation, addiction, diagnostics, correction.

В отечественной психологической науке вопросы психолого-педагогического сопровождения школьников с девиантным и аддиктивным поведением и их родителей рассматриваются как весьма сложные и значимые (Е.В. Змановская, Ю.А. Клейберг, Р. В. Овчарова, Л.Б. Шнейдер).

Основными направлениями деятельности психолога с девиантными и аддиктивными подростками и их родителями являются следующие виды работ:

- диагностическая,
- профилактическая,
- просветительская,
- консультативная,
- коррекционная,
- психотерапевтическая.

Психотерапевтическую и коррекционную работу в процессе психолого-педагогического сопровождения предваряет и сопровождает диагностическая работа. Диагностика при этом разделяется на антиципирующую (предваряющую) коррекционную работу, текущую (процессуальную) и посткоррекционную.

Существует также специальная скрининг-программа, направленная на выделение групп риска и последующую дифференциальную диагностику этих групп, с привлечением специалистов-смежников для уточнения этиологии отклонений.

Для диагностических целей можно использовать общие методики, специальные тесты и их различные сочетания в виде батареи тестов. Целью диагностики может быть исследование личностных, эмоционально-волевых качеств подростков, склонных к девиантному или аддиктивному поведению или открыто демонстрирующих данное поведение, их когнитивной сферы, нарушений в межличностных отношениях, специфики детско-родительского взаимодействия и т.д. Психодиагностический инструментарий по рассматриваемой проблеме весьма разнообразен. В частности, можно предложить следующий комплекс диагностических методик:

- диагностическая анкета переживаний критических ситуаций подростками,
- методика диагностики психологического времени,
- методика диагностики переживания временных ориентаций,

- методика диагностики склонности к отклоняющемуся поведению,
- 16-факторный личностный опросник Р.Б. Кеттелла,
- многофакторный личностный опросник FPI (модифицированная форма В),
- тест «Дом-Дерево-Человек»,
- методика «Рисунок несуществующего животного» (РНЖ),
- методика исследования тревожности старших подростков и юношей,
- методика определения акцентуаций характера К. Леонгарда,
- методика диагностики уровня личностной готовности к риску («PSK» Шуберта),
- опросник Плутчика - Келлермана - Конте (Life Style Index),
- методика PARI – семейная жизнь глазами родителей,
- методика ОРО - опросник родительского отношения (А. В. Варга, В. В. Столин),
- методика анализа семейного воспитания (АСВ),
- метод комплексной экспресс-диагностики социально-педагогической запущенности детей (МЭДОС),
- метод экспресс-диагностики семейной атмосферы, семейного воспитания и отношения родителей к детям (МЕДОР),
- метод комплексной экспресс-диагностики личностно-профессиональных качеств и стиля общения педагога (МЭДОП),
- метод регистрации социальной активности (МЕРАС),
- методика оценки социально-психологической адаптированности,
- карта наблюдения Д. Стотта,
- метод диагностики межличностных отношений (ДМО),
- методика «Q-сортировка» В. Стефансона,
- методика определения уровня депрессии (В.А. Жмуров),
- карта риска суицида,
- тест «Ваши суицидальные наклонности» (З. Королёв),
- тест «Ваши мысли о смерти»,
- опросник Г. Айзенка «Самооценка психических состояний личности»,
- методика диагностики уровня фрустрационных реакций С. Розенцвейга (Rosenzweig Picture- Frustration Study, PF Study),
- опросник А. Басса – А. Дарки,
- методика «Личностная агрессивность и конфликтность» (Е. П. Ильин, П.А. Ковалёв),
- методика «Агрессивное поведение» (Е.П. Ильин, П.А. Ковалев),
- методика диагностики предрасположенности личности к конфликтному поведению К. Томаса (адаптация Н.В.Гришиной),
- анкета для раннего выявления родителями зависимости у подростка,
- экспресс- метод Поттера-Эфрона,
- шкала общей оценки созависимости,

- *тест созависимости Дж. Фишера,*
- *тест самооценки Б. Уайнхолда и Дж. Уайнхолда,*
- *тест интернет-зависимости (взрослый и детский варианты),*
- *опросник трудоголизма Б. Киллинджер,*
- *опросник синдрома выгорания Дж. Гринберга.*

В психологической литературе также достаточно хорошо изучены, описаны и апробированы способы психологической помощи и поддержки подростков с девиантным и аддиктивным поведением.

К таким коррекционно-обучающим и профилактическим программам, можно отнести следующие:

1 - программа, направленная на устранение неуверенности в себе, снятие конфликтности, на коррекцию притязания на признание (Р.В. Овчарова);

2 - групповой социально-психологический тренинг (С.А. Беличева), направленный на решение следующих задач:

- создание атмосферы безопасности как основы дальнейшего развития группы и объективной обратной связи,
- стабилизацию положительных самооценок участников тренинга,
- коррекцию неадекватных ожиданий, установок и состояний человека,
- активизацию участников группы,
- сплочение членов группы;

3 – комплекс игротерапевтических методов коррекции эмоционально-коммуникативных нарушений социально-дезадаптированных подростков (С.А. Беличева).

Использование данных методов направлено на решение следующих задач:

- выявление психологических проблем и ожиданий подростков,
- переосмысление и расширение знаний о себе, причинах своих поступков на фоне поступков других,
- коррекцию способов поведения и общения, осознание собственных стереотипов и установок,
- уточнение идеалов и жизненных ориентиров,
- проектирование собственного желаемого образа,
- анализ самоизменений,
- выработку стратегий и тактик эффективного межличностного общения,
- обучение правилам группового взаимодействия,

Все игровые упражнения описываются в соответствии со схемой:

- тип игры (познавательная, ролевая и др.),
- форма (творческое состязание, имитация и др.),
- основные игровые задачи,
- диагностические возможности,
- коррекционные возможности,
- рекомендации по возрасту, полу, количеству участников, набору ролей, реквизиту.

- поэтапное описание игры,
- краткие советы по проведению игры;

4 - программа коррекционно-обучающего тренинга, направленного на формирование адаптивных копинг-стратегий, позволяющих эффективно преодолевать критические ситуации существования (Р.В. Овчарова). Программа состоит из двух разделов:

- арттерапевтического, целью которого является коррекция эмоционально-мотивационной сферы подростков,
- психодраматического, целью которого является коррекция поведенческой и когнитивно-смысловой сферы подростков;

5 - тренинг модификации поведения (Фурманов И.А.), который включает в себя:

А - корректирующие психологические упражнения, направленные на решение следующих задач:

- актуализацию «Я – состояний» в прошлом, настоящем, будущем и активизацию самосознания,
- актуализацию «Я – мотиваций», активизацию процессов волевой регуляции.
- проигрывание внутриличностных конфликтов, изучение самоотношения, обучение позитивной оценке и принятию собственных качеств,
- проявление эмоций, развитие вербального и невербального общения, отреагирование негативного опыта,
- осознанность и выражение собственного отношения к проблеме агрессивного поведения, научение распознаванию направленности собственных агрессивных импульсов,
- выбор наиболее приемлемого способа разрядки гнева и агрессивности, отреагирование негативных эмоций,
- изучение мотивов собственного агрессивного поведения, выражение негативных эмоций через вербализацию чувств.
- реконструкцию позитивного опыта в прошлом через детские воспоминания и интеграцию его с настоящим.
- «построение» будущего через планирование и фантазирование, интеграция его с настоящим;

Б - психотехнические упражнения, стимулирующие групповую динамику и направленные на решение следующих задач:

- включение участников тренинга в групповой процесс, «включение» интеграционных процессов,
- формирование навыков оказания друг другу эмоциональной поддержки,
- стабилизацию самооценки в эмоционально-напряженных ситуациях личностно-ролевой дифференциации,
- оптимизацию структуры группы,
- расширение информации о членах группы, формирование групповой сплоченности,

- оптимизацию взаимоотношений в системе «тренер – группа»;

В - внутригрупповая дискуссия, направленная на решение следующих задач:

- формирование способностей к альтернативному взгляду и оценке проблемы,

- установление соотношения позитивного и негативного в поведении членов группы,

- анализ эмоционального и ролевого обмена внутри группы,

- проработка детско-родительских отношений,

- определение нравственной позиции членов группы;

Г - межгрупповая дискуссия, направленная на решение следующих задач:

- стимуляцию изучения самого себя,

- осознание себя членами группы и рефлексии собственного и чужого опыта,

- формирование способности высказывания собственного мнения и отстаивания собственных точек зрения,

- прояснение внутренней позиции,

- формирование навыков обратных связей,

- стимуляция поведенческих изменений;

Д - проективное рисование, направленное на эмоциональное отреагирование, через вербализацию чувств и восстановление позитивного эмоционального состояния;

6 - лекция-беседа, направленная на раннее выявление химической аддикции у подростков и юношей (С.Б. Белогуров, В.Ю. Климович);

7 - клиническое интервью (С.А. Кулаков), направленное на определение проблемного поведения подростков и юношей, оценку степени тяжести проблемы, выявление сигналов надвигающейся наркомании, анализ детерминант использования психоактивных веществ, на определение семейных проблем;

8 - специализированная программа психологической помощи подросткам с девиантным поведением (Л.Б. Шнейдер).

При этом психолог, разрабатывая конкретные рекомендации, программы психокоррекционной работы с учащимися, осуществляя эти программы, проводя контроль их выполнения, должен не забывать и о базовых принципах проведения диагностической и коррекционной работы.

Во-первых, это единство диагностической и коррекционной работы.

Во-вторых, – комплексный подход, предполагающий участие в работе всех специалистов, имеющих отношение к проблеме девиантных и аддиктивных подростков (психологов, педагогов, специальных психологов, неврологов, наркологов). Психологу необходимо сотрудничество не только со специалистами, с педагогическим коллективом, но и со всеми взрослыми, имеющими отношение к подросткам, юношам и девушкам. Особое внимание следует уделять психолого-педагогическому сопровождению родителей девиантных и аддиктивных подростков. Диагностическая и коррекционная

работа должны осуществляться в контексте анализа психологических проблем самой семьи.

В-третьих, системный подход в диагностической и коррекционной работах, исходя из комплексного характера причинных факторов и факторов риска девиантности и аддиктивности подростков.

В-четвертых, процессуальный динамический характер изучения проблем девиантных и аддиктивных подростков и их родителей, включающий их ретроспективный и перспективный анализ.

В-пятых, максимальная активность, мотивированность и вовлеченность подростков и их родителей в процесс работы, переход от диагностики к самодиагностике, от коррегирования к самокоррегированию, самосовершенствованию и личностному росту.

Список источников:

1. Белогуров С.Б., Климович В.Ю. Профилактика подростковой наркомании. М., 2004.
2. Дрокина О. В. Практикум по психологии девиантного и аддиктивного поведения. Учебно-методическое пособие. - М., 2014.
2. Змановская Е. В., Рыбников В.Ю. Девиантное поведение личности и группы. Учебное пособие. СПб., 2019.
3. Клейберг Ю.А. Психология девиантного поведения. М., 2017.
4. Кулаков С.А. Практикум по супервизии в консультировании и психотерапии. СПб., 2002.
5. Овчарова Р.В. Практическая психология образования. М., 2008.
6. Психосоциальная коррекция и реабилитация несовершеннолетних с девиантным поведением / Под ред. С.А. Беличевой. М., 1999.
7. Фурманов И. А. Психология детей с нарушениями поведения. М., 2008.
8. Шнейдер Л.Б. Девиантное поведение детей и подростков. М., 2007.

Дубовенко А.В.

О ПОДХОДЕ К ФОРМИРОВАНИЮ БЛАГОДАРНОСТИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ПОСРЕДСТВОМ ИГРЫ-ДРАМАТИЗАЦИИ

Российская Федерация, г. Москва, ФГБОУ ВО МГППУ

Аннотация: в данной статье рассматривается предположение о том, что у детей старшего дошкольного возраста существуют трудности понимания ситуации благодарности как ситуации взаимности ее участников. А моделирование ситуации взаимности в условиях игры-драматизации будет содействовать формированию у детей старшего дошкольного возраста благодарности как нравственного чувства. Выявлено, что процесс восприятия дошкольниками сказок, и специально организованное после него общение со взрослым и сверстниками с использованием приемов игры-драматизации могут создать благоприятные условия для изучения условий моделирования ситуаций благодарности. Подобраны и разработаны методики для диагностики выявления чувства благодарности у дошкольников. Предпринята попытка разработки программы по формированию благодарности у детей старшего дошкольного возраста.

Ключевые слова: дети старшего дошкольного возраста, нравственные качества, формирование чувства благодарности, личностное развитие, игра-драматизация, театрализованная игра, моделирование ситуации взаимности, сюжет игры.

Keywords: moral feeling, formation of a sense of gratitude, theatrical game, dramatization, personal development, children of preschool age.

Воспитание личности составляет одну из главных задач современного общества. Система общественного воспитания требует преодоления не оправдавших себя, стихийно сложившихся форм и постоянного сознательно организуемого совершенствования. На сегодняшний день существует необходимость разрабатывать новые способы личностного развития детей дошкольного возраста.

С точки зрения позитивной психологии чувство благодарности является одним из базовых качеств человека [4]. Чувство благодарности предшествует состраданию в ходе эмоционального развития и составляет основу для возникновения других этических чувств. Оно подпитывает положительные воспоминания, составляющие базис личности. Благодарность укрепляет межличностные отношения, повышая ответственность людей друг за друга [1].

В современной психологии проблема благодарности изучается в работах таких ученых, как, Р. Эммонс, М. Маккаллох, М. Кляйн, Б.Фредриксон, М.Чиксентмихайи, Р. Уолш и других. Благодарность в философских и психолого-педагогических науках рассматривается как моральное чувство, возникающее на базе эмоционального и рациональной оценки происходящей ситуации.

Благодарность как структура включает в себя различные аспекты – эмоциональные, когнитивные, поведенческие и личностные. Во взрослости продолжается развитие, амплификация сферы эмоциональных отношений, однако эмоционально-личностные образования, несформированные в дошкольный период, могут оказаться невосполнимыми впоследствии. Благодарность – это не то чувство, которое складывается само собой, автоматически [1]. Этому чувству необходимо учить, помогать формировать и развивать.

Возможно, ли содействовать развитию у дошкольников такого ценного личностного качества как благодарность? - вот тот вопрос, который побудил нас задумать эмпирическое исследование по формированию благодарности у детей дошкольного возраста. Мы предполагаем, что моделирование ситуации взаимности в условиях игры-драматизации будет содействовать формированию у детей старшего дошкольного возраста благодарности как нравственного чувства.

Процесс восприятия дошкольниками художественной литературы, особенно сказок, и специально организованное после него общение со взрослым и сверстниками с использованием приемов игры-драматизации могут создать благоприятные условия для формирования благодарности. Эти

условия при соответствующем руководстве взрослого будут способствовать становлению чувства благодарности у детей, а также проанализировать процесс его формирования в достаточной полноте и протяженности.

Теоретической основой исследования служит культурно-историческая теория развития психики Л. С. Выготского, исследования игры и психического развития в дошкольном возрасте Д.Б. Эльконина и Б.Д. Эльконина, Н.Я. Михайленко, Н.А. Коротковой, Е.О. Смирновой, Л.П. Стрелковой, Л.И. Элькониновой и др. Исследовательская работа будет проводиться в детских развивающих центрах Москвы и Московской области.

Выявление условий формирования чувства благодарности у детей дошкольного возраста 5-7 лет выступает целью данного исследования.

В работе проверяется предположение о существовании трудностей понимания детьми старшего дошкольного возраста ситуации благодарности как ситуации взаимности ее участников. Мы предполагаем, что у детей возникают трудности понимания благодарности. Зачастую ребенок может говорить спасибо, «спасибо», не чувствуя при этом истинной благодарности, принимая действие со стороны как должное, а это впоследствии может привести к непомерной требовательности к окружающим, высокомерию, неспособности, почитать и уважать родителей. Быть благодарным значит не только уметь говорить искреннее «спасибо». Необходимо личностное осмысление старшим дошкольником ситуации благодарности, которая помогает понять другого человека, постичь его внутренний мир.

Возможность смоделировать ситуацию взаимности участников в условиях игры-драматизации содействует формированию благодарности как нравственного чувства. Игра-драматизация способствует социально-нравственному и эмоциональному развитию дошкольника, развитию его познавательной активности, творческих способностей и воображения - познавательного, влияющего на становление логико-символической функции сознания, и аффективного, способствующего пониманию ребенком смыслов человеческих отношений [2]. В игре-драматизации существует особый эмоциональный план, основной смысл, которого заключается в разнообразных переживаниях, значимых для ребенка. В процессе игры происходят глубокие преобразования первоначальных, аффективных тенденций и замыслов, сложившихся в его жизненном опыте.

Для того чтобы повысить осмысление детьми ситуации благодарности необходимо смоделировать положительные чувства через их игровые действия. Способность к идентификации с персонажем позволяет через образы театрализованной игры оказывать влияние на детей, формировать опыт ситуации благодарности в поведении. В ходе игры-драматизации у детей старшего дошкольного возраста появляется возможность не только понять и осмыслить внутренний мир определенного героя, но и сделать нравственный выбор.

В процессе исследования будут использованы следующие методики:

1. Методика «Неоконченные ситуации» авторской модификации (А.М. Щетинина, Л.В. Кирс) - для изучения особенностей принятия и осознания детьми нравственной нормы.

2. «Программа наблюдения за культурой поведения ребенка (А.М. Щетинина) - для выявления уровня сформированности социальных норм.

3. Авторская методика «Беседа по картинкам» - для изучения понимания детьми старшего дошкольного возраста ситуации благодарности как ситуации взаимности ее участников.

4. Авторская методика «Беседа по содержанию мультипликационного фильма» – для выявления особенностей восприятия дошкольниками ситуации благодарности (по сказке В.Г. Сутеева «Мешок яблок»).

5. Организация игры-драматизации, направленная на моделирование ситуации благодарности как взаимности ее участников.

Список источников:

1. Кляйн, М. *Зависть и благодарность: Исследование бессознательных источников.* СПб., 1997.- 116 с.

2. Маханева, М.Д. *Занятия по театрализованной деятельности в детском саду.* М., 2009 - 96 с.

3. *Психология игры и сказки.* – М.: АНО «Психологическая электронная библиотека», 2008. – 85 с.

4. Селигман Мартин, Э. П. *Новая позитивная психология: Научный взгляд на счастье и смысл жизни.* М., 2006. – 26 с.

5. Смирнова, Е. О., Рябикова, И. А. *Психологические особенности игровой деятельности современных дошкольников.* – 2016.- 65 с.

6. Sara Konrath Ph.D. // *Using the Science of Gratitude to Raise Grateful Children// Three scientific gratitude practices Oct 22, 2015 - <https://www.psychologytoday.com/us/blog/the-empathy-gap/201510/using-the-science-gratitude-raise-grateful-children>.* – дата доступа: 10.09.2017

Егоренко Т.А.

РОЛЬ СЕМЬИ В ФОРМИРОВАНИИ МОТИВОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ВЫБОРА СТАРШЕКЛАССНИКОВ

Аннотация: В статье рассматривается проблема профессионального выбора и его значения для старшеклассников. Поднимается вопрос «родительских установок» в профессиональном выборе старшеклассников. Описывается связь стиля семейных взаимоотношений и основного мотива профессионального выбора старшеклассника

Ключевые слова: профессиональный выбор, мотивы профессионального выбора, профессия, семья, семейные взаимоотношения

Abstract: The article deals with the problem of professional choice and its importance for high school students. The question of "parental attitudes" in the professional choice of high school students is raised. The article describes the relationship between the style of family relationships and the main motive of professional choice of a high school student

Key words: professional choice, motives of professional choice, profession, family, family relationships

Современная ситуация рынка труда очень динамична: происходит смена привычных стереотипов о престижности и важности той или иной профессии, появляется много новых, современных направлений профессионального развития. В такой ситуации очень сложно ориентироваться как взрослому человеку, так и стоящему перед выбором старшекласснику. Несмотря на то, что в современном социуме меняется отношение к миру профессии и к самому труду, проблема профессионального выбора все также является центральной для старшеклассников. Е.А. Климов считает, что «...профессиональный выбор является важнейшим жизненным событием человека, которое во многом, определяет его последующий путь» [3].

Традиционно выделяют три группы факторов, формирующих направленность профессионального выбора старшеклассника. К ним относятся:

1. Факторы макросреды (стабильность государственной власти и экономики, социальные и демографические процессы в обществе, социальные ценности и актуальное состояние рынка труда)
2. Факторы микросреды (родительские установки, друзья, СМИ)
3. Индивидуальные особенности личности (уровень здоровья, характерологические особенности, психофизиологические особенности).

По мнению Л.И. Божович «движущей силой профессионального выбора в подростковом возрасте являются противоречия между потребностями, интересами и стремлениями подростка, и требованиями общества и взрослых» [1].

Среди множества мотивов выбора профессии старшеклассниками можно перечислить ключевые: к ним относятся интересы и склонности, личностные особенности, способности старшеклассника к выбираемой профессиональной деятельности, престиж выбираемой профессии, условия труда, немаловажен и «родительский» мотив профессионального выбора, на котором хотелось бы остановиться подробнее [2].

На сегодняшний день ситуация складывается так, что большой процент старшеклассников не готов к самостоятельному профессиональному выбору и осуществляет его основываясь на родительском мнении. К сожалению, статистика исследований, проводимых в вузах, указывает на то, что задачи создания профессиональных траекторий и временных перспектив развития, как необходимых условий профессионального становления личности, зачастую решают не сами старшеклассники, а их родители. В исследованиях российских школьников, проводимых под руководством И.В. Дубровиной, определено, что отношение старшеклассников к выбору того или иного профессионального образования было связано с семьей. Как следует из ответов школьников, самым значимым мнением в данном вопросе является родительское. Отмечается, что в 44% случаев именно «отец - мать» оказали наибольшее влияние на выбор конкретной профессии старшеклассников [4].

Многочисленные исследования, посвященные проблемам профессионального выбора современных старшеклассников, показывают недостаточную информированность их о себе, своих особенностях и способностях, а также информированности о мире современных профессий.

Почему же так происходит? Ведь сегодня в каждой российской школе педагог-психолог проводит профориентационные занятия, проходят всероссийские и региональные масштабные профориентационные мероприятия, интернет переполнен информационными платформами о том, как правильно старшекласснику выбрать профессию, как научиться быть внимательным к себе, понимать себя, свои интересы и склонности, желания и возможности. Быть может, причина этого явления высокая степень доверия родителям: «родители плохого не посоветуют», «они лучше знают, как правильно поступить» и т.д.? Или же это особенности взаимоотношений в семье, которые блокируют у подростков самостоятельность в принятии решения?

Для того, чтобы ответить на вопрос, существует ли связь между особенностями взаимоотношений в семье и направленностью мотивов профессионального выбора старшеклассников, было проведено исследование, в котором приняли участие 120 учеников 10-х классов и 195 родителей (полные семьи и неполные семьи – мама, воспитывающая подростка). Инструментом исследования были методики: опросник «Анализ семейных взаимоотношений» (АСВ) Э.Эйдемиллер, В. Юстицкис (вариант для подростков и взрослых) и методика «определения основных мотивов выбора профессии» Е.М. Павлутенкова.

Результаты по методике «Анализ семейных взаимоотношений» (АСВ) показывают, что в исследуемой выборке незначительно преобладают негармоничные семейные взаимоотношения (58%), среди которых гипопротекция, гиперпротекция, эмоциональное отвержение, недостаточность требований (обязанностей).

Проанализировав результаты по методике определения основных мотивов выбора профессии, мы видим, что ведущими мотивами в исследуемой группе являются познавательный (25%), материальный (19%) и престижный (20%).

Проведенный корреляционный анализ с применением критерия Пирсона показывает, что при негармоничных семейных взаимоотношениях формируются внешние мотивы профессионального выбора: при гиперпротекции, где родители чрезмерно много контролируют, опекают и занимают все личное пространство подростка формируется материальный ($r=0,623$ при $p \geq 0.005$) и престижный мотив ($r=0,576$ при $p \geq 0.001$) выбора профессии. При потворствовании родителей, их стремлении к максимальному удовлетворению любых потребностей подростка также формируется материальный ($r=0,523$ при $p \geq 0.001$) и престижный мотив ($r=0,467$ при $p \geq 0.001$) профессионального выбора. Игнорирование, как стиль взаимоотношения в семье, характеризующийся отсутствием эмоциональной и духовной близости, формирует престижность ($r=0,683$ при $p \geq 0.005$)

профессии как ведущий мотив профессионального выбора. Возможным объяснением этого может служить желание подростка в будущем обратить на себя внимание, доказать родителям, что его можно уважать и ценить. В семьях, где родители предъявляют подростку огромное количество требований и запретов, где ограничивают его свободу и самостоятельность, высоко сформирован материальный ($r= 0,733$ при $p \geq 0.005$) и престижный мотив ($r= 0,836$ при $p \geq 0.005$). Это объясняется тем, что у подростка, находящегося в узких рамках и множестве ограничений, возникает желание поскорее от них освободиться, вырваться из плена требований и запретов, он стремится поскорее, получить престижную профессию, зарабатывать достаточно денег, чтобы жить самостоятельно.

При гармоничном стиле взаимоотношений родителей и подростка формируются внутренние мотивы выбора профессии: познавательный ($r= 0,596$ при $p \geq 0.001$), моральный ($r= 0,691$ при $p \geq 0.001$) и творческий ($r= 0,710$ при $p \geq 0.001$). Духовная и эмоциональная близость в общении, принятие и поддержка в семье формируют внутреннюю направленность профессионального выбора подростка, его нацеленность на развитие, самосовершенствование и самореализацию.

Таким образом, можно говорить о том, что доверительные, гармоничные взаимоотношения в семье формируют внутреннюю уверенность в личности подростка. Любящие родители поддерживают и направляют желание подростка творить и развиваться, изучать себя для того, чтобы заниматься в будущем любимым делом всей жизни - своей профессией.

Список источников:

1. Божович Л.И. *Личность и ее формирование в детском возрасте*. – СПб: «Питер», 2008. – 400 с.
2. Егоренко Т.А. *Актуальные проблемы профессионального самоопределения личности старшеклассника // Системогенез учебной и профессиональной деятельности. Материалы VII Международной научно-практической конференции*. Ярославль, 2015
3. Климов Е.А. *Психология профессионального самоопределения*. – Москва: Феникс, 2012.- 512 с.
4. *Руководство практического психолога. Психолог в школе [Электронный ресурс]: практическое пособие / под ред. И.В. Дубровиной – 2-е изд., испр. и доп.* – Москва: Юрайт, 2018. – 255 с.

Епхиева М.К., Райцев А.В., Афанасьева Ю.Ю.

СЕМЕЙНЫЕ ТРАДИЦИИ И ОБЫЧАИ, ФОЛЬКЛОР КАК СРЕДСТВО ЭТНОКУЛЬТУРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ И ВОСПИТАНИЯ ЛИЧНОСТИ

Аннотация: В данной работе этнопедагогика характеризуется как важнейший источник современной теории и практики всестороннего развития личности. В статье рассматриваются традиции и обычаи, унаследованные от прошлых поколений, которые сохранились и получили дальнейшее развитие в наши дни и их воспитательное значение для подрастающего поколения. Идеи народной педагогики и средства их выражения - фольклорные произведения, прогрессивные обычаи и традиции, памятники материальной культуры народа играют большую роль в гуманистическом воспитании подрастающего

поколения. Поэтому использование их в процессе воспитания и обучения детей должно быть в центре внимания всех учителей и родителей.

Ключевые слова: народные традиции, обряды, культура, народное творчество, родители, детский фольклор, воспитание, ребенок.

Abstract: In this work, ethnopedagogy is characterized as the most important source of modern theory and practice of comprehensive personality development. The article discusses the traditions and customs inherited from past generations, which have been preserved and further developed in our day and their educational significance for the younger generation. The ideas of folk pedagogy and the means of their expression - folklore works, progressive customs and traditions, monuments of the material culture of the people play an important role in the humanistic education of the younger generation. Therefore, their use in the process of raising and educating children should be in the center of attention of all teachers and parents.

Key words: folk traditions, ceremonies, culture, folk art, parents, children's folklore, upbringing, child.

Рост национального самосознания народов Российской Федерации, повышение роли регионов в решении экономических, социальных и политических вопросов выдвинули перед отечественной педагогической наукой и практикой проблему поиска средств развития этнокультурных потребностей граждан России в образовании, воспитания подрастающего поколения в духе уважения и любви к родной культуре. Национально-ориентированное образование и воспитание не являются новыми для многонациональной школы российского государства. В дореволюционный период в его разработку внесли вклад П.Ф. Каптерев, В.Я. Стоюнин, Л.Н. Толстой, К.Д. Ушинский и др. В 20-70-е годы XX в. проблема национального образования разрабатывалась Н.К. Крупской, П.П. Блонским, В.Н. Сорока-Росинским, В.А. Сухомлинским и др. В современных условиях решение этой проблемы требует новых подходов в контексте развивающихся в образовании тенденций вариативности, регионализации, гуманизации, демократизации школы и личности.

Вопросы обновления содержания общего образования исследованы в трудах И.К. Журавлева, В.В. Краевского, В.С. Леднева, И.Я. Лернера, М.Н. Скот-кина и др. Проблема образовательного стандарта как механизма сохранения единого образовательного пространства и защиты системой образования национальных культур, региональных культурных традиций получила обоснование в работах В.С. Леднева, В.Г.Разумовского, М.В. Рыжакова, С.Е. Шишова. Они раскрыли понятие «образовательный стандарт», определили его функции в содержании образования, разработали структуру стандарта. Исследователи И.А. Арабов, Л.Ф. Греханкина, А.В. Салихов, В.В. Судаков и др. охарактеризовали сущность национально-регионального компонента (НРК) как структуры государственных образовательных стандартов.

Особое место в современных исследованиях занимает проблема содержания НРК. В работах М.Н. Кузьмина, В.Л. Ситникова [18], К.Б. Семенова, С.Б. Узденовой, В.К. Шаповалова, Е.Н. Шиянова, И.А. Шорова, М.К. Епхиевой [3], [4], [5], [9], [12], [14], Н.Г. Емузовой, Л.В. Курганской [13], [19], И.А. Малашихиной, Л.Л. Редько, В.Л.Ширяева обоснованы эффективные

средства обновления содержания образования в полиэтническом российском государстве. Сложились теоретические предпосылки для построения системы поликультурного образования, к каковым возможно отнести следующие представления: об этнокультурных аспектах воспитания подрастающего поколения (А.В. Беляев, Г.Н. Волков, Г.А. Дзуцев, Ю.С. Кимов, А.В. Райцев [15], Е.Е. Хатаев, М.К. Епхиева [6], [7], [8], [10], [11], [16], [17], Ф.З. Джикаева [15], [19], С.Б. Узденова, И.А. Шоров и др.); о формировании у детей младшего школьного возраста чувства национальной идентичности и поликультурного кругозора (Е.С.Бабунова, Т.Ф.Бабынина, Е.А.Барахсанова, В.Д.Ботнар, Э.Ф.Вертякова, Э.К.Сулова, Т.В.Черник, Т.И.Чиркова и др.). Созданы предпосылки для разработки НРК содержания общего образования в различных типах образовательных учреждений.

Актуальность исследования НРК в «начальной школе - детском саду» и в семье обусловлена тем, что в дошкольном и младшем школьном возрасте закладываются основы личности. От содержания и направленности образования и воспитания в этом учреждении во многом зависит будущее растущей личности.

Народная культура, как форма самосознания и исторической памяти создает и укрепляет цельность и целостность народа, тем самым обеспечивая народу историческую сохранность, которая в свою очередь дает основу для дальнейшего развития народной культуры. Исходя из сказанного, можно сделать вывод о том, что народ и его культура взаимно созидают друг друга. Образование же в этом вечном процессе взаимного созидания является частью культуры, роль которой состоит в обеспечении передачи, трансляции культурных ценностей от поколения к поколению. Для этого любая система образования, создает культурно-исторические механизмы освоения традиционных ценностей, специфические для каждого этапа жизни народа. Широким полем деятельности в этом отношении должна стать общеобразовательная школа и в первую очередь ее младшее звено. Раннее приобщение детей к фольклору и фольклорным праздникам даст ожидаемый результат.

В современных воспитательных учреждениях происходит знакомство с фольклором. Начинается оно еще в дошкольном возрасте. В младшем школьном возрасте детей продолжают знакомить с *традициями русского народа*, но ребята уже сами могут выделить определенный смысл из произведений русского народного творчества. Поэтому необходимо широко использовать все виды фольклора. Знакомя детей с поговорками, загадками, сказками, мы тем самым приобщаем их к нравственным общечеловеческим ценностям. Благодаря этому, **фольклор** является богатейшим источником познавательного и нравственного развития детей. Народная педагогика играет необычайно важную роль - и созидательную, и спасительную. В народе сохранился нравственный стержень: любовь к труду, добру, правде. Носители этой любви есть в каждом народе. Их влияние на подрастающее поколение несомненно. Народной педагогикой определяется нравственное здоровье нации, с нею связаны исторические корни духовной жизни народа.

Фольклор же всегда естественным образом входил в народную педагогику - традиционную для народа практику воспитания - трудового, нравственного, физического, эстетического, патриотического, интернационального.

Родная культура, как отец и мать, должна стать неотъемлемой частью души ребенка, началом, порождающей личность. Сейчас к нам постепенно возвращается национальная память, и мы по-новому начинаем относиться к старинным праздникам, фольклору, в которых народ оставил самое ценное из своих культурных достижений.

Духовное влияние личности, как полагает Сухомлинский, - это прежде всего часть духовного богатства нации. В последних книгах Сухомлинского, во всех последних статьях красной нитью проходит мысль о необходимости возрождения прогрессивных педагогических традиций народа, о широком внедрении их в семью и школу. Г.С. Виноградов - выдающийся исследователь детского фольклора, быта и проблем воспитания. Научная деятельность Виноградова поражает многосторонностью и разнообразием. Народоведение - комплексное изучение быта, нравов, духовной культуры, психологии русского народа, объединяло фольклористические, этнографические интересы ученого. *Детский фольклор и быт* составили ту принципиально важную область народоведения, на которой сфокусированы основные исследовательские направления и разработки Г.С. Виноградова. Виноградов выдвигал мысль о необходимости краеведения в кругу обязательных школьных предметов, выдвигал новаторские идеи о проведении с детьми повседневных фольклорно-этнографических наблюдений, обосновывает целесообразность изучения детского фольклора в школьном курсе словесности.

Видный педагог В.Н. Сорока-Росинский указывал на то, что "... человек, утративший свои корни, становится потерянным для общества. И ничто так не способствует формированию и развитию личности, ее творческой активности, как обращение к народным традициям, обрядам, народному творчеству". [1; с. 84]. По-настоящему понять русскую культуру, не проникнувшись своеобразным духом, присущим русскому народу просто невозможно. П.И. Чайковский писал: "Я вырос в глуши. С детства, с самого раннего, проникся неизъяснимой красотой русской народной музыки ... Я до страсти люблю русский элемент во всех его проявлениях..." [2, с.572].

Народное творчество, народная культура настолько богаты и разнообразны, что насчитывают не один десяток народных песен, припевок, баллад и т.д., в которых заложено «эмоциональное зерно» русского творчества.

С ранних лет ребенок начинает осмысленно знакомиться с колыбельными песнями, прислушиваясь к голосу матери. В колыбельных был заложен глубинный смысл и обереговая функция, потому что слову над колыбелью придавали значение заклинания. В народе очень дорожили колыбельным мастерством, передавая его из поколения в поколение. Это своеобразный продукт общественного опыта, общественного сознания. Влияние народных песен на крестьянскую молодежь всегда было огромно, причем их значение никогда не исчерпывалось только красотой стиха и

мелодии (внешней красотой, красотой формы). Красота мыслей, красота содержания относятся также к сильным сторонам русских народных песен. И сами слова песен, и условия и характер их исполнения способствуют укреплению здоровья, развитию трудолюбия. В песнях воспеваются здоровье, оно называется счастьем, высшим благом. Редкие детские и молодежные песни исполняются в помещении, они поются на лугу или опушке леса во время хороводов, сопровождаются танцами, плавными движениями, поются во время подвижных игр на улице. В народе всегда считали, что песни развивают голос, расширяют и укрепляют легкие: «Чтобы громко петь, надо иметь сильные легкие», «Звонкая песня расширяет грудь» (русск.)

Умение плясать для русского человека было такой же необходимостью как петь и дышать. Пляски бывают под песни («под язык») и под инструмент (гусли, балалайка, гармонь).

Зарождение различных танцев и музыки на Руси относится к глубокой древности. Точно установить время появления плясок очень трудно. Ученые считают, что они возникли в VI веке н.э. В древнем искусстве славян неразрывно сочетались музыка, слово и танец. Связь танца и песни во все времена придавала русской народной пляске особое очарование, мелодичность, певучесть и содержательность. Древнейшими народными плясками были пляски-игры, изображающие трудовые процессы.

Создавая предметы быта, одежду, орудия труда, детские игрушки каждый этнос продумывал не только функциональность изделия, но и их влияние на здоровье человека.

Так, берестяной промысел хорошо был развит как в европейской части России, так и в культуре народов Сибири. Удивительные свойства бересты еще издавна считались незаменимыми в быту у сибирских народов. Коренные народы Сибири берестой покрывали жилища, изготавливали люльки для детей, посуду под сельскохозяйственные продукты. Берестяные туеса использовали для хранения молока, сметаны, рыбы, мяса.

Технология обработки бересты требовала определенных знаний и навыков. Во многих культурах берестяным промыслом занимались как мужчины, так и женщины, привлекая к данному виду работы детей. В процессе заготовки бересты и ее подготовки к работе детей знакомили с режущими инструментами и техникой безопасного пользования ими. Подмастерье, следовал наставлениям взрослого мастера, который мог наказать за испорченный материал. При этом мастер часто назидательно повторял: «Семь раз измерь – один раз отрежь» или «Тише едешь дальше будешь», «Делу время, а потехе час» (русск.).

В русской культуре к умению вышивать приобщали девочек с пяти лет. Вышивка ценилась, и многие изделия из тканей декорировали вышивкой: скатерти «столешницы», полотенца, женские головные уборы, рубахи и т.д.

В игрушечном глиняном промысле (Дымковской, Филимоновской, Абашевской, Каргопольской и др. игрушек) участвовали фактически все члены семьи, включая детей. Глина доступный, безопасный материал, обладающий пластичностью. Но в данном промысле к обжигу игрушек детей

не допускали, объясняя им опасность, которая могла исходить из раскаленной печи.

Культовые предметы древнего человека, на основе которых возникли народные игрушки, согласно представлениям древнего человека обладали определенной магической силой и являлись обязательным атрибутом при совершении соответствующих обрядов. Игрушка, будучи культовым предметом, служила “оберегом” ребенка, жилища, домашних животных. Изображения женской фигуры часто воплощали в себе образ Земли-матушки – символ плодородия. Образ мужской фигуры на коне – символ солнечного божества приносящего всему живому тепло, благодать. Медведь считался тотемным животным – прародителем рода человека у русских и некоторых народов севера России, поэтому его образ в игрушках типичен у этих народов. Многозначен символ образа птицы – это и вместилище для душ умерших, это и вестники весны и лета, это и создатели планеты Земля и т.д. Коза, баран и корова олицетворяли символы плодородия. Все эти и многие другие образы, выраженные через игрушку, раскрывают народное понимание жизни и мира, восприятие природных стихий.

Славяне лепили из теста фигурки животных: коней, коров, быков, коз, баранов, а затем съедали их на общих пирах, развешивали их на заборах, воротах, ставили на подоконниках, столах. Этнографы считают этот обряд отголоском дохристианских верований, когда просьбами, молитвами и заклинаниями человек пытался воздействовать на высшие силы, расположить их к себе, защитить свой дом от несчастий и бед, усилить плодородие земли и скота. Эти съедобные скульптуры назывались “козулями”, хотя изображать они могли и диких (оленя), и домашних животных, и даже птиц. Почему козули? Древние славяне считали козла символом изобилия и достатка в доме, духом хлеба. “Скотий” Бог Велес был рогат, и почитание его, приношение в жертву рогатого скота, съедание фигурок на обрядовых трапезах, кормление хлебными фигурками домашнего скота считалось необходимым обрядовым действием. Съедая козулю, люди верили в то, что следующий год будет счастливым и урожайным. Скотину кормили козулями, чтобы она была здорова и принесла большой приплод. Чем больше козуль на празднике, тем больше надежд умилоstitь божество, и оно отблагодарит людей обильным урожаем, приплодом скота, удачной охотой. Козулями одаривали колядовщиков:

Птичка летела
Хвостиком вертела.
Все люди знайте,
Козулю подайте.

Козуля была не только угощением, но и талисманом. Если дарили тетерку с птенцами, желали материнства и здоровья детям. Охотникам дарили нерпу или оленя — символ успеха в их трудном деле. Корову или козу — пожелание хорошего урожая и постоянного плодородия. К дареным козулям относились бережно и хранили их порой годами.

Фольклористы и исследователи детского фольклора такие как Г.М. Науменко, М.Н. Мельников утверждают, что приобщение детей к народным традициям проходит в форме детского праздника, так как обряды, отражающие быт крестьянской деревни и явления природы, связанные со сменой времен года, передающие труд людей и отношения взрослых и детей, наиболее ярко представлены именно в народных праздниках. Участие в обрядах, играх, хороводах, новая красочная атрибутика, выступления скоморохов, ряженных постепенно приобщает детей к русским национальным традициям. Через фольклор дети узнают и овладевают огромным репертуаром народных песен, игр, танцев, сказок, обрядов, доступных понятных и интересных, где малыши являются исполнителями и помощниками в подготовке и оформлении (костюмы, атрибуты, поделки, шумовые инструменты, подарки и поделки). На примере народных праздников перед детьми раскрывается самобытное, истинное народное искусство, народный календарь, дети приобщаются к народным обычаям и традициям, узнают о красоте и колоритности родного языка. Календарные обряды – часть самобытной культуры народа, сложившейся за много тысячелетий до принятия христианства. Те обряды, которые дошли до наших дней, претерпели значительные изменения. И нельзя допустить их дальнейшей утраты и забвения. Поэтому нам, потомкам и духовным наследникам, нужно сохранять их и передавать младшему поколению. Использование их ежегодно в календарных праздниках даёт возможность прочно освоить и осмыслить материал, применять его в практике, то есть проживать его.

Здесь в помощь педагогической науке приходит народная педагогика со своим эмпирическим материалом, собранным веками.

Со времени появления воспитания до наших дней человеческое общество накопило огромный опыт воспитания и выработало свои взгляды, убеждения, идеи относительно этой важнейшей сферы человеческой деятельности. Иначе говоря, у народов сложились определенные системы воспитания подрастающих поколений. Эту народную систему воспитания деятели педагогической науки назвали народной педагогикой. Народная «педагогическая теория» не стала относительно самостоятельной и специальной областью воспитательной деятельности общества. Но это не основание для окончательного утверждения, что народная педагогика не знала теории. Потребность в обобщении опыта воспитания возникла еще в первобытном обществе, «когда, например, стали складываться определенные формы поведения, связанные, прежде всего с взаимоотношениями старших и младших». В последующем философы, педагоги, психологи из народа сформулировали идеи и положения, связанные с вопросами воспитания человека, формированием его личности, определением его положения в обществе, получившие отражение в фольклоре и других видах народного творчества.

Таким образом, народная педагогика - это система обобщенного знания о воспитании подрастающих поколений, неразрывно связанная с воспитательной практикой людей; выработанная тем или иным народом на

протяжении своей многовековой истории состоит из взаимосвязанных элементов, как осознание необходимости воспитания для развития личности и общества, цель, задачи, содержание, принципы, методы и средства воспитания, получивших отражение в народном творчестве.

Система семейного воспитания северокавказских народов восходит своими корнями к далекому прошлому. Прочная семья, связывающая своих членов общностью собственности, хозяйственной жизни и твердо установленными правами-обязанностями, полностью сложилась только на исходе первобытных времен, с возникновением цивилизации и состояла из двух основных видов. Первый вид - малая, простая, или нуклеарная (ядерная), семья, образованная только одной супружеской парой и её не состоящими в браке детьми. Второй вид - большая или сложная, семья, образованная несколькими супружескими парами. У большой семьи было больше разновидностей, чем у малой. Одна разновидность - расширенная семья, которая бывает либо вертикальной (семейные ячейки отца, женатого сына или сыновей), либо горизонтальной (семейные ячейки женатых братьев).

До начала XX века у горцев бытовала семейная община, которая под влиянием социально-экономических перемен распалась на малые семьи. Со времени перерождения патриархальной семейной общины началось фиксирование путешественниками, учеными одновременного существования больших и малых семей патронимий. В течение веков до этого и позднее характер, размеры, соотношение и значение характеризуемых организаций, находящихся под влиянием конкретно-исторических условий, соответственно менялись. Пришедшей из глубины веков народной традиции горцы считали создание семьи нравственным долгом каждого человека, неженатые мужчины воспринимались ими как неполноценные. Но в патриархальной семье даже мужчина и его родители не всегда обладали правом выбора. Им приходилось считаться с многочисленными запретами и ограничениями. Алаты запрещали браки между родственниками по материнской и отцовской линии, представителями разных сословий и вероисповеданий. Если же не было никаких препятствий к браку, он начинался сватовством, поручавшимся чаще всего нескольким уважаемым родственникам жениха. Если предложение принималось, тогда же происходил стговор и устанавливался размер калыма.

Свадебное торжество происходило в доме родителей жениха и продолжалось несколько дней. Свадебной обрядности всех народов региона были свойственны яркие черты народного творчества, воплощавшиеся в свадебных песнях, танцах, играх, состязаниях. Они приучали детей соблюдать горский этикет, проявлять сдержанность и благовоспитанность. Дети учились культуре общения. Свадьба была самым радостным семейно-общественным праздником, и в проведении её ярко выражалась солидарность родственников и односельчан.

Обычаи, связанные с заключением брака, отражали и поддерживали патриархальный правопорядок, а сопровождавшие их обряды символически подчеркивали подчинение женщин мужчине, а новой семьи - родителям мужа, старшей родне, старикам-односельчанам.

Одной из основных целей брака были дети. В крестьянском быту от наличия детей, и прежде всего сыновей, зависели и количество рабочих рук в семье, и уход за родителями в старости. Бездетность была несчастьем и считалась позором, а женщине грозила разводом. Недаром именно рождение ребенка завершало свадебный цикл, скрепляя брак и делая девушку женщиной в социальном смысле этого понятия.

В соответствии с принципом целесообразности народ на основе богатейшего запаса наблюдений за детьми понял, что воспитание нужно начинать с раннего детства, о чем свидетельствуют пословицы «Привычка трехлетнего сохраняется и до восьмидесяти лет», «Ребенка надо воспитывать, пока он в колыбели»(русск.), «Воск мни, пока он горяч, человека воспитывай, пока он мал» (адыг.), «К мягкому воску - печать, а юну человеку- учение» (русск.)

Каждое первое действие ребенка становилось в семье торжеством, сопровождающимся соответствующими магическими обрядами: появление первых зубов, первый шаг, переход через реку и т.д. Чтобы сделать безболезненным процесс прорезывания первых зубов у ребенка горцы варили из кукурузных зерен специальную кашу - джырна (карач.-балк.), дзарна (осет.). Кто-нибудь из старших женщин, чаще всего бабушка, брала в руку немного зерен и сыпала на голову ребенка, приговаривая: «Пусть зубы твои выходят так же легко и дружно, как это». После чего обходила соседей, угощая их приготовленной кашей, а те, в свою очередь, благословляли малыша. Но смысл семьи горские народы видели не только в рождении, но и в воспитании детей, в подготовке их всесторонне развитыми, способными переносить в жизни любые невзгоды, наделенные умом, физической силой и нравственными добродетелями.

В их фольклоре есть много пословиц и поговорок о том, что сохранение здоровья и трудоспособности до самой смерти считается большим счастьем. Уважительное отношение горцев к старости закреплено в пословицах «Старого почитай, а молодого учи», «Совета надо спрашивать у тех, кто пожил и многое повидал» (осет.)

Именно поэтому физическое воспитание занимало особое место во многих народных сказаниях и сказках, где часто младенцам приписывали огромную физическую силу и подвиги в борьбе за свободу родины. В Нартском эпосе осетинского народа маленький Батрадз отличался необыкновенной силой. В осетинских сказках «Сын бедняка и богач», «Алдар и пастух», адыгских «Сын медведя», «Науруз молчаливый» и многих других герои, выходцы из народа, имеющие хорошую физическую подготовку, ведут борьбу против алдар и князей. В сказке «Сын бедняка и алдар»(осет.) говорится о сильном и умном Батрадзе, который, решив помочь бедным родителям, нанялся в батраки к богачу. Ему было всего пять лет, а он, несмотря на юный возраст, уже умел и дрова колоть, и воду носить, и двор убирать. Когда же мальчика посылали в лес за дровами, он возвращался гораздо раньше взрослых мужчин, удивляя своей силой и ловкостью местных жителей.

Горцы стремились создать все условия для правильного физического развития своих детей - самого дорогого, что было у них. Пословицы гласят: «Дети - свет очей», «Человек живет для потомства» (осет.), «Дети - мед, богатство жизни» (аварск.), «Матери выносливого не придется плакать» (балк.)

На воспитание детей влиял весь уклад семейных отношений, которые были подчинены строгой иерархии. Руководил семьей дедушка, отец или старший сын, представлявший её в сельской общине. А домашним хозяйством и воспитанием детей - мальчиков до 7 - 8—летнего возраста, девочек до замужества - глава женской половины дома - мать или жена старшего брата.

Разделение труда и хозяйства проводилось по половому признаку. Как правило, мужчины занимались совместными полевыми работами и пастбищным скотоводством, а женщины - домашним трудом. Дети помогали взрослым. Потребление в семье также было совместным. Все это благотворно влияло на формирование коллективистских устремлений и трудолюбия у детей, чуткости и внимания друг к другу. Но патриархальные отношения в семье определяли строгий характер воспитания детей. По обычаю избегания, бытовавшему в больших семьях, воспитанием детей в них занимались не столько родители, сколько бабушки и дедушки, тетки, братья, сестры. В малых же семьях воспитанием малышей занимались родители и их старшие дети. В воспитании использовались различные средства и методы воздействия на детей. Старшие, проявляя заботу о них, рассказывали им сказки и легенды. Они учили их в духе уважения к обычаям и традициям народа. У всех горских народов Северного Кавказа дети обоего пола были в полной зависимости от родителей. Малейшее непослушание родительской воле строго наказывалось по адату. Оно осуждалось и общественным мнением, а по шариату считалось величайшим грехом. Исключение составляли чеченцы, у которых дети с приобретением способности владеть оружием выходили из отцовской неволи.

Считалось, что уже в подростковом возрасте дети должны были знать все адаты и обычаи народа, знать законы гостеприимства и его этикет, знаки внимания, оказываемые друг другу мужчиной и женщиной. Таким образом, в нравственно-психологической подготовке детей к труду, к семейной жизни основную роль играла *семья*.

Цель воспитания в семейной педагогике понималась как образ современного человека, гармонически развитой и оптимистически настроенной личности. Цель-образ рассматривался не как дальняя конечная перспектива, а как практическое руководство к непрерывному поэтапному формированию и совершенствованию характера, личностных качеств ребенка. Идеальный образ, отражающий неизменный по своей нравственной сути социально-личностный ориентир, сопутствовал человеку на протяжении всей его жизни и запечатлялся в разнообразных воспитательных средствах, адекватных возрастным особенностям субъекта. Колыбельные песни, высказывающие пожелания и надежды матери видеть своё дитя добрым, справедливым, красивым духовно и физически, заговоры с просьбой уберечь дитя от «злого сглаза» постепенно и последовательно сменяющиеся сказками,

играми, пословицами, загадками - вот в чем дозированно отражалось содержание того совершенного, идеального образа, в стремлении подражать которому у ребенка формируются ценностные социальные ориентиры.

Известно, что компоненты семейного воспитания неотделимы от его идеалов. Изучение и историко-сопоставительный анализ педагогического опыта северокавказских народов показывает, что её центральными вопросами являются развитие у подрастающего поколения интеллектуальных качеств, формирования у них эстетических понятий и вкусов, нравственного, трудового и физического воспитания. В системе народного воспитания горцы первостепенное значение придавали умственному развитию детей, определяющему их место в жизни. Умственное воспитание они считали базой всесторонне развитой, подготовленной к общественной и личной жизни личности.

Народные идеалы нравственного воспитания определялись моральным кодексом, существовавшим у всех горских народов, который обозначал не только систему правил и норм поведения, но также и волевые качества, эмоции, чувства, связанные с соблюдением благопристойности в поступках и в отношениях между людьми, освященных традициями, обычаями, народным правом. Последние требовали воспитания детей в духе любви к отечеству, своему народу, родителям, дружбы и уважения к другим народам.

Не менее важное значение народная мудрость уделяла трудовому воспитанию горцев, т. к. труд являлся основой жизни семьи. В процессе соответствующего семейного воспитания, дети убеждались в необходимости трудиться, овладевали для этого необходимыми умениями и навыками. Но крестьянский труд требовал от работника и хорошей физической закалки организма, крепкого здоровья, потому физическому воспитанию придавалось не менее важная роль. Система физического воспитания северокавказских народов во взаимодействии с другими составными частями семейного воспитания являлась важным фактором гармоничного развития личности.

Тема, поднятая нами актуальна и сегодня. Очень важна роль семейного воспитания в механизмах формирования национального самосознания, преодоления отчуждения, воспроизводства этнической культуры. Нравственно и физически здоровый ребенок - это цель не только педагогов, но и каждого взрослого человека. В каждой школе должны работать педагоги-психологи, которые являются своеобразным связующим звеном между коллективом школы и семьей ребенка. Связь эта необходима. Очень важно и верное отношение родителей. Необходимо делать все, чтобы родители наших ребят стали нашими единомышленниками.

Все вышесказанное должно указывать на необходимость разработки воспитательных методик, которые призваны донести детям всю красоту их национальной культуры, простоту и в тоже время важность соблюдения традиционных обычаев и традиций в повседневной жизни. Нормы и правила, характеризующие семейный уклад у народов Кавказа позволяют сохранять основные ценностные ориентации в этой сфере. С нашей точки зрения, чувство долга перед своим народом, соблюдение чести и

достоинства, трудолюбие, почитание старших, гостеприимство и другие, являются самыми прогрессивными традициями, сложившимися на Северном Кавказе. Воспитывая детей и разъясняя им положительные моменты в семейно-бытовом укладе горских народов, мы можем быть спокойны за те жизненные ориентации, которые сложатся у них в будущем, и позволят им в свое время создать здоровые семьи, завязанные на лучших традициях их предков.

С глубокой древности горцы создавали духовные и материальные ценности, строили жилища, обрабатывали землю, готовили к жизни детей. Заслуги народа в накоплении педагогических идей и опыта воспитания огромны. Сказки, поговорки, легенды, каждая страница и эпизод из героического эпоса северокавказских народов заполнены сюжетами воспитательного смысла. В них прослеживаются важные педагогические рекомендации, закономерности развития личности. В течение нескольких веков народная педагогика и педагогическая наука шли параллельно: обогащаясь народным опытом и его новыми идеями, этнопедагогика вносила определенный вклад в развитие педагогической мысли.

Каждый исторический период развития того или иного народа не повторим, несет свои специфические особенности, отражающиеся не только в политике и экономике, но и в семейной жизни. Семья, пример родителей, соседей или родственников - вот тот основной фон, который формирует взгляды ребенка на мир, является его «школой жизни». Дети, будучи свидетелями или даже участниками всех происходящих событий - совместных работ, праздников включались в действие наравне со взрослыми, что влияло на их развитие и воспитание. Эта связь народной педагогики с жизнью и является ее наиболее важной особенностью. Занимаясь исследованием специфических черт и закономерностей этнического воспитания, народная педагогика становится частью педагогической науки.

Список источников:

1. Батчаева Х. Х-М. Традиционная педагогическая культура карачаевского народа: история, теория, практика. – Казань, 2002. – 417 с.
2. Болбас В. С. О понятиях и терминах этнопедагогике // Педагогика. – 2001. – № 1. – С. 41—45. – Библиогр. : 13 назв. – 128 с.
3. Епхиева М.К. Формирование полилингвальной личности в условиях национальной школы // Балтийский гуманитарный журнал. 2016. Т. 5. №4 (17). С. 219-223.
4. Епхиева М.К., Теблочева О.А. Психолого-педагогические основы сотрудничества дошкольного образовательного учреждения и семьи // Applied Sciences: challenges and solutions Papers of the 5th International Scientific Conference. 2015. С. 47-51.
5. Епхиева М.К. Формирование билингвизма и развитие языковой личности в условиях национального общеобразовательного учреждения // Прикладные науки и технологии в США и Европе: общие проблемы и научные открытия. 2014. С. 155- 157.
6. Епхиева М.К. К вопросу о сотрудничестве (или взаимодействии) психологии и народной педагогики в образовательном пространстве вуза // Психодидактика высшего и среднего образования. 2014. С. 17- 21.
7. Епхиева М.К. К вопросу этнопедагогизации в системе высшего и профессионального образования // Современные технологии в российской и зарубежных системах образования. 2014. С. 32- 34.

8. Епхиева М.К., Гаглоева Р. Формирование и развитие духовно- нравственного воспитания ребенка в семье // *Современные технологии в российской и зарубежных системах образования*. 2014. С. 35- 38.
9. Епхиева М.К. Основные проблемы двуязычия в условиях национальной школы // *Актуальные проблемы современного образования в условиях двуязычия*. 2013. С. 133-135.
10. Епхиева М.К. К вопросу о взаимосвязи психологии и народной педагогики в системе современного образования и обучения в вузе // *Психодидактика высшего и среднего образования*. 2012. С. 102-104.
11. Епхиева М.К. К проблеме гуманизации и гуманитаризации образовательного процесса в вузе // *Актуальные проблемы современного образования в условиях двуязычия*. 2011. С. 91-93.
12. Епхиева М.К. Лингводидактические основы обучения в условиях национальной школы // *Фундаментальные исследования*. 2008. №5. С. 151-152.
13. Епхиева М.К., Курганская Л.В. Формирование нравственной культуры личности в условиях современной концепции гуманитаризации образования // *В сборнике: Theoretical and Applied Sciences in the USA*. 2016. С. 20-23.
14. Епхиева М.К. Психолого-педагогические и лингводидактические основы формирующегося двуязычия // *Балтийский гуманитарный журнал*. 2017. Т. 6. №1 (18). С. 94-97.
15. Райцев А.В., Епхиева М.К., Джикаева Ф.Э. Этнопедагогизация в учебно-воспитательном процессе, её влияние на формирование нравственных качеств личности // *Азимут научных исследований: педагогика и психология*. 2017. Т. 6. № 1 (18). С. 176-180.
16. Епхиева М.К., Хубулова М.Г. Педагогическое сопровождение этнокультурного развития учащейся молодежи // *В сборнике: Актуальные проблемы современного образования: опыт и инновации* Материалы научно-практической конференции (заочной) с международным участием. Ответственный редактор А.Ю. Нагорнова. 2017. С. 245-248.
17. Епхиева М.К., Хубулова М.Г. Психологический аспект двуязычия в условиях национальной школы // *В сборнике: Актуальные проблемы современного образования: опыт и инновации* Материалы научно-практической конференции (заочной) с международным участием. Ответственный редактор А.Ю. Нагорнова. 2017. С. 78-82.
18. Ситников В.Л. Образ ребенка в сознании родителей // *В книге: Развитие ребенка в семье коллективная монография. Сер. "Семья и дети в современном мире"* Санкт-Петербург, 2017. С. 295-300.
19. Epkhieva M.K., Dzhikaeva F.Z., Kurganskaya L.V. SPECIFICITY OF LEGAL REGIME OF ENTREPRENEURSHIP IN THE RUSSIAN FEDERATION AND ABROAD // *The USA Journal of Applied Sciences*. 2017. № 1. С. 11-12.

Ерина И. А., Белоусова Т.Ю.

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ГОТОВНОСТЬ К СЕМЕЙНОЙ ЖИЗНИ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ

Аннотация: Проблема психологической готовности к семейной жизни юношей и девушек студенческого возраста остро стоит перед современным сообществом. В статье выделена суть физической и социальной зрелости молодых людей, понятие этико-психологической готовности к браку. Представлены данные Крымстата, разнообразие взглядов к определению понятия «психологическая готовность». Проанализированы три главные ступени готовности молодёжи к браку выделенные М.В Лукьяновой, С.В. Офицеровой.

Ключевые слова: семья, семейная жизнь, психологическая готовность, студенты, молодежь, брак.

Abstract: The problem of psychological readiness for family life of boys and girls of student age is acute in the modern community. The article highlights the essence of physical and social maturity of young people, the concept of ethical and psychological readiness for marriage. The data presented is a variety of views to the definition of "psychological readiness". Analyzed the three main steps of preparedness of young people for marriage selected M. V. Lukyanova, S. V. Ofitserov.

Key words: family, family life, psychological readiness, students, youth, marriage.

Происходящее в обществе расслоение населения сказывается и на появлении молодых семей. На первый план создания семьи у молодых выступает не любовь, а материальный достаток, что в дальнейшем сказывается на воспитании детей. В семье с большим материальным достатком, проявляется педагогическая слепота со стороны взрослых. В воспитании внуков принимают активное участие состоятельные бабушки и дедушки, в следствии чего идет процесс «разукрупнения» семьи.

Старшее поколение должно помогать и поддерживать молодую семью, а не решать за них семейные проблемы. Не отвергая мудрости, жизненного опыта своих родителей, молодые супруги должны культивировать свои чувства, интересы, уметь преодолевать трудности.

Молодая семья на пороге своего формирования испытывает на первых порах различные трудности: бытовую неустроенность, осложнение с определением детей в детские сады. Решения этих трудностей - задача общества.

По данным Крымстата в 2018-м на 3089 заключенных браков приходится 2147 разводов, что на 6% больше, чем в 2017 году. Увеличением числа разводов является следствием их неподготовленности к семейной жизни.

Молодые семьи в структуре общества играют большую и неотъемлемую роль, их судьба неотделима от судьбы общества. Сложившиеся на сегодняшний день социально-экономические проблемы, не могут быть решены без опоры на молодую семью, без ее активного участия в общественных преобразованиях. Пельо отмечает, что очень мало молодоженов, вступающих в брак до 18 лет. Остальные браки возрастные.

Актуальность данной статьи обусловлена фактором повышения численности непродолжительных браков, сопряженных рядом трудностей. Задача укрепления брачного союза и усовершенствования супружеского взаимоотношения обретает важную роль на государственном уровне.

Социум имеет свой интерес в подготовке юношей и девушек к созданию собственной семьи.

Семья считается одним из важных социальных институтов. Традиционно, семья определяется, как основанное на браке и кровном родстве объединение людей, связанное общностью быта и взаимной ответственностью. [1] Базой семейных взаимоотношений является брак как исторически меняющаяся общественная модель взаимоотношений между девушкой и представителем сильного пола, с помощью которой общественность упорядочивает и санкционирует их сексуальную

жизнедеятельность, и определяет их брачные и родственные полномочия, а также прямые обязанности. Обычно, семья представляет значительно усложненную систему взаимоотношений, так как имеет возможность включать не только супругов, но и их детей, а также других родственников.

Следственно семью нужно изучать не только в рамках супружеской пары, но и с учетом комплекса взаимосвязей, взаимодействий и отношений личностей, исполняющих функции воспроизводства человеческого рода [3,7].

Семье и браку посвящается значительное количество российских и зарубежных исследований. Особое внимание уделялось её структуре, в которой были рассмотрены мотивы вступления в брак, причины семейных конфликтов и разводов, функции семьи, методы семейной терапии, супружеские и детско-родительские отношения (А.Г. Харчев, В.Н. Дружинин, Э.Г. Эйдемиллер, В.В. Юстицкис, В. Сатир, Г. Навайтис и др.). [2]

В психологии психологическая готовность при заключении брака определяется основной предпосылкой гармонии в отношениях супругов и жизни семьи в целом.

В психологических и педагогических исследованиях существует разнообразие взглядов к определению понятия «психологическая готовность» такие как:

- особенное состояние психики, предшествующее любой деятельности, определяющееся наличием у субъекта образа структуры определённого действия и целенаправленности сознания на его реализацию;

- значимый признак установки, целостное психическое явление, в котором включены знания и умения личности относительно исполнения конкретного вида деятельности;

- качество, формируемое на основе внешних и внутренних условий. Под внешними условиями предполагается та конкретная обстановка, где осуществляется деятельность, а под внутренними - устойчивые психические особенности, относящиеся к определенной личности;

- устойчивая характеристика особенностей человека (точнее стойкой подготовки личности, которая существует долгое время и которую не нужно формировать.

Брачные отношения являются основой семьи. В этих отношениях отображают проявление как естественная, так и социальная природа человека, как материальная, так и духовная сфера социальной жизни.

Центром современных брачно-семейных отношений являются супружеские. Они обычно создают ритм последующих внутрисемейных отношений. Супружеская пара – это основной элемент, составляющий основу развития и функционирования всей системы семьи, реализации семьёй её основных функций. В современном брачном союзе возрастает значение личного, интимного общения, основанного на любви, уважении, внимании, заботе, ощущении ценности своей личности. Брак в современном виде выступает как психологическое отношение между супругами. [2]

Чаще всего браки заключаются в студенческом возрасте, так как студенчество – главный этап развития личности, персоны в полном,

проявления разных заинтересованностей. Данный период формирования корреспондируется с формированием сравнительной финансовой самостоятельностью, желанием создать свою семью.

Изучением психологической готовности к вступлению в брак занимались такие ученые как: М.В. Лукьянова, С.В. Офицерова, они выделяют три главные ступени готовности молодёжи к браку [1]:

1. Физическая зрелость. Ученые полагают, что приход допустимого для супружеской жизни периода свидетельствует о завершении физиологического формирования человека. Подросток становится взрослым человеком и у него наступает брачный возраст, согласно которому вступление в брак является законным и не противоречит обычаям и традициям той или иной страны.

На данный момент не существует принятого определённого возраста вступления в брак. Каждая пара, вне зависимости от возраста, сама для себя определяет, когда заключать брак.

Таким образом, в 16-20 лет, юноши и девушки, не задумываясь о возможных последствиях склонны принимать важные решения принимая влюбленность за настоящее чувство любви.

В 20-30 лет человек начинает адекватно воспринимать себя и окружающую его ситуацию. Обычно этот возрастной период связан с построением своей карьеры и личной жизни. Это время больших возможностей и чаще всего нет желания сковывать себя узами брака, а также обязанностью заботиться о супруге и детях.

После 30 лет уже присутствует значительный уровень знаний и опыта, хорошо понимает, чего ожидает от жизни. На первый взгляд может показаться, что это тот самый отличный возраст для заключения брака. Но возникает другая сложность – слишком много прожито самостоятельно и теперь не просто пустить в свою зону комфорта другого человека, практически невозможным является соответствие желаниям другого.

Заключать брак желательно для девушки в возрасте от 18 до 23 лет. К этому времени завершается ее половое созревание, она уже не только физически, но и нравственно подготовлена к материнству. Наилучший брачный возраст мужчин признан от 22 до 25 лет.

2. Социальная зрелость. Принято считать, что для вступления в брак человек должен уже получить или быть в процессе получения высшего образования, приобрести профессию, и найти работу - стать экономически независимым. Так как с момента вступления в брак пара делит между собой ответственность за материальное обеспечение своей семьи. Благодаря успешному становлению социальной зрелости человек становится самостоятельным и самостоятельным.

3. Этико-психологическая готовность к браку. Молодые люди не являются подготовленными к заключению брака если в их сознании нет понимания идеала современной семьи, цели вступления в брак, семейных ценностей, ответственности которую требует от них супружества, а также родительства. Супруги должны быть уверены друг в друге.

Только совместными усилиями можно создать поистине счастливую семью.

Таким образом, физическая и социальная зрелость играет важную роль в становлении полноценной счастливой семьи. Заключение брака должно быть осознанным решением каждого из супругов. Пара должна быть готова к встрече с возможными трудностями, и стрессами.

Нормы взаимодействия призывают каждого человека к способности осознания состояния окружающих людей. Данный факт имеет существенное значение в формировании семейных отношений. Применяя лишь нежное, осторожное обращение к личности важного человека, свободное выражение своего мнения и способность демонстрировать и разъяснять собственные эмоции, могут стать причиной становления доверительных отношений с возможным супругом. Не менее значимы так же толерантность и честность для оценки друг друга.

Начинающиеся супружеские взаимоотношения зачастую усложняет, в том числе приводит к разрыву, психическая противоречивость - расхождение мнений о совместной жизни, характер и пр. Согласно чему, в какой мере похожи партнеры, такой климат и будет присутствовать в семейной жизни.

Вопрос готовности студенческой молодёжи к браку и семейной жизни включает в себя самые разные особенности воспитания, в том числе: нравственного, правового и физического, что имеет важный психологический смысл. Даже при условии, что каждый уровень зрелости будет качественно сформирован нет гарантии удачных семейных отношений, так как число разводов постоянно увеличивается и наблюдается нестабильность системы поведенческих норм в сфере брачных отношений, представлений о них.

Наблюдается неудовлетворенность эмоционально психологическим климатом в семьях, а также растёт число асоциальных семей.

Рассмотрение этой проблемы дало понимание сложности и важности изучаемого вопроса. Общество нуждается в пропаганде семейных ценностей, путем работы с родителями молодых людей и непосредственно со студентами высших учебных заведений.

Список источников:

- 1. Психология семьи : учебное пособие / сост. М.В. Лукьянова, С.В. Офицерова ; Министерство образования и науки РФ, Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Северо-Кавказский федеральный университет». - Ставрополь : СКФУ, 2017. - 138 с.*
- 2. Социальная психология : учебник / под ред. А.М. Столяренко. - 3-е изд., доп. - Москва : ЮНИТИ-ДАНА, 2016. - 431 с.*

Ермакова Е.С.

КРЕАТИВНОСТЬ И ЛИЧНОСТНЫЕ ОСОБЕННОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Аннотация: Результаты эмпирического исследования показали, что при средней креативности и завышенной самооценке выборки младших школьников выявлены высокие показатели тревожности и враждебности, которые говорят о неблагоприятном

эмоциональном фоне детей. Обнаружены неоднозначные корреляционные связи между креативностью и показателями агрессивности и тревожности, обусловленные половыми различиями младших школьников.

Ключевые слова: младшие школьники, креативность, тревожность, самооценка, агрессивность.

Abstract: Results of an empirical research showed that at average creativity and high self-esteem of selection of primary school kids high rates of uneasiness and hostility which speak about an unsuccessful emotional background of children are revealed. The ambiguous correlation communications between creativity and indicators of aggression and uneasiness caused by sexual distinctions of primary school kids are found.

Keywords: primary school kids, creativity, uneasiness, self-assessment, aggression.

Под креативностью понимается способность, отражающая глубинное свойство индивидов создавать оригинальные ценности, принимать нестандартные решения. При этом, по нашему мнению, сущность креативности заключается «в возможности отказаться от стереотипного способа действия и выделить до того не воспринятые свойства и отношения объектов, включить объект в новую систему связей и отношений, где и обнаруживаются эти свойства» [4, С.135].

Младший школьный возраст является важным этапом для формирования и развития креативности, так как этот период характеризуется переносом ранее приобретенных знаний в новую ситуацию, самостоятельным взглядом на проблемы, выбором их решения [3].

Креативность является сложным многоуровневым интегральным образованием, взаимосвязанным с различными психическими процессами и характеристиками, развивающимися в младшем школьном возрасте. Наиболее характерными для учащихся младшего школьного возраста являются следующие показатели креативности: творческая мотивация, повышенная эмоциональная чувствительность, познавательная активность, стремление к фантазированию, оригинальность, дивергентное мышление, чувствительность к проблемам, вариативность, чувство юмора, критичность, независимость [6].

В.С. Юркевич предлагает различать «наивную» и «культурную» креативность. «Наивная» креативность – это естественная креативность, при отсутствии опыта и объёма знаний, а «культурная» креативность является результатом особого познавательного и личностного развития, направленного на осознанное преодоление стереотипов. Когда ребёнок начинает обучение в школе, происходит утрата детской непосредственности. В этот момент креативность не исчезает вообще, а на определённый период переходит в латентное состояние. В.С. Юркевич связывает существование «латентной» формы креативности с усвоением и накоплением образцов и стереотипов мышления и поведения, что является отправной точкой для их преодоления, а снижение креативности в младшем школьном возрасте не с влиянием среды, а с изменением самой структуры содержания феномена креативности [9].

В современных исследованиях есть противоречивые данные о соотношении невербальной и вербальной креативности младших школьников. С.В. Гин, изучая формирование креативности младших школьников в

процессе обучения, показала, что развитие вербальной стороны креативности в младшем школьном возрасте развивается более интенсивно. Невербальная сторона креативности у учащихся в период обучения в начальной школе практически не развивается, что объясняется интенсивным развитием мышления от наглядно-образного к словесно-логическому, чему способствует учебная деятельность и организация учебного процесса в целом [1]. В исследовании М.В. Дуженко, напротив, выявлено, что особенностями возрастного развития креативности детей 6-10 лет является наиболее высокое развитие образной креативности по сравнению с вербальной [3].

Несмотря на большое число исследований, направленных на изучение креативности младших школьников, значительный круг вопросов остается недостаточно разработанным. В частности, это относится к исследованию проблемы связи креативности и таких личностных особенностей детей, как тревожность, самооценка и агрессивность.

Школьная тревожность - это относительно мягкая форма проявления эмоционального дистресса ребенка. Она может быть выражена в волнении, в повышенном беспокойстве в учебных ситуациях в классе, в ожидании негативного отношения к себе, отрицательной оценки со стороны учителей, одноклассников. Ребенок все время ощущает свою неадекватность, неполноценность, сомневается в правильности своего поведения, своих решений [8].

Тревожность отрицательно влияет на учебную деятельность ребенка, она может быть вызвана как чисто ситуационными факторами, так и личностными особенностями ребенка (темперамент, характер, система отношений со значимыми другими за пределами школы и пр.) [8].

А.М. Прихожан выделяет такие особенности тревожных детей:

1. это относительно высокий уровень обучаемости таких детей, вопреки мнению учителей о том, что такие дети плохо обучаемы или не обучаемы вовсе;
2. неспособность детей, выявить главную задачу, сосредоточить внимание на ней, желание охватить все элементы деятельности;
3. отказ от решения задачи после неудачи, отказ связан не с неспособностью решить ту или иную задачу, а с неимением необходимых навыков, что также характерно для тревожных детей;
4. у тревожных детей довольно заниженная самооценка, как общая, так и самооценка в деятельности [8].

У неуспевающих школьников высокая тревожность наблюдается в сочетании с заниженной самооценкой. Отличник с его «звездной болезнью» все время боится потерять высокий статус в классе, не соответствовать своему положению, рассердить родителей. Спокойная жизнь троечников основана на низком уровне требований, на принципах «не стоит напрягаться», «всегда получу свою тройку», это увеличивает эмоциональную стабильность [8].

В работе Г.Ю. Гольевой и М.Г. Чебелюк был изучен уровень тревожности второклассников с помощью теста школьной тревожности Б.Н. Филлипса. Выяснено, что у 21,74% повышенный уровень школьной

тревожности, который свидетельствует о трудностях в школьной деятельности, дети не всегда справляются с требованиями учителей, отвлекаются от объяснений на занятиях. У 17,39% второклассников высокий уровень тревожности. По мнению авторов, у этих детей присутствуют эмоциональные нарушения (предпосылки к неврозу, страх перед выступлением перед классом, боязнь ответа у доски), завышенные требования родителей к учебе, невнимание к эмоциональному комфорту школьника. У 60,87% низкий уровень тревожности, что указывает на нормальную самооценку себя и своих знаний, уверенность в себе [2].

Самооценка младшего школьника формируется за счет положительного или отрицательного мнения и отношения к нему близких людей и педагогов, его друзей [2].

Г.Ю. Гольева и М.Г. Чебелюк выяснили, что примерно у половины второклассников отмечается адекватная самооценка, у 43,48% завышенная самооценка и у 4,35% детей – заниженная самооценка. При этом авторы отмечают, что чем выше уровень тревожности, тем ниже самооценка младшего школьника [2].

Агрессия рассматривается как отдельные действия с целью нанесения физического или психологического ущерба другому человеку. В то время агрессивность рассматривается как свойство личности, отражающее предрасположенность к проявлению агрессии и может иметь различную степень выраженности. Агрессивное поведение – это враждебные действия, целью которого является нанесения страдания, причинения ущерба другим людям и живым существам. В литературе выделены факторы, обуславливающие виды агрессии младших школьников: индивидуальная – у детей возникают сложности при взаимодействии с окружающим обществом; личностная – тщательный отбор окружающего общества со стороны ребенка; социальная – зависит от социума; социально-психологическая – отрицательное взаимодействие ребенка с семьей и одноклассниками в школе; психолого-педагогическая – неправильное воспитание, как дома, так и в школе [5; 7].

Таким образом, исследование связи креативности с такими личностными особенностями младших школьников, как тревожность, самооценка и агрессивность является актуальным.

Целью нашего эмпирического исследования явилось изучение связи характеристик креативности и показателей тревожности, самооценки и агрессивности младших школьников.

Выборка исследования состояла из учащихся четвертых классов школ г. Санкт-Петербурга в количестве 92 человек, из них 49 девочек и 43 мальчика, в возрасте от 9 до 11 лет со средним возрастом 10 лет.

Методический инструментарий исследования представлен фигурной формой краткого теста креативности Э.П. Торренса в адаптации Е.Е. Туник; методиками диагностики школьной тревожности Б.Н. Филлипса; диагностики самооценки Т. Дембо – С.Я. Рубинштейн в модификации А.М. Прихожан;

диагностики агрессивности А. Басса – А. Дарки в адаптации С.Н. Ениколопова.

Результаты эмпирического исследования по методике креативности Э.П. Торренса в адаптации Е.Е. Туник показали средний уровень креативности всей выборки.

Показатели методики диагностики тревожности Б.Н. Филлипса всей выборки были проанализированы по шкалам «общая тревожность в школе», «фрустрация потребности в достижении успеха» и «переживание социального стресса». Были выявлены высокие показатели общей тревожности в школе, что свидетельствует о том, что большинство детей, участвующих в исследовании, склонны к тревожному эмоциональному состоянию, связанному с различными формами включения в жизнь школы. Анализ средних показателей фрустрации потребности в достижении успеха выявил выраженную тенденцию к неблагоприятному психическому фону, который не позволяет ребенку развивать свои потребности в успехе и достижении высоких результатов. Можно предполагать, что к младшим школьникам предъявляют высокие требования, с которыми большинство детей не могут самостоятельно справиться, что ведет к проявлению фрустрации потребности в достижении успеха. Анализ средних показателей переживания социального стресса свидетельствует о неблагоприятном эмоциональном состоянии младших школьников, на фоне которого развиваются их социальные контакты.

Таким образом, можно полагать, что в выборке младших школьников ярко выражены те показатели тревожности, которые негативно влияют на эмоциональный фон учеников.

Анализ средних показателей методики диагностики самооценки Т. Дембо – С.Я. Рубинштейн всей выборки выявил, что уровень притязаний младших школьников сравнительно высокий, входит в норму от 75 до 89 баллов, что говорит об оптимальном представлении своих возможностей и является позитивным фактором личностного развития.

Уровень самооценки младших школьников находится в пределах от 75 до 100 баллов, что свидетельствует о завышенной самооценке исследуемой выборки. Завышенная самооценка может подтверждать личностную незрелость, неумение правильно оценить результаты своей деятельности, сравнивать себя с другими, такая самооценка может указывать на тенденцию к искажениям в формировании личности — «закрытости для опыта», нечувствительности к своим ошибкам, неудачам, замечаниям и оценкам окружающих. Кроме того тенденция к завышенной самооценке может объясняться и тем, что самооценка еще полностью не сформирована.

Анализ средних показателей уровня агрессивности младших школьников по методике диагностики агрессивности А. Басса – А. Дарки в адаптации С.Н. Ениколопова выявил высокие баллы по показателю «чувство вины». Можно полагать, что большинство младших школьников, участвующих в исследовании, склонны к такому эмоциональному состоянию как угрызение совести, они переживают, что являются плохими и причиняют

зло окружающим. Анализ средних показателей подозрительности свидетельствует о выявленном неблагоприятном психическом фоне, который позволяет ребенку не доверять людям, относится к ним настороженно. У детей выборки выявлен высокий уровень враждебности. Он равен 11,2 при максимальном значении 17. Можно сделать вывод о том, что младшие школьники обидчивы и убеждены в том, что окружающие планируют и приносят вред. У всей выборки младших школьников был выявлен средний уровень агрессивности, который свидетельствует о том, что младшие школьники способны сопротивляться внешним негативным условиям.

Анализ результатов исследования креативности, тревожности, самооценки и агрессивности младших школьников – девочек и мальчиков – выявил следующие значимые различия.

Девочки имеют более высокий, чем мальчики, уровень такой характеристики креативности, как «разработанность». Вероятно, девочки исследуемой выборки более способны к детальной разработке придуманных идей, что может объясняться их старательностью и усидчивостью, как социально желательными качествами;

У девочек в отличие от мальчиков более высокий уровень показателей методики диагностики самооценки Т. Дембо – С.Я. Рубинштейн по следующим шкалам: «аккуратный-неаккуратный», «умелый-неумелый», «добрый-злой», «есть друзья-нет друзей» и «хороший ученик-плохой ученик», что также может свидетельствовать об успешном усвоении социально одобряемого поведения и дифференциации личностных качеств девочек;

У девочек более высокий, чем у мальчиков, уровень показателей по шкалам методики диагностики агрессивности А. Басса – А. Дарки в адаптации С.Н. Ениколопова «обида», «чувство вины» и «враждебность». Это можно объяснить тем, что девочки выборки более склонны к негативным чувствам недоброжелательности, зависти, чаще обижаются, после чего могут переживать угрызения совести;

Для выявления связи между показателями креативности, тревожности, самооценки и агрессивности младших школьников был проведен корреляционный анализ.

При рассмотрении связей между различными показателями креативности, тревожности, самооценки и агрессивности всей выборки младших школьников не было обнаружено статистически значимых показателей.

В выборке девочек была выявлена положительная связь между такими показателями, как «косвенная агрессия» (по методике диагностики агрессивности А. Басса – А. Дарки в адаптации С.Н. Ениколопова), «оригинальность» (уровень значимости 0,01) и «разработанность» (уровень значимости 0,01) (по методике креативности Э.П. Торренса в адаптации Е.Е. Туник). Можно предположить, что девочки с высоким уровнем оригинальности обладают высокой интеллектуальной активностью, более способны к детальной разработке придуманных идей и стараются избегать

очевидных конфликтов и непосредственных агрессивных действий, но склонны к скрытой агрессии.

В выборке мальчиков «оригинальность», как показатель креативности креативности Э.П. Торренса в адаптации Е.Е. Туник, отрицательно коррелирует с таким показателем тревожности по методике диагностики школьной тревожности Б.Н. Филлипса, как «переживание социального стресса» (уровень значимости 0,01). Можно полагать, что креативные, нестандартно мыслящие мальчики находятся в нормальном эмоциональном состоянии, они успешно общаются со сверстниками и не испытывают проблем в установлении социальных контактов.

Выводы

Проведенное исследование позволило выявить общие особенности креативности и личностных особенностей младших школьников:

- в выборке младших школьников выявлен средний уровень креативности;
- уровень притязаний младших школьников оптимальный, уровень самооценки свидетельствует о завышенной самооценке младших школьников и указывает на определенные негативные тенденции в формировании личности, в то же время указывает на то, что самооценка еще не стала устойчивой;
- в выборке детей младшего школьного возраста ярко выражены те показатели тревожности, которые негативно влияют на эмоциональный фон учеников;
- у всей выборки младших школьников был выявлен высокий уровень враждебности и средний уровень агрессивности.

Можно предполагать, что такие результаты могут быть связаны с особенностями образовательной среды, в которой предъявляются повышенные требования к успеваемости обучающихся и порицаются неуспехи в учебе, а также с напряженными условиями учебной деятельности младших школьников.

Были обнаружены следующие различия в показателях креативности, тревожности, самооценки и агрессивности девочек и мальчиков:

- девочки исследуемой выборки более способны к детальной разработке придуманных идей, что может объясняться их старательностью и усидчивостью, как социально желательными качествами;
- у девочек выборки в отличие от мальчиков более успешно усвоение социально одобряемого поведения и ярче дифференциация личностных качеств;
- девочки выборки более склонны к негативным чувствам недоброжелательности, зависти;
- девочки с высоким уровнем оригинальности обладают высокой интеллектуальной активностью, более способны к детальной разработке придуманных идей, стараются избегать непосредственных агрессивных действий, но склонны к косвенной агрессии;

- креативные, нестандартно мыслящие мальчики находятся в нормальном эмоциональном состоянии, они успешно общаются со сверстниками и не испытывают проблем в установлении социальных контактов.

Таким образом, результаты исследования свидетельствуют о том, что при средней креативности и завышенной самооценке всей выборки младших школьников выявлены высокие показатели тревожности и враждебности, которые говорят о неблагоприятном эмоциональном фоне детей, что, вероятно, объясняется условиями образовательной среды. Обнаружены неоднозначные корреляционные связи между креативностью и показателями агрессивности и тревожности, обусловленные половыми различиями младших школьников, что можно объяснить половым дипсихизмом. Данная проблема требует дальнейших исследований.

Список источников:

1. Гин С.В. *Формирование креативности младших школьников в процессе обучения: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Минск, 2010. 22 с.*
2. Гольева Г.Ю., Чебелюк М.Г. *Изучение влияния тревожности на самооценку детей младшего школьного возраста // Научно-методический электронный журнал «Концепт». 2016. Т. 7. С. 161-165. URL: <http://e-koncept.ru/2016/56110.htm>*
3. Дуженко М.В. *Особенности развития креативности детей младшего школьного возраста: автореф. дис. ... канд. психол. наук. Краснодар, 2004. 22 с.]*
4. Ермакова Е.С. *Диалогический стиль педагогической деятельности учителя как фактор развития креативности мышления младших школьников // Одаренный ребенок. 2014. № 4. С.132-139.*
5. Кашаева Л.Ф. *Психолого-педагогическая коррекция агрессивного поведения младших школьников // Научно-методический электронный журнал «Концепт». 2015. Т.10. С.186-190. URL: <http://e-koncept.ru/2015/95081.htm>*
6. Квитко И.И. *Современные взгляды на проблемы креативности // Молодой ученый. 2017. №10. С.368-370. URL <https://moluch.ru/archive/144/40291/>*
7. Мосина Т.Н. *Агрессивное поведение детей младшего школьного возраста // Санкт-Петербургский образовательный вестник, 2018. № 6 (22). С.30-35.*
8. Прихожан А.М. *Причины, профилактика и преодоление тревожности // Психологическая наука и образование. 1998. №2. С. 11-17.*
9. Юркевич В.С. *О наивной и культурной креативности / Под ред. Д.Б. Богоявленской // Основные современные концепции творчества и одаренности. Москва, 1997. С.127-142.*

Ермакова Т.Н.

ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ПЕДАГОГА И ДЕТЕЙ: ТОЧКИ РОСТА ДЛЯ РОСТА КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация: качество взаимодействия педагога и ребенка непосредственно влияет на его личностное развитие. Педагог становится создателем личностно-развивающей среды группы детей. Ввиду сложившейся традиции педагоги не всегда могут найти эффективные практики для реализации, предпочитая модель «учебно-дисциплинарную» модель общения. В статье рассматривается проблема взаимодействия педагога и детей в контекста качества дошкольного образования и предлагаются некоторые технологии для реализации.

Ключевые слова: качество образования, личностно-развивающее взаимодействие.

Abstract: Personal development of children depends on the quality of interaction with teachers in pre-school. Teachers create special environment to stimulate personal development. Teachers can

hardly find ways to make emotionally comfort environment in groups because of the tradition of "school-style" interaction. In the text the problem of teacher-children interaction is viewed as an element of quality of education. Some ways to create personal developing environment are offered.

Key words: quality of education, personal development.

В последние годы особенно актуальным для сферы дошкольного образования и дошкольной педагогики стал вопрос о качестве образования. Пристальное внимание дошкольное образование получило после публикации результатов исследования развития детей в раннем и дошкольном возрасте с экономической точки зрения. Исследование показало - чем раньше начинается образование и развитие (чем раньше и интенсивнее вложения в человеческий капитал государства), тем большую экономическую отдачу получает государство в будущем.

Иными словами, ребенок, образованием которого занимались с раннего возраста, с большей вероятностью станет более образованным, социально успешным (заведет семью, приобретет недвижимое и движимое имущество), и сможет сам обеспечивать себя, принося пользу государству. А ребенок, в чье образование не вкладывались, чье образование не финансировали, с большей вероятностью столкнется с отсутствием востребованности на рынке труда, невозможностью приобрести имущество, завести семью. Тогда государство будет вынуждено ему помогать – поддерживать его финансово. При этом уровень отдачи от инвестиций падает с течением перехода на следующие возрастные ступени – инвестиции на самых ранних этапах развития дают наибольшую отдачу в будущем [1,9, 10].

После такого вывода логично встает вопрос: любое ли вложение в раннее детство непременно станет полезным и принесет выгоду государству? Будет ли любое стимулирование полезно для ребенка? Будет ли полезен для ребенка любой подход к организации образовательного процесса?

В поиске ответа на этот вопрос получили распространение дискуссии о процедурах оценки качества образования как ответ на повышение внимания к раннему развитию и дошкольному образованию и поиску эффективной стратегии развития.

Во всех процедурах оценки качества дошкольного образования - ECERS-R, ECERS-3, ISSA, НОК ДО («Рекомендации для использования инструментов при проведении общественно-профессиональной оценки качества дошкольного образования» Е.Г. Юдиной) важнейшим параметром становится взаимодействие педагога и детей. [3, 4, 5, 6]

Характер взаимодействия ребенка и взрослых – качество общения, способы организации общения между взрослыми и детьми в группе дошкольного учреждения. Оценки по шкалам взаимодействия имеют самую яркую связь с качеством образования в целом – чем качественнее взаимодействие взрослого и детей, тем выше качество образования в этой группе и в дошкольном учреждении. Иными словами общение детей и

педагога – наиболее богатый ресурс для развития детей, причем как в познавательном, так и в личностном плане.

Взаимодействие в контексте оценки качества образования – это общение детей и взрослых как партнеров, когда взрослый реагирует на инициативу детей, учитывает её при планировании образовательного процесса, устанавливает позитивную дисциплину в противовес авторитарно установленным правилам и запретам со стороны взрослого. [5, 6, 7]

Обычно воспитатели акцентируют внимание на содержании общения с детьми, то есть на том, о чем они говорят, упуская из виду форму общения, — как они это делают. Но именно форма взаимодействия педагога с детьми определяет личностно-ориентированный характер этого взаимодействия.

Вопреки сложившейся традиции общения в рамках учебно-дисциплинарной модели, где взаимодействие иерархично и педагог занимает позицию «над» детьми, в контексте ФГОС ДО и содержания инструментов оценки качества важность получает личностно-ориентированное и личностно-развивающее взаимодействие. Именно такое взаимодействие в дошкольном возрасте становится базой для формирования осознания ответственности и последствий своего поведения ребенком, развития его коммуникативной компетентности, формирования нравственных чувств нравственного поведения. [7]

Наибольшую трудность для педагогов составляет именно переход от учебно-дисциплинарной модели к личностно-развивающему общению.

В таком случае внутрикорпоративное обучение может стать средством личностного развития педагогов и повышения уровня качества взаимодействия взрослого и ребенка в учреждении.

Новые педагогические технологии могут помочь педагогам в реализации личностно-ориентированного подхода в образовании. Первый из них опробован в группах дошкольного образования школы самоопределения № 734 им. А.Н. Тубельского в г. Москва. Это некие «альбомы эмоций», которые заполняются детьми при помощи взрослого и используются для развития самосознания, контроля и управления своим эмоциональным состоянием. Альбомы представляют собой индивидуальный продукт – для каждого ребенка группы есть его собственный альбом, где он может рисовать, писать свои мысли по поводу прожитого опыта. Если ребенок нарисовал иллюстрацию и испытывает необходимость подписать ее, рассказать что-то в альбоме, на помощь приходит педагог – он записывает по просьбе ребенка все, что тот говорит. Важным параметром работы становится безоценочность педагога – эмоции и переживания ребенка принимаются точно такими, какими их высказывает ребенок. Принимаются не только приятные, положительные переживания, но и печальные, грустные, негативно окрашенные.

Работа с подобными альбомами развивает у ребенка понимание своих эмоций, что становится важным этапом развития понимания эмоций другого. Дети не просто идентифицируют свое состояние, прислушавшись к себе, но и

анализируют его, чтобы дать ему имя. Дети размышляют над причинами именно такого состояния и вербализуют переживания в рассказы.

Важным элементом создания доверительной среды становится оформление в соответствии с особенностями группы, к примеру, создание правила поведения. Часто мы можем видеть в групповых комнатах правила, так что можно подумать, что подобные практики встречаются повсеместно. Но стоит задуматься о правилах, которые встречаются чаще всего – обычно это правила, придуманные педагогом единолично, правила, которые не обсуждаются и от этого остаются непринятыми детьми.

Правила группы создаются в обсуждении со всеми детьми, в ходе вечернего или утреннего круга – когда каждый может высказать свое мнение и быть услышанным. В правилах в словах или знаках (для нечитающих детей) фиксируются ответы на следующие вопросы

- Какие эмоции мы хотим испытывать в нашей группе?
- Что мы можем делать, чтобы испытывать эти эмоции и чувства каждый день?
- Как мы будем справляться с некомфортными эмоциями и конфликтами?
- Какие эмоции и чувства, мы не хотели бы испытывать в школе?
- С какими поступками мы не хотели бы сталкиваться в школе?

Обсуждение в ходе создания таких правил становится некоторым диагностическим приемом для педагога – он может наблюдать за тем, какие ценности общения сформировались в детском коллективе. Важно, чтобы каждый ребенок зафиксировал свое согласие с правилами (знаком или именем), чтобы правило принималось только в том случае, когда все члены группы согласны с ним.

Беседы и обсуждения конфликтных ситуаций становятся более понятными и предметными.

Существуют многие другие технологии и приемы для изучения, которые покажутся педагогам полезными при создании условий личностно-развивающей среды. К примеру, метод ненасильственного общения М. Розенберга, приемы, предлагаемые в авторских программах дошкольного образования ПроДетей (Е.Г. Юдина, Е.В. Бодровой), Открытия (под ред. Е.Г. Юдиной).

Изучение и реализация приемов создания личностно-ориентированной среды способствует повышению качества дошкольного образования и способствует личностному развитию воспитанников.

Список источников:

1. *Бедность и развитие ребенка / Под ред. Д.А.Александрова, В.А. Иванюшиной, К.А. Маслинского — М. : Рукописные памятники Древней Руси, 2015. — 392 с.*
2. *Открытия. Примерная основная образовательная программа дошкольного образования (пилотный вариант) / Под ред. Е. Г. Юдиной. — М.: МОЗАИКА-СИНТЕЗ, 2015. — 160 с.;*
3. *Реморенко И.М., Шиян О.А., Шиян И.Б., Шмис Т.Г., Ле-ван Т.Н., Козьмина Я.Я., Сивак Е.В. Ключевые проблемы реализации ФГОС дошкольного образования по итогам исследования с использованием «Шкал для комплексной оценки качества образования в*

- дошкольных образовательных организациях (ECERS-R)»: «Москва-36» // Современное дошкольное образование. Теория и практика. -2015. - №7. - С. 38-49;
4. Тутце В., Дитрих И., Греннер К., Ханиш А., Маркс Ю. Оценка и развитие качества дошкольного образования / под ред. С. Фриникель [пер. с нем.] – М.: Мозаика-Синтез, 2018. – 208 с.
5. Шиян О.А., Воробьева Е.В. Новые возможности оценки качества образования: шкалы ECERS-R апробированы в России // Современное дошкольное образование. Теория и практика. -2015. - №7. - С. 38-49;
6. Шиян О.А. Новые представления о качестве дошкольного образования и механизмы его поддержки: международный контекст // Современное дошкольное образование. Теория и практика. - 2013. - №5 - С. 68-78;
7. Шмис Т.Г. Наши детские сады снаружи инновационные, а внутри - традиционные / Интервью с Т.Г.Шмисом // Современное дошкольное образование. Теория и практика. - 2013. - №6. - С. 20-22;
8. Шмис Т.Г. Оценка качества дошкольного образования с использованием шкалы ECERS в России // Современное дошкольное образование. Теория и практика. - 2015. -№7. - С. 50-53;
9. Юдина Е.Г. Стандарт сделан надолго и всерьез, с учетом возможных изменений в системе дошкольного образования // Современное дошкольное образование. Теория и практика. -2015. - №5. - С. 34-37
10. Knudsen E. I., Heckman J. J., Cameron J. L., Shonkoff J. P. (2006) Economic, neurobiological, and behavioral perspectives on building America's future workforce // Proceedings of the National Academy of Sciences. — 2006. — Vol. 103, no. 27. — Pp. 10155–10162

Ефимова А.А.

ОСОБЕННОСТИ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ОТЦОВ РАЗНОЙ НАЦИОНАЛЬНОСТИ С ПОЗИЦИИ СИСТЕМНО-ДИНАМИЧЕСКОГО ПОДХОДА

Аннотация. В статье представлены результаты исследования различий в типах семейного воспитания и родительского отношения отцов различных национальностей. Наличие различий в мотивации отцовства, типе семейного воспитания отцов, воспитывающих детей младшего школьного возраста свидетельствует о стереотипности поведенческих реакций отца и установленным стратегиям родительско-детского взаимодействия, также приверженность национальным традициям. Анализ родительского отношения отца демонстрирует реализацию воспитательных задач, обусловленных культурными и этническими нормами семейного воспитания.

Ключевые слова: воспитательная деятельность отца, семейное воспитание, стратегии поведения отца, гармоничный и негармоничный тип воспитания.

Annotation. The article represents the study results of differences in types of family education and parental attitude by various nationalities fathers. The presence of differences in paternity motivation, type of fathers' family education, bringing up a junior school age children, are testified about stereotype of father's behavioural reactions and established strategics of parent-child interaction, and also about traditionalism. The analysis of father's parental attitude demonstrates realization of educational tasks, stipulated of cultural and ethnic family education norms.

Keywords: father's educational activity, family education, father's behaviour strategy, harmonious or disharmonious type of education.

Проблема психологических оснований деятельности семьи и в частности отца носит актуальный и современный характер в связи с естественным пересмотром и перераспределением семейных ролей. Роль отца в семье трудно переоценить также как и его вклад во всестороннее и гармоничное развитие детей, о чем свидетельствуют результаты исследований отечественных (Ю.А. Токарева, Р.В. Овчарова, Л.Б. Шнейдер и др.) и зарубежных (А. Адлер, В. Сатир, А. Фрейд, З. Фрейд, Э. Эриксон и др.) психологов [6; 8].

Анализ теоретических и экспериментальных исследований позволил установить, что отцовство является системным психологическим образованием, имеющим определенную структуру, динамику и деятельностьную специфику. Воспитательная деятельность отца понимается нами как система информационно-инструментального взаимодействия отца с ребенком, согласованность звеньев которой определяет развитие ребенка как субъекта самосознания, субъекта общения и субъекта деятельности [7]. Подходя к идее изучения отцовства как воспитательной деятельности с точки зрения системно-динамического подхода, необходимо отметить, что характер воспитательной деятельности отца детерминирован системой факторов и условий осуществления, её качество зависит от начальной стадии деятельности, связанной с психологической подготовкой или ориентированием отца в вопросах развития и воспитания ребенка. Воспитательная деятельность отца, представляет собой единство сознания (осознание и принятие себя как родителя), поведения, отношений, родительских чувств и переживаний [4, 5].

Большинство регионов РФ являются полиэтническими, это сложилось исторически, а также обусловлено современными миграционными процессами [1; 2]. Известно, что успешное воспитание личности возможно при условии единства семьи и школы, при условии взаимной поддержки и согласованности в подходе к развитию, в требованиях к нему, в способах и приемах воспитательного воздействия. Однако практика показывает, что в полиэтнических регионах складывается ситуация, в которых школа предъявляет одни требования к ребенку, а родители транслируют другие требования, обусловленные национальными традициями воспитания. При этом семья и школа могут выступать в антагонистических позициях, и при таких обстоятельствах сложно представить гармоничный результат воспитания ребенка.

Вышеуказанные характеристики находят своё отражение в результатах исследований, проведённых на отцах русской национальности, исследований, анализирующих воспитательную деятельность отцов других национальностей нет.

Знание и понимание специфики воспитательной деятельности отцов, являющихся представителями различных национальных культур, но находящихся в российском обществе, позволит определить приоритеты влияния на ребенка и их результаты, а, следовательно, будет способствовать

объективному психолого-педагогическому воздействию со стороны образовательных учреждений.

В основу методологического основания исследования воспитательной деятельности отцов разной национальности был принят системно-динамический подход. Научные труды и разработки К.А. Абульхановой-Славской, Б.Г. Ананьева, В.М. Басова, Л.С. Выготского, П.Я. Гальперина, А.Н. Леонтьева, А.В. Петровского, С.Л. Рубинштейна и др., позволили определить общенаучную методологию исследования, обозначить исследовательские принципы. Принципы системного анализа педагогических, психических и психологических явлений, единства сознания и деятельности, принцип развития. На основе теоретического анализа (базовые положения психологических теорий родительства и отцовства Т.А. Гурко, И.С. Кон, Р.В. Манеров, В.С. Мухина, Р.В. Овчарова, Г.Г. Филиппова, А.Г. Харчев, Э.Г. Эйдемиллер и др.) определена конкретно-научная методология исследования.

Исследование воспитательной деятельности отцов разной национальности было построено с учетом системно-динамического подхода и включало в себя исследование следующих компонентов данной системы деятельности: мотивационно-потребностного, исполнительного и контрольно-оценочного. В исследовании приняли участие 238 отцов различных национальностей - русской, украинской, татарской, армянской, азербайджанской (выбор данных национальностей обусловлен их масштабной представленностью в исследуемом регионе). Респонденты являлись жителями крупного городского поселения города Сургута и состояли в межнациональных/национальных семьях (возраст детей участников исследования от 7 до 10 лет).

Методом анализа национальных особенностей воспитательной деятельности отца стала анкета, определяющая специфику воспитательной деятельности:

- какие национальные культурные традиции являются основой воспитания детей;
- в чем заключаются различия в воспитании ребенка отцом и матерью;
- какие используются методы и приёмы воспитания;
- какие трудности испытывает в ходе реализации своего отцовства.

Заполнение анкеты поддерживалось беседой, с помощью которой психолог оценивал представление мужчин об отцовской роли и о семейном воспитании в целом.

Таблица 1

Показатели выраженности национальных особенностей воспитательной деятельности отца (%), (n=238)

Параметры воспитательной деятельности	Всего по выборке	Русская национальность	Украинская национальность	Татарская национальность	Армянская национальность	Азербайджанская национальность
Включенность в процесс	67	13	19	15	10	10

воспитания						
Понимание целей семейного воспитания	29	4	6	5	7	7
Понимание результатов семейного воспитания	27	6	6	5	5	5

Результаты опроса показали, что включенность мужчин в процесс воспитания детей достаточно высока (>60%). Респонденты осознанно включаются в процесс воспитания своих детей, признают важность отцовского вклада в развитие личности ребенка, разделяют материнские и отцовские функции воспитания. При этом не все отцы чётко осознают цель семейного воспитания (<30%), большая часть действует интуитивно, по наитию, что в итоге может привести к неожиданным результатам воспитания, ведь если чётко не определён образ желаемого результата (цель), то и конечный результат (насколько он удовлетворителен) оценить будет сложно. Также в ходе анкетирования и беседы были выделены следующие характерные для каждой национальной группы особенности воспитания:

- русские отцы (78%) считают, что главными членами семьи являются дети; в семье главную роль в воспитании детей играет мать; ответственность за воспитание детей лежит не только на семье, но и на социальных институтах (дет.садах, школах и т.п.);
- украинские отцы (67%) считают, что при воспитании детей важным является знание родного языка, любовь к труду и уважение к старшим;
- татарские (54%), армянские (63%) и азербайджанские (57%) отцы немаловажным считают приверженность обычаям, соблюдение этнических, религиозных обрядов, праздников; уважительное заботливое отношение к родителям; тесные родственные отношения.

С целью изучения мотивационно-потребностного компонента воспитательной деятельности отцов нами была использована методика «Мотивационно-потребностная сфера отцовства» (Ю.А. Токарева). Установлено, что у отцов русской национальности доминирующим мотивом отцовства является социальное одобрение (47%) – стремление получить положительную оценку, потребность в социальной оценке, признание другими. Такой отец не возражает против активного взаимодействия с ребенком, сдерживает свои агрессивные реакции, ведет себя в соответствии с ожиданиями социума от поведения отца. Доминирующим мотивом отцовства среди украинцев (44%) является мотив достижения высоких результатов в отношениях с ребенком и его развитии. Таких отцов отличает потребность в положительном детско-родительском взаимодействии, получение ребенком высоких результатов и достижение успехов в различных областях деятельности. Смысл отцовства видится в создании условий для развития ребенка и достижении им высоких результатов, раскрытии его возможностей

и способностей. Среди отцов татарской национальности главным мотивом (63%) является самореализация в детях, саморазвитие - потребность отца в достижении высоких результатов в сфере собственного развития за счет реализации себя в роли отца. Отец наряду с активным взаимодействием с ребенком проявляет заинтересованность в собственном развитии, самовыражении, признании и достижении высоких результатов в материальной сфере, как показателе безопасности и защищенности. У отцов армянской (37%) и азербайджанской (41%) национальности доминирующим мотивом отцовства является самоутверждение, что отражает их потребность в проявлении власти, решительности, демонстрации ребенку своих сильных личностных качеств. Такие отцы достаточно активны в своём взаимодействии с ребенком, но ведут себя авторитарно, подчиняя ребенка своей воле и власти.

Описанные выше результаты были подвергнуты математической обработке, направленной на выявление различий в мотивационно-потребеностной сфере отцов различных национальных культур с помощью U – критерия Манна-Уитни, благодаря которому были выделены значимые различия ($p < 0,05$), между всеми национальными группами отцов, кроме армянской и азербайджанской, и их доминирующим мотивом отцовства. Результаты исследования позволяют нам сделать вывод о том, что мотивы воспитательной деятельности отцов обусловлены национальными особенностями и традиционными основами воспитания ребенка.

Следующим компонентом изучения воспитательной деятельности отца стало исполнительное звено, выражающееся в стиле семейного воспитания. Средством диагностики стала Методика PARY (Parental attitude research) «Измерение родительских установок и реакций» (Е.С. Шефер, Р.К. Белл, адаптированная Т.В. Нещерет). С помощью данного метода были выделены специфические особенности, отличающие исследуемую выборку. Так установлено, что отцы русской национальности чаще проявляют оптимальный эмоциональный контакт (34%). Отцы украинской и татарской национальностей в большинстве случаев проявляют излишнюю концентрацию на ребенке (31% и 37%). Отцы армянской и азербайджанской национальностей проявляют эмоциональную дистанцию в отношениях с ребенком (31% и 33%). Применение таких средств воспитания может быть объяснено и мотивами реализации отцовства. Например, отец, стремящийся к получению положительной оценки, потребности в одобрении, признании другими, не возражает против активного взаимодействия с ребенком, сдерживает свои агрессивные реакции, ведет себя конформно, в соответствии с ожиданиями социума от поведения отца, что выражается и в реализуемом стиле воспитания, такой отец чаще будет демонстрировать оптимальный эмоциональный контакт с ребенком, чем излишнюю эмоциональную дистанцию или, наоборот, концентрацию.

В русле системно-деятельностного подхода одним из компонентов анализа воспитательной деятельности является контрольно-оценочное звено, выражающееся в оценке социального развития ребенка, как эффекта воспитательного воздействия семьи. Средством диагностики данного

компонента стала методика комплексной экспресс-диагностики социально-педагогической запущенности детей и подростков (Р.В. Овчарова). Результаты данного исследования показали следующие различия: у отцов русской и украинской национальности дети имеют высокий уровень развития как субъекта деятельности (34% и 32%), то есть отличаются положительной мотивацией к учению, проявляют учебно-познавательную активность, демонстрируют осознанность и целенаправленность обучения; у отцов татарской национальности высокий уровень развития детей как субъектов самосознания (28%), их дети имеют гармоничный образ "Я", адекватную самооценку и уровень притязаний на социальное признание, осознают себя в социальном пространстве и свой статус в нем, адекватно реагируют на социальную ситуацию, способствуя тем самым сохранению своего положения в обществе, у отцов армянской и азербайджанской национальностей дети имеют высокий уровень развития как субъектов общения (30% и 32%), их дети имеют выраженную потребность в притязании, отличаются высокой коммуникативной активностью и имеют хорошие отношения со сверстниками.

Обобщая данные теоретических исследований, следует заметить, что изучение воспитательной деятельности целесообразно строить с точки зрения системно-деятельностной теории, поскольку без знания структуры деятельности отцов из различных национальных культур, невозможно построение концептуальных моделей эффективной воспитательной деятельности отца.

В процессе исследования были выявлены следующие особенности воспитательной деятельности отцов разных национальных культур:

— Воспитательная деятельность отцов русской национальности детерминируется мотивом социального одобрения, стиль воспитания характеризуется эмоциональным контактом с ребенком, и результат воспитания выражается в развитии ребенка как субъекта деятельности.

— Воспитательная деятельность отцов украинской национальности детерминируется мотивом достижения высоких результатов в отношениях с ребенком и его развитии, стиль воспитания характеризуется излишней концентрацией на ребенке, и результат воспитания выражается в развитии ребенка как субъекта деятельности.

— Воспитательная деятельность отцов татарской национальности детерминируется мотивом самореализации в детях, стиль воспитания характеризуется излишней концентрацией на ребенке, и результат воспитания выражается в развитии ребенка как субъекта самосознания.

— Воспитательная деятельность отцов армянской национальности детерминируется мотивом самоутверждения, стиль воспитания характеризуется эмоциональной дистанцированностью от ребенка, и результат воспитания выражается в развитии ребенка как субъекта общения.

— Воспитательная деятельность отцов азербайджанской национальности детерминируется мотивом самоутверждения, стиль воспитания

характеризуется эмоциональной дистанцированностью от ребенка, и результат воспитания выражается в развитии ребенка как субъекта общения.

Таким образом, нами установлено, что у отцов разных национальностей имеются различия в мотивационном, исполнительном и контрольно-оценочном компонентах воспитательной деятельности, что, на наш взгляд, может быть объяснено изначально разной направленностью мотивации отцовства, так как различия в мотивах, безусловно, находят свое отражение и в разном исполнении деятельности и, соответственно, в её результатах. Мотивы реализации отцовства определяют направленность воспитательной деятельности отца, которая может быть либо ориентированной на решение личных задач (родителя или ребенка), либо ориентированной на решение социальных задач (соответствие ребенка требованиям общества). Знание и понимание специфики воспитательной деятельности отца позволит определить приоритеты влияния на ребенка и их результаты, а, следовательно, будет полезным при организации взаимодействия участников учебно-воспитательного процесса (педагогов, родителей) для более объективного и эффективного психолого-педагогического воздействия со стороны образовательных учреждений.

На основании исследований отечественных и зарубежных ученых, анализирующих стили воспитания ребенка, условия гармоничного развития личности, с учетом российской ментальности и образовательной системы нами определена оптимальная структура воспитательной деятельности, которая определяется в мотивационно-потребностном звене – стремлением к достижению высоких результатов в развитии ребенка, в отношениях с ним; в исполнительном звене – последовательностью в своих требованиях, эмоциональным принятием ребенка, наличием позитивных чувств и реакций, стремлением к контакту с ребенком, доверием ребенку, его силам и возможностям; в контрольно-оценочном звене – высоким уровнем социального развития ребенка, развитием ребенка как субъекта самосознания, субъекта общения и субъекта деятельности [6].

Список источников:

1. Агапов О.Д. *Теория и практика толерантности: Этнокультурные и межконфессиональные аспекты.* Казань: Познание, 2009. 56 с.
2. Афанасьева А.Б. *Этнокультурное образование в России: теория, история, концептуальные основы.* СПб.: Изд-во «Университетский образовательный округ Санкт-Петербурга и Ленинградской области», 2009. 296 с.
3. Государственная доктрина образования РФ. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://edu.rin.ru/cgi-bin/article.pl?ids=2&id=467>
4. Гурко Т.А. *Феномен современного отцовства // Мужчина и женщина в современном мире: Меняющиеся роли и образы.* - М., 1999. – Т.1. – 388 с.
5. Кон И.С. *Современное отцовство: мифы и проблемы // Семья и школа.* - 2003. - № 4. - С.17-20.
6. Овчарова Р.В. *Отцовство как психологический феномен // Вестник института семьи.* – 2010. - № 5. – с. 25-30.
7. Токарева Ю.А. *Концепция воспитательной деятельности отца // EUROPEAN SOCIAL SCIENCE JOURNAL.* – 2012. - №6 (22). – с. 278-284.

Жаниярова М.А.

ПОЧЕМУ МЫ ДОЛЖНЫ ИЗУЧАТЬ ПЕСТАЛОЦЦИ ИЛИ ФЕНОМЕН МЕТОДА ВОСПИТАНИЯ И ОБУЧЕНИЯ ПО ПЕСТАЛОЦЦИ

Аннотация: воспитание детей во все времена есть и будет самым важным и самым нужным делом на Земле. Эта статья больше несет рекомендательный характер для родителей, для воспитателей и педагогов. Почему именно Иоганн Генрих Песталоцци? Не знаю. Но читая его, все больше понимаешь, как и что делать в таком важном для жизни деле, как воспитание ребёнка.

Ключевые слова: теория и практика воспитания, природосообразность, гармоничный человек.

Abstract: raising children at all times is and will be the most important and most necessary thing on Earth. This article is more advisory for parents and for educators. Why precisely Johann Heinrich Pestalozzi? I do not know. But reading it, you understand more and more how and what to do in such an important business for life as raising a child.

Key words: theory and practice of parenting, nature conformability, harmonious person.

Этот великий педагог жил в 1746-1827 годы. На его долю пришлось очень много трудностей и испытаний, но он прожил очень интересную жизнь, казалось бы, никакого феномена то и нет в его методике, просто любить детей, любил детей и брал силы от этого, и возникли теория и практические советы как надо и что надо в деле воспитания детей. Этого великого педагога надо читать во все времена, как бы не менялось время, и не совершенствовались технологии, так как, не смотря ни на что, а взаимоотношения между людьми это самое главное.

При жизни и деятельности этого великого человека, было много испытаний, гонений и притеснений. Когда власти закрыли приют, которым возглавлял Песталоцци, разогнали обездоленных детей на улицу. С улицы и снова на улицу... Педагог пишет: «Наверное, это самое страшное ощущение, которое в принципе может быть у педагога, - бессилие помочь своим воспитанникам». Но снова и снова он находит выход, видит горизонт из сложившейся ситуации. Психософия утверждает: в жизни человека не может быть такой ситуации, когда исчезает горизонт. Вот мы идем по дороге жизни, какой у нас выбор? Либо – тупик, либо – горизонт. Третьего, как говорится, не дано. Но даже когда нам представляется, что мы в тупике, иногда достаточно чуть-чуть повернуть, и вот он – горизонт!

В декабре 1798 года И. Песталоцци начал работать директором приюта в Станце. Дети-сироты, дети, брошенные родителями, робкие, недоверчивые, в лохмотьях, голодные, и за полгода их было не узнать. Уже в приюте аккуратные, ухоженные ребята, и что самое интересное, они сплотились в дружный коллектив. Все это благодаря методике воспитания и обучения великого педагога. Безмерная любовь к детям, видеть в них хорошее, а не плохое. Он жалел их за то плохое, что в них есть, и возносил за хорошее. Не

сюсюканьем, не умильными улыбками, но искренним пониманием того, что Господь не создает людей просто так, что каждый человек приходит на Землю для решения какой-то своей индивидуальной задачи и надо помочь эту задачу отыскать. Любовь педагога (как и любовь родителя) – это не надзор над воспитанниками, не ежедневные наставления. Нет! Любовь педагога (как и любовь родителя) – это совместность жизни. Любовь непременно подразумевает уважение. Нельзя любить ребенка, если ты относишься к нему свысока, если не видишь в нем личность. Вот и поэтому у Песталоцци дети быстро меняются в короткие сроки. За полгода они здесь меняются, что обыкновенному сельскому учителю не довести их и в три года. Тайна успеха заключается в том, что тут стараются только помочь природе, и она является настоящей учительницей. При этом способе учитель как бы скрывается за учением, а это тоже немалое преимущество. Учитель не является ученикам чем-то высшим, как это обыкновенно бывает, - он минуту за минутой переживает с детьми, и со стороны кажется, что не он их учит, а сам с ними учится.

В этот период Песталоцци пишет книги, в которых раскрывает суть своего метода: «Как Гертруда учит своих детей», «Взгляды, опыты и средства, содействующие успеху природосообразного метода воспитания», «Книга для матерей»... Одна из выдающихся его работ это «Лингард и Гертруда», которую он писал в течение двадцати лет. Иоганн Генрих больше обращается к родителям. Это великая педагогическая литература, без знания которой учить детей невозможно. Теоретически. А практически, к сожалению, мы именно так, и делаем.

Природосообразность...Что это? Основной принцип психофилософии: если твое желание подлинно, то оно придаст тебе такие силы, что ты его непременно осуществишь. И тогда будет тебе счастье (психофилософия – система, призванная помочь создать гармоничную жизнь человека). Психофилософия исходит из того, что нравственным идеалом человека является младенец. Чем дальше отходит человек от себя истинного – тем меньше у него шансов стать счастливым. Этот невероятный человек до конца жизни сумел остаться ребенком – непредсказуемым, странным, неумным, а потому – очень близким своим ученикам. Вот и вся философия жизни. Песталоцци учил и своих учеников и их родителей: в работе главное – не зарабатывание денег (хотя это, конечно, важно), но реализация себя. Найти свое призвание – это, в сущности, и значит: найти себя. Не найти то, ради чего тебя призвали на Землю – значит, потеряться – потерять себя – в суете. Здесь он пишет автобиографические заметки «Судьба моей жизни» и главную свою книгу «Лебединая песнь».

В чем суть метода обучения и воспитания по Песталоцци? Он говорил, к ребенку надо идти не с готовыми ответами, а с вопросами. Идти не за тем, чтобы нести ему некое знание, а чтобы получить понимание. Потому что образование, по выражению Песталоцци, должно быть «природосообразным». Ни в коем случае не оказывать некое давление. Добываясь изо всех сил послушания, мы возвращаем в маленьком человеке страх и, что еще

печальнее, привычку бездумно слушаться кого-то. Песталоцци исходит из того, что страх перед преподавателем для ребенка противоестественен. Речь должна идти не о страхе, а об уважении и любви.

Если есть страх в любом деле – значит, само дело бессмысленно. Он советует родителям больше разговаривать со своими детьми. Воспитание, в сущности, это и есть разговоры с детьми. Психофилософия исходит из того, что каждый из нас сам создает собственную реальность. На примере с нашими детьми это видно особенно отчетливо: мы живем с ребенком в одной квартире, но при этом в абсолютно разных мирах. Нередко мир ребенка именно таков, о котором пишет Песталоцци: «...злосчастная, бессердечная, губящая сердце вещь». И хорошо, если повезло с воспитателем, с учителем в школе, повезло со школой, где действительно будут помогать ребенку в развитии природных задатков, а если нет. Вот поэтому великий педагог и обращается к родителям: «то, что могут дать ребенку родители, больше ему не может дать никто». «Воспитывайте детей так, чтобы они к чему столько не улыбались, ни к чему столько не протягивали своих рученок, ни к чему и ни к кому с такой радостью не летели навстречу, как к вам!.. Не отдавайте их в чужие руки; никто не может быть для них тем, что мать, так точно, как для вас никто не может быть тем, что ваши дети...» [2]. Первый путь к тому, чтобы ребенок вырос закомплексованным: дети, с которыми мало общаются родители, «бесхозные» дети чаще всего и вырастают закомплексованными.

Чтобы не потерять доверие ребенка, главное, чтобы с ранних лет у ребенка была привычка обсуждать свою жизнь с родителями. Дети от рождения исследователи и эту потребность нужно правильно реализовывать. Что же такое «комплекс»? Психофилософия исходит из того, что комплекс – неверная, ошибочная самооценка. Страх самого себя. Страх блокирует природный потенциал ребенка. Ребенок, который растет в страхе, постепенно у него появится такое качество, как инертность и закомплексованность. Все то, что ребенок получил в детстве, оно отразится во взрослой жизни. Самое главное, в деле воспитания, не переборщить с дозой. Родительская любовь и внимание – это своего рода защита от комплексов. Если этой защиты нет – комплексы нападают на человека и съедают его. Страх, запреты также порождают комплекс. Испуганный человек не способен на осознанные позитивные действия. Именно свобода порождает уверенность человека в самом себе, а значит – и спокойствие его духа. Что чувствует ребенок, глядя на раздраженную маму или кричащего папу? Панику – и больше ничего.

Что такое природосообразное образование, природосообразное воспитание? Это метод, который основан на том, что, изучая природу ребенка, взрослые помогают раскрыться тем талантам, которые заложены в маленьком человеке от рождения. Если бы мы, взрослые, относились к своим детям более уважительно, мы могли бы многому научиться у них именно в том, как строить свои отношения с Природой. Маленькие дети, по сути, и есть Природа. Песталоцци дает советы учителю: «Ты же должен со своим искусством тихо, почти крадучись следовать за природой. Когда птица очаровательно щебечет, и когда червяк, только что появившийся на свет,

ползет по листу, прекрати упражнение в языке. Птица учит, и червяк учит больше и лучше. Молчи!». Наблюдать за ребенком – это ведь не только отыскивать его таланты. Это еще и понимать: какая скорость развития для него органична. И следовать этой скорости не торопясь. Метод Песталоцци потому и называется природосоответствующим, что он делает человека соответствующим его природе. Задача состоит в том, чтобы перестать диктовать ребенку свою волю и прислушиваться к его желаниям. Песталоцци учит больше наблюдать за детьми, за людьми вообще. Познать мир ребенка, Природу ребенка без наблюдения просто не получится. Ребенок, наблюдая, говорит, рассказывает о своих ощущениях, переживаниях, и здесь важно выслушать его, выслушать очень внимательно, побеседовать с ним, и только тогда придет понимание [2].

Умение наблюдать, правильно выстраивать свою речь и правильно мыслить должны быть признаваемы составными частями для развития умственной способности. Каждый из нас мечтает о том, чтобы ребенок вырос умным. Но многие ли понимают, что, если мы хотим развить ум нашего чада, мы должны за этим чадом наблюдать? На что мы тратим больше времени: на то, чтобы наблюдать за ребенком, или на то, чтобы делать ему замечания? Увы, многие из нас убеждены, что наши замечания, нотации, морали и нравоучения принесут больше пользы маленькому человеку, нежели обсуждение того, что он увидел, понял, почувствовал? Просто сами по себе слова и нравоучения ничего для ребенка не значат. Не потому ли, что замечание сделать проще, дать готовый ответ лучше? Для нас – взрослых может быть, но не для детей. Общение с ребенком – не просто дело, а, может быть, вообще самое главное дело на земле. Вот и нарисовалась схема воспитания и обучения по Песталоцци: наблюдение - размышление - вывод. Что и является главным в обновленном содержании образования настоящего времени. Дать возможность «докопаться» до истины самому ребенку, а не навязывать свои готовые мысли и суждения. Попробуйте записать, в течение дня, сколько времени вы тратите на наблюдение за Вашими детьми, сколько времени на обсуждение и сколько времени на замечания. Отсюда и стройте свою теорию воспитания.

Воспитание – умение ставить себя на место маленького человека или эмпатия (от нем. *einführung*) – «вчувствование» в другого человека, абсолютное слияние с ним, невозможность отстраненной оценки. А теперь подумайте, что почувствовали бы вы, окажись вы на его месте. А теперь, представим, нам время от времени делают замечания, наше начальство пожаловалось на нас, нас за это наказывают и снова читают мораль, снова замечания, не делай так, делай так, замечания по несколько раз со всех сторон и постоянно. И если количество критики превысит долю похвалы – значит, наша система общения с собственным чадом строится не на любви. Значит, мы не хотим ставить себя на его место. В наших отношениях нет эмпатии. Песталоцци учит нас: ставьте чаще себя на их место, и постепенно в отношениях родится эмпатия, которая поможет нашим детям стать счастливыми, а нам – испытать счастье от их счастья. Если наблюдения

показали, что ребенок делает что-то не то, - значит, надо вместе с ним это анализировать. Не бить по рукам (и не по рукам), не кричать, не нервничать – разговаривать! Любовь к ребенку подразумевает не критику, не ругань и не наказание, а объяснение.

Вот как рассуждал Иоганн Генрих Песталоцци два века тому назад: «Ребенок хочет всего, что охотно делает. Он хочет всего, что делает ему честь. Он хочет всего, что вызывает в нем большие ожидания. Он хочет всего, что возбуждает в нем силы, что заставляет его сказать: «Я могу это сделать». Ребенок – это не тот человек, который ничего не хочет. Он, если верить швейцарскому гению, много чего желает. Но определенного. И если, ребенок, вырастая, знает, чем хочет заниматься, и охотно работает по соответствующим предметам, - должен заслуживать всяческого уважения, и что особенно важно, - поддержки. Цель образования не в том, чтобы получить хорошие оценки. Она, в конечном счете, в том, чтобы отыскать свое жизненное предназначение. Если цель не достигнута, то можно смело говорить: «школьные годы чудесные» прошли напрасно. Гармоничный же человек – вовсе не тот, кто знает и любит все предметы. Снова хочется обратиться к словам Песталоцци: «...Во всех отношениях доказанная истина, что лишь то действительно, истинно и естественно развивает человека, что охватывает человека во всей совокупности сил человеческой природы, т.е. душу, ум, и силу... Всякое одностороннее развитие одной из наших сил не истинно, не естественно, это только кажущееся развитие, это есть «медь звенящая и кимвал бряцающий» человеческого развития, а не само развитие» [2]. Гармоничный человек – это тот, у кого развит ум (есть знания и умение анализировать); развита душа (он умеет ставить себя на место другого человека и чувствовать чужую боль); есть сила принимать этот мир и не дать себя растоптать. Если мы умеем развить в человеке эти три составляющие личности – мы воспитываем гармонично развитую личность. Если такая гармоничная личность отыскала свое призвание – значит, нам удалось помочь ребенку стать счастливым [3]. Очевидно, что ребенок сможет лучше определиться, если у него будет развит ум. На самом же деле развитие ума - это развитие мыслительных способностей, а не только и не столько памяти.

Развитый ребенок – это не тот, кто много знает, а тот, кто умеет анализировать и использовать эти знания. Как пишет Песталоцци: «Глаз хочет смотреть, ухо – слышать, нога – ходить, и рука – хватать. Но также и сердце хочет верить и любить. Ум хочет мыслить. В каждой способности человека заключается стремление выйти из состояния безжизненности и неловкости и стать развитой силой, которая в неразвитом виде находится в нас лишь как зародыш силы, а не как сама сила». Неслучайно Песталоцци ставит рядом желание ума мыслить и стремление способностей проснуться и стать силой. Найдя призвание, которое равно желанию что-либо делать, и развивая его, мы развиваем, таким образом, и ум.

Великий гений Иоганн Генрих даёт такое наставление родителям: получение знаний может развивать в человеке ум, а может – раздражение и ощущение бессмысленности жизни. Если ребенок начинает что-то

исследовать, советуют не запрещать, а найти такой способ, чтобы он помог развитию этого проявления. Страшнее не заметить интерес собственного ребенка. «Отсюда следует, что если твой ребенок встречает достаточную поддержку для одного единственного из своих задатков, то тем самым у него одновременно пробуждаются и оживляются все остальные». Если в ребенке, да и во взрослом человеке развиты ум и душа, то сила появляется сама по себе, как результат.

«Если ты вместо того, чтобы творить добро, станешь бороться против зла, то ты ничего не сделаешь на пользу добру, а только разобьешь себе голову о стену к вящей пользе зла. Чем сильнее твоё окружение сопротивляется существованию твоих конечных целей, тем более ты должен придерживаться только творения добра, а мимо зла проходить, как если бы его не было. Сильный только правдой и любовью, ты должен стремиться навстречу цели, ничем не отвлекаясь...» Иоганн Генрих Песталоцци 1806 год [2].

Вся психофилософия построена на том, что «страшное, психологическое, фрейдовское» слово «самоанализ», на самом деле, имеет отношение ко всем людям. Человек, который умеет честно анализировать собственные поступки, и делать из них позитивные выводы, - живет лучше, легче и комфортнее, нежели тот, кто лишен такого умения. Один из постулатов психофилософии утверждает: человеку, который в любой ситуации начинает в первую очередь анализировать самого себя, собственное поведение, гораздо проще противостоять вызовам мира, нежели тому, кто всегда и во всем обвиняет других [3]. Желание – вот что движет нами по жизни.

Ребенок – это подарок. Он создан для радости. Серьезный, мудрый, философски настроенный Песталоцци тем не менее всегда призывает воспитывать детей через радость. Если разговаривать с детьми только всерьез, да и еще и требовать от них подобного отношения к самим себе, постоянно требовать послушания – невозможно добиться радости в воспитании. Без радости нет воспитания. «Смех есть священный дар Неба, - пишет Песталоцци. – Одна древняя пословица говорит: «От смеха кровь делается лучше» - и это правда. Смех, когда он происходит от внутреннего удовольствия, служит бальзамом жизни; смех есть выражение радости, одному человеку принадлежащее» [2]. Очень часто мы боимся шутить с детьми, считая, что в этом случае они воспримут наши – конечно, важные! – замечания не всерьез. Хотя на самом деле, если мы говорим с юмором, то есть на близком и понятном им языке, наши замечания понимаются и воспринимаются ими лучше. Но еще больше нас тревожит, когда дети «позволяют себе» шутить с нами. Мы опасаемся иронии детей в отношении нас, родителей и педагогов. Нам кажется, что ирония есть признак неуважения. Хотя в действительности она – признак доверия, которое испытывает ребенок к взрослому. «Добрые матери! Не запрещайте смеяться вашим детям; напротив бойтесь, чтобы они не потеряли смеха, или, лучше сказать, душевной веселости, от которой он происходит! Эта потеря всегда

бывает доказательством и следствием их испорченной и слабой натуры, доказательством и следствием зла, того великого зла, которое отравляет их бытие». Смех есть критерий нормальной жизни Вашего ребенка. Ребенок рождается веселым, он любит смеяться, в отличие от многих взрослых он не стесняется хохотать. Мало того: он всегда готов улыбнуться и расхохотаться. В любую секунду, только дайте хотя бы какой-то повод. Если вдруг ребенок становится мрачным – значит, что-то важное, природное в нем угасло. Это верный признак того, что он развивается куда-то не туда и не так. Если родители запрещают то, что нравится их ребенку, - они отдаляются от собственного чада, ставят преграду между ним и собой. Желание, чтобы дети смотрели то, что нравится взрослым; читали то, что взрослые считают необходимым; пели то, что взрослые полагают искусством; шутили так, чтобы взрослые искренне хохотали над их шутками, - само по себе и нелепо, и бессмысленно. Не стоит бояться «перекормить» свое чадо улыбками и смехом. Стоит опасаться излишнего занудства и назидательности [3].

Помните о том, что ваш ребенок постоянно наблюдает за Вами и берет с Вас пример. Часто ли вы проводите время со своими детьми, разговариваете ли Вы с детьми? О чем беседуете? Иоганн Генрих Песталоцци говорит надо ставить правильные вопросы.

В воспитании нет определенных правил, потому что каждый ребенок не повторим, каждый со своими особенностями и способностями, со своими потребностями со своей ПРИРОДОЙ.

Оказалось, что дети на любовь отвечают любовью, на понимание – пониманием, на заботу – заботой. Детей можно воспитывать только и сугубо любовью, если под любовью иметь в виду не просто милые слова, а попытку понимания ребенка, желание встать на его место, стремление быть с ним всегда вместе [1].

Песталоцци большое внимание уделял роли рисования и музыки для развития детей. Но это уже отдельная тема.

Список источников:

1. Песталоцци И.Г. «Избранные педагогические сочинения» / Под ред. В.А. Роттенберг, В.М.Кларина Т2.- М.: Педагогика, 1981. С 168-169
2. Песталоцци И.Г. Книга для матерей. – М.: Карапуз, 2009. С. 179-180
3. Андрей Максимов «Песталоцци XXI книга для умных родителей», ООО Изд. «Питер», 2015 г

Зайцева О.Т., Уткина Л.А.

РАЗВИТИЕ МЕЖПОЛУШАРНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОВЗ (С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ И УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ)

Аннотация: В данной работе затронуты проблемы формирования межполушарного взаимодействия у детей дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья. Показана необходимость комплексного подхода к решению проблем развития детей с интеллектуальными нарушениями.

Ключевые слова: межполушарное взаимодействие, двигательная коррекция, кинезиология, ручная моторика.

Abstract: this paper investigates the problems of formation of interhemispheric collaboration in preschool children with disabilities. It shows the necessity of complex approach regarding solutions of problem of children with intellectual disability.

Keywords: interhemispheric collaboration, correction of motor skills, kinesiology, fine motor skills.

Как известно, наш мозг состоит из двух полушарий. Единство мозга складывается из деятельности обоих полушарий, «тесно связанных между собой системой нервных волокон (мозолистое тело, межполушарные связи)» [2, С. 31] и обуславливается стабильностью переноса информации из одного полушария в другое.

Функциональная асимметрия полушарий — свойство мозга, отражающее различие в распределении нервно-психических функций между его правым и левым полушариями. Формирование и развитие этого распределения происходит в раннем возрасте под влиянием комплекса биологических и социокультурных факторов.

Функциональную специализацию полушарий определяют по способу обработки информации, по когнитивному стилю: левое полушарие вербальное, логическое, «рассудочное», обработка информации происходит аналитически, последовательно; правое полушарие первично невербальное, образное, зрительное, сенсорное, ассоциативное, обработка информации происходит глобально. К функциям правого полушария относятся точное восприятие и память о стимулах, которые не могут быть легко вербализованы или слишком сложны, чтобы их можно было обозначить словами. Тесная взаимосвязь двух полушарий является необходимым условием для обеспечения нормального функционирования мозга, для обеспечения всех видов деятельности. Учитывая функциональную специализацию полушарий, а также роль совместной деятельности обоих полушарий в осуществлении высших психических функций, можно полагать, что нарушение межполушарной передачи информации искажает когнитивную интеграцию при интеллектуальной деятельности. [3]

Для совместной работы обоих полушарий требуется их функциональная связь. Она формируется в период младенчества, во время ползания, благодаря постоянным перекрестным движениям рук и ног, когда образуется большое количество нервных волокон, связывающих полушария головного мозга — это способствует развитию высших психических функций. При сокращении периода ползания, происходит недостаточное развитие координации движений, координации деятельности полушарий между собой, координации мозга и тела в целом.

Интегрированное межполушарное взаимодействие является основой развития интеллекта и служит для передачи информации из одного полушария в другое.

У детей с проблемами в развитии, а особенно с задержкой психического развития, с умственной отсталостью, нарушение межполушарного

взаимодействия проявляется выраженным изменением передачи сенсорной и иной информации из одного полушария в другое.

В этих случаях простое заучивание, тренировка памяти, внимания не всегда эффективны, поскольку не затрагивают первопричинных проблем. А ведь именно так, к сожалению, часто строятся занятия и уроки.

Такая работа может вызвать у ребенка:

- снижение и так невысокой мотивации,
- повышенную утомляемость,
- отвлекаемость и забывчивость,
- сниженный эмоциональный фон,
- беспокойство, раздражительность, агрессивность, что может быть причиной возникновения невротических реакций.

В связи с этим возникает необходимость решения данной проблемы. Одним из таких решений является организация сопровождения данной категории детей методами двигательной коррекции. Развивающая работа должна быть направлена от движения к мышлению, а не наоборот.

Это создает предпосылки для развития когнитивной сферы, овладения большим количеством знаний, следовательно, большую успешность в обучении и сохранение психического здоровья.

А.Л. Сиротюк отмечает, что кинезиология существует уже 2000 лет и используется во всем мире. Кинезиологическими упражнениями пользовались Аристотель и Гиппократ. Своей молодостью и красотой Клеопатра так же была обязана кинезиологии [2].

Для стимуляции интеллектуального развития возможно применение кинезиологических упражнений – комплекса движений, позволяющего активизировать межполушарное взаимодействие.

Однако, кинезиологические упражнения, рекомендуемые литературными и интернет- источниками, подавляющее большинство детей, с которыми мы работаем, просто не может выполнить.

Исходя из вышесказанного, пришлось подбирать, разрабатывать систему игр и упражнений, направленную на развитие мозолистого тела и доступную для выполнения данному контингенту детей.

Условно данная работа включает несколько направлений:

1. Ручная моторика

Начинаем мы с элементарной игры в «Ладушки». Сначала самый простой вариант, затем переходим к перекрестному. Так же усложнением является увеличения темпа.

Более сложные упражнения: «Пальчики здороваются» – поочередно соединяем большой палец с указательным, средним, безымянным, мизинцем в прямом и обратном порядке. Ведущей рукой, второй рукой, двумя сразу.

«Цепочка» – напоминает предыдущее упражнение, только с переплетением пальцев рук.

«Кулак-ладонь», а затем «Ладонь, кулак, ребро». Сначала два, затем три положения руки на плоскости стола. По команде «ладонь» кладем ладонь на

стол. «Ребро» – ставим ладонь на стол на ребро, как заборчик. «Кулак» – сжимаем ладонь в кулак и ставим на стол. Меняем по очереди. Выполняем ведущей рукой, второй рукой, двумя сразу.

«Лезгинка» – левая рука сложена в кулак, большой палец отставлен в сторону, кулак развернут пальцами к себе. Правая рука в горизонтальном положении прикасается к мизинцу левой. Затем положение рук меняется.

«Нос-ухо» – ребенок правой рукой дотрагивается до носа, а левой – за правое ухо. Затем положение рук меняется.

«Веселые ладошки» – детям предлагается сформировать позу ладоней по образцу (методом наложения или зрительного соотнесения) двумя руками одновременно.

Большим интересом у детей пользуется такая игра/пособие, как «Тактильные дорожки» (в основу положена книга Е.И.Черновой и Е.Ю.Тимофеевой «Пальчиковые шаги») [4]. Интерес вызывает то, что каждая картинка сделана в 2-х вариантах (для правой и левой руки) и то, что как дорожки, по которым надо провести пальчиком, так и следы, по которым надо прошагать, не нарисованы, а наклеены сверху и дают различные тактильные ощущения, что помогает ребенку самому контролировать правильность выполнения задания.

Здесь усложнение идет по 2-м направлениям:

1.Проведи пальчиком по прямой или извилистой дорожке	1.Выполни задание ведущей рукой
2.Прошагай 2-мя пальчиками	2.Второй рукой
3.Прошагай 3-мя пальчиками	3.Одновременно 2-мя руками (сходятся, расходятся, в одном направлении)

Не обязательно изготавливать пособие, можно использовать подручный материал или игрушки:

– Карандаши, лежащие на столе перед ребенком, предлагается собрать и удерживать в кулаке сразу двумя руками. По возможности ребенок должен выполнять задание, располагая руки то параллельно друг другу, то с перекрестом.

– Декоративные камушки также находятся на столе перед ребенком, справа и слева от камушков находятся небольшие емкости. Задание аналогичное предыдущему, только камушки надо не удерживать в кулаке, а разложить по емкостям.

Так же хочется упомянуть такое замечательное Игровое пособие «Das Kugel-buch». На фанерных дощечках прорезаны «дорожки», по которым надо катать шарик (шарики). Дорожки разного уровня сложности. Просто так катать шарики не всегда интересно. Поэтому мы рассказываем/показываем сказки, в которых герой идет (катится) по дорожке.

2. Рисование 2-мя руками

Начинаем мы с рисования пальчиковыми красками. Естественно, с самого элементарного, с беспорядочных движений. Главное условие – это

рисование одновременно 2-мя руками. Тематика рисунков может зависеть от погодных явлений (дождь, снег), сезонных изменений (листопад, молодая травка, листики на дереве), праздников («украшаем» елочку); от лексических тем («накорми» птичку, рыбку).

Далее детям можно предложить нарисовать тот же «дождь», но уже линиями сверху вниз, «салют» – снизу вверх, «мыльные пузыри» – круги.

Параллельно с рисованием пальчиковыми красками, детям предлагается рисовать маркерами по заламинированному листу или магнитно-маркерной доске. Те же картинка-задания примерно в той же последовательности. Однако здесь могут быть и более сложные задания: лучики для солнышка, дым из трубы, лепестки цветочка, крылышки бабочки... Если на колпачках фломастеров есть маленькие губки, то можно предложить детям самим и стереть, естественно тоже 2-мя руками.

И только после этого можно попробовать перейти непосредственно к зеркальному рисованию (дорожки, симметричные рисунки-обводки).

В заключение хотим сказать, что у детей отмечается положительная динамика в развитии и поведении, улучшается мотивация к занятиям, а значит и успешность.

Список источников:

1. Зайцева Л.А., Уткина Л.А. Использование двигательной коррекции в работе с детьми дошкольного возраста с ОВЗ (с задержкой психического развития и умственной отсталостью) // Служба практической психологии в системе образования Санкт-Петербурга: Сборник материалов XXIII международной научно-практической конференции / Под общ. ред. С.М. Шингаева. – СПб.: СПб АППО, 2019. С. 180-182
2. Сиротюк А.Л. Коррекция развития интеллекта дошкольников. М., 2003.
3. Фишман М.Н. Интегративная деятельность мозга детей в норме и патологии. М., 1989.
4. Чернова Е.И., Тимофеева У.Ю. Пальчиковые шаги. Упражнения на развитие мелкой моторики. СПб, 2007.

Зарубина Ю.Н.

ВЛИЯНИЕ СЕМЬИ НА ФОРМИРОВАНИЕ И РАЗВИТИЕ ДЕТСКОЙ ОДАРЕННОСТИ И СПОСОБНОСТЕЙ

Аннотация: Одним из значимых факторов формирования одаренности является семья. Статья посвящена проблеме формирования и развития детской одаренности и способностей. Определены модели межличностных аспектов взаимодействия в семье и их связь с реализацией потенциала ребенка с повышенными способностями и одаренностью.

Ключевые слова: одаренность, способности, семья, дети

Abstract: One of the significant factors in the formation of giftedness is the family. The article is devoted to the problem of the formation and development of children's giftedness and abilities. The models of interpersonal aspects of interaction in the family and their connection with the realization of the potential of a child with increased abilities and talent are defined.

Keywords: giftedness, abilities, family, children

Интерес к изучению феномена детской одаренности и способностей обусловлен спецификой изменений, происходящих в социально-экономической сфере. Развитие цифровых технологий приводит к тому, что

ключевым фактором производства становится интеллектуальная инновационная деятельность, которая требует от человека совершенно новых навыков и умений, таких как критическое мышление, креативность, эмоциональный интеллект, когнитивная гибкость, способность к многоуровневому решению проблем.

Вопросы происхождения и развития одаренности и повышенных способностей в той или иной сфере интеллектуально-практической деятельности по-прежнему являются дискуссионными в современной науке. Кроме того, отсутствует четкая градация таких понятий, как одаренность, талант, гениальность. В философии, культурологии, педагогике, а позднее и в психологии, развернулась острая дискуссия по поводу сущности этих понятий, происхождения и факторов, определяющих развитие способностей, одаренности, таланта и гениальности.

Многие авторы считают талант и одаренность синонимами. Однако конкретизация понятий позволяет выделить существенные различия между ними.

Б.М. Теплов считает, что талант – это способности к определенной деятельности, проявляющиеся как творчество. Высокий уровень творчества при выполнении деятельности – особенность таланта [6].

Гениальность как высший уровень развития способностей и творческой одаренности проявляется в случае достижения личностью исключительных результатов творческой деятельности.

С точки зрения А.В. Либина, одаренность, талант и гениальность являются различной степенью выраженности креативности [3, с. 129].

Сложность конкретизации данных понятий связана с тем, что многие ученые связывают одаренность только с интеллектуальными характеристиками личности. Однако ряд исследований, в том числе лонгитюдное исследование Л.Трэмена из Стэнфордского университета, свидетельствуют, что выдающийся интеллект не гарантирует личности высоких достижений в жизни. Люди с высоким IQ не всегда показывают выдающиеся профессиональные достижения, некоторые из них даже не всегда могут закончить обучение.

Поэтому на сегодняшний день, особенно при изучении детской одаренности, принято выделять следующие ее виды. Во-первых, одаренность в практической деятельности, которая связана с выдающимися успехами детей в спорте и прикладной деятельности. Во-вторых, общая интеллектуальная одаренность и одаренность в отдельных областях познавательной деятельности. Третьим видом является художественно-эстетическая одаренность – музыкальная, сценическая, литературная, в сфере изобразительного искусства и т.д. В-четвертых, это лидерская и социальная одаренность (обладатели харизмы и высоких организаторских способностей).

Отечественными и зарубежными авторами иногда выделяются и другие виды одаренности. Кроме того, по критериям сформированности одаренности и формам ее проявления выделяют актуальную и потенциальную, а также явную и скрытую одаренность [1, с. 24]. В.С. Юркевич также различает

особую, исключительную одаренность и так называемую «высокую норму». По принципу типа развития тот же автор дифференцирует детей на одаренных с гармоничным и дисгармоничным типом развития [1, с. 30].

Немецкий психолог К. Хеллер, понимая под одаренностью сочетание внутренних задатков и влияния факторов социализации, выделил ряд параметров одаренности, к которым отнес высокие интеллектуальные способности, выдающуюся память и креативность, стремление к знаниям и высокую личную ответственность, самостоятельность суждений и адекватную самооценку [5, с. 62].

Вопрос происхождения одаренности волнует ученых давно. Ф. Гальтон был убежден, что талант и гениальность передаются по наследству, и в своей книге «Наследование таланта», вышедшей в 1869 году, сделал вывод, что у большинства успешных людей имеются прославленные родственники. С ним солидарны Э.Мейнман, Л.Термен, Ч.Спирмен, К. Пирсонс, С. Берт.

Другие исследователи считают, что талантливости не рождаются, а способности проявляются под влиянием социума и выступают продуктом воспитания и обучения. Например, А.Н. Леонтьев утверждал, что у человека имеется только одна способность – способность к развитию [цит. по 3, с. 231]. Определяющая роль социальной среды в становлении и развитии различных видов одаренности на сегодняшний день подтверждается рядом отечественных и зарубежных исследователей. Б.М. Теплов, Э.А. Голубева, Б. Г. Ананьев, К. К. Платонов, развивая концепцию личностно-деятельностного подхода в происхождении и развитии одаренности, считают деятельность обязательным условием формирования способностей и одаренности.

Современные исследования одаренности, способностей, таланта и гениальности показывают важную роль в их развитии как врожденных конструкторов, так и благоприятного влияния среды. Американский психолог А. Дакуорт считает, что врожденный талант необходим, но залогом успеха является сочетание страсти к познанию и усердия. Д.К. Симонтон, изучающий природу гениальности, также считает, что именно усердие и работоспособность помогают добиваться выдающихся результатов.

Напротив, недостаток поддержки может затормозить развитие потенциальной одаренности или таланта. Таким образом, только лишь генетический потенциал не является гарантией успешности. Огромную роль играет социально-культурная среда и благоприятная обстановка, поэтому так велика роль семьи в реализации потенциала одаренных и талантливых детей.

Главенствующая роль семьи в развитии одаренности и творческого потенциала ребенка подтверждается исследованиями. Выявлено, что поддержка мотивации ребенка к достижению высоких результатов в выбранном виде деятельности происходила путем его восхваления родителями, поощрения интеллектуального любопытства и предоставления свободы в выборе интересов [3, с. 293]. Чем быстрее родители распознают таланты ребенка и активнее будут стимулировать его развитие в нужном направлении, тем вероятнее достижение им выдающихся успехов. Е.Л.

Григоренко и Б.И. Кочубей выяснили, что высокий уровень креативности наблюдался у детей с широким кругом общения и демократическим стилем взаимоотношений с матерью [3, с. 293].

По мнению В.Н. Дружинина, «семейная среда, где, с одной стороны, есть внимание к ребенку, а с другой – к нему предъявляются различные несогласованные требования, где мал внешний контроль за поведением, где есть творческие члены семьи и поощряется нестереотипное поведение, приводит к развитию креативности у ребенка». [2, с. 214]

Оригинальность и гибкость мышления, легкость продуцирования новых идей, ассоциативность мышления, способность к прогнозированию и построению новых связей между явлениями и предметами – те качества и свойства одаренных и талантливых детей, которые поощряются в семье и которые возможно развить у ребенка при отсутствии жестких ограничений и ориентации на демократические принципы воспитания.

Влияние межличностных аспектов взаимодействия в семье на развитие способностей ребенка описано в психологии в следующих моделях.

Модель атмосферы связана с общим интеллектуальным климатом семьи, понятием, введенным Р. Зайонц и определяемым средним интеллектом членов семьи. Согласно данной точке зрения, каждый член семьи вносит свой вклад в общий уровень интеллекта семьи. Поэтому, чем меньше детей в семье, тем выше ее общий уровень интеллекта. Свою модель развития интеллекта и способностей Р. Зайонц подтверждает анализом данных ряда исследований влияния конфигурации семьи на уровень интеллекта детей. Данные исследований, проведенных в 27 странах, позволяют сделать вывод о снижении интеллекта детей при увеличении семьи. Дети, рожденные в многодетных семьях, демонстрируют не только отставание в школьной успеваемости, но и сниженные показатели речевого, интеллектуального и творческого развития [2, с. 97]. Подобное исследование, проведенное в пяти российских городах, подтверждает также, что чем меньше размер семьи, тем выше уровень успеваемости и способностей детей [4, с. 205].

Идентификационная модель настаивает на отождествлении ребенка с родителем того же пола. Согласно этой модели, мальчики идентифицируют себя с отцом, и их интеллект больше связан с интеллектом отца, а интеллект девочки – с матерью. Однако, ряд эмпирических исследований опровергает данную гипотезу.

Экспозиционная модель предполагает, что существует прямая зависимость количества времени, которое проводит с ребенком родитель, и влияния этого родителя на способности ребенка.

Модель эмоциональной близости, предложенная В.Н. Дружининым, дополняет предыдущую и показывает, что интеллект ребенка связан с интеллектом того родителя, который эмоционально ближе. Феномен «материнского эффекта» фиксируется в российской и западной культурах, где мать проводит с ребенком наибольшее количество времени.

Модель социокогнитивного конфликта связана с представлением о том, что импульс интеллектуальному развитию дает внутренний когнитивный

конфликт, возникающий при взаимодействии субъектов с разными точками зрения и разными стратегиями решения задач. Такая модель развития одаренности и таланта может дать ответ на вопрос, почему дети с повышенными и выдающимися способностями рождаются в заурядных семьях, где родители имеют невысокий интеллектуальный уровень.

Модель внушающей оценки часто применяется при объяснении гендерных различий в способностях. Согласно этой модели, взрослые формируют установку на успешность или неуспешность ребенка в той или иной сфере и его умственную эффективность. Например, когда девочкам внушается, что они не предрасположены к математике и точным наукам, и мальчики более успешны в этой сфере. Вера или неверие в собственные силы могут быть сформированы родителями и учителями и связаны с теми гендерными стереотипами, которые господствуют в обществе или культуре в данный период.

Таким образом, влияние семьи и социальной среды в целом на формирование и развитие детской одаренности подтверждается как теоретическими моделями и концепциями, так и эмпирическими данными. Благоприятные условия в семье, демократичность воспитания, эмоциональная поддержка и тесное межличностное взаимодействие со значимыми взрослыми влияют на развитие одаренности не в меньшей степени, чем врожденные наследуемые конструкторы, связанные с интеллектом и креативностью.

Список источников:

1. Богоявленская Д. Б., Богоявленская М.Е. Психология одаренности: понятие, виды, проблемы. Выпуск 1.М.: МИОО, 2005. 176 с.
2. Дружинин В.Н. Психология общих способностей. СПб.: Питер, 1999. 368 с.
3. Ильин В.П. Психология творчества, креативности, одаренности. СПб.: Питер, 2009. 434 с.
4. Равич-Щербо И.В. и др., Психогенетика, М.: Аспект Пресс, 2000. 447 с.
5. Савенков А.И. Психология детской одаренности. М.: Юрайт, 2017. 440 с.
6. Теплов, Б. М. Способности и одарённость // Психология индивидуальных различий. М.: МГУ, 1982. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/odarennost-talant-genialnost-vvedenie-v-problemu> дата обращения 25.03.2019

Захаров К.П., Лапченко О.В.

СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОМУ САМООПРЕДЕЛЕНИЮ СТАРШЕКЛАССНИКОВ В ШКОЛЕ

Аннотация: Цель данной статьи – проанализировать эффективность реализованной в Санкт-Петербурге профориентационной программы в общеобразовательном учреждении (средней общеобразовательной школе) для учащихся старших классов, направленной на помощь подросткам 8-11 классов в профессиональном самоопределении, взвесить плюсы и минусы проведенной программы, понять, насколько подростки готовы в своем возрасте к профессиональному самоопределению.

Ключевые слова: помощь в профессиональном самоопределении подростков, профориентация подростков, предпрофильная подготовка.

Annotation: The purpose of this article is to analyze the effectiveness of the career guidance program implemented in St. Petersburg in a general education institution (secondary school) for

high school students, aimed at helping teenagers of 8-11 grades in professional self-determination, weigh the pros and cons of the program, understand how young ready at their age for professional self-determination.

Key words: assistance in the professional self-determination of adolescents, vocational guidance for adolescents, pre-profile training.

На сегодняшний день профориентация является актуальной проблемой для образовательных учреждений, родителей старшеклассников и самих подростков, которые не торопятся взрослеть. Так называемое поколение Z очень сильно отличается от предыдущих поколений большей самостоятельностью и нетерпением к любому виду давления. Их амбициозность и свободолюбие вызывает у нас чувство восхищения, но как эти качества повлияют на их профессиональное становление, мы сможем оценить только в долгосрочной перспективе.

Нормативно-правовая база Российской Федерации также предъявляет определенные требования к деятельности средних общеобразовательных учреждений в области профориентации. «Требования, направленные на раннюю профессиональную ориентацию обучающихся, включены в действующие федеральные компоненты государственных образовательных стандартов общего образования приказом Минобрнауки России от 10 ноября 2011 года № 2643, а также предусмотрены в проекте федерального государственного образовательного стандарта среднего (полного) общего образования, разрабатываемого в соответствии с поручением Президента Российской Федерации от 22 ноября 2011 года № Пр-2505» [1].

Родители молодых людей – это третья заинтересованная в профориентации подростков сторона. В большинстве случаев складывается ситуация, в которой взгляды и желания, связанные с профессиональным самоопределением у подрастающего поколения и их родителей не совпадают. В таком случае побеждает чаще всего авторитаризм родителя. В редких случаях самоопределяющийся подросток обладает достаточными аргументами, мотивацией и зрелостью личности, чтобы отстоять свои профессиональные интересы перед более подкованным, опытным и влиятельным взрослым.

Таким образом, профессиональное самоопределение сегодня – актуальная проблема, успешность решения которой зависит от взаимодействия трех составляющих: образовательное учреждение, подростки и их родители. К профессиональному самоопределению необходимо относиться как к длительному процессу, который не заканчивается с поступлением в нужный ВУЗ или устройством на работу, а продолжается в течение всего жизненного пути вместе с развитием, ростом личности и изменениями в непостоянном профессиональном мире.

В 2018-2019 учебном году в одной из средних общеобразовательных школ Санкт-Петербурга среди учащихся 9 классов было проведено исследование, направленное на изучение изменений представлений современных старшеклассников о своем профессиональном самоопределении

в ходе реализации программы с применением традиционных и инновационных методов профориентации и задействованием всех трех звеньев профориентации: школа (специалист), подросток, родители.

Объектом исследования стали старшеклассники – учащиеся старших классов (15-17 лет) средней общеобразовательной школы г. Санкт-Петербурга, желающие участвовать в профориентационной программе «А кто ты?». Общий объем выборки: экспериментальная группа (ЭГ) – 60 человек и контрольная группа (КГ) – 30 человек.

Выполнение программы проводилось в несколько этапов: 1) отбор участников; 2) первичная диагностика старшеклассников; 3) реализация программы; 4) итоговая диагностика; 5) аналитический.

Программа включала в себя 31 занятие:

1. Мотивационное письмо (МП) на тему «Профессия моей мечты. Почему именно я должен занять должность моей мечты?».

2-4. Начальная диагностика.

5. Игра «Опрос мнений по профессиям-образам».

6. Игра «Профессиональные типы личности».

7. Игра «Типы профессий (По Климову)».

8. Работа по текстам, описывающим случаи из жизни известных людей при их выборе профессии.

9. Профориентационная игра в кругу «Эпитафия».

10. Профориентационная игра для школьников. Упражнение "Кто есть кто?".

11. Знакомство со спиральной динамикой Грейвза.

12. Основные правила самопрезентации своих личных и профессиональных качеств. Упражнение самопрезентация и презентация одноклассника. Просмотр короткометражных фильмов «Профессии будущего» от федерального образовательного проекта «Навигатум».

13. Знакомство с ВУЗами Санкт-Петербурга, способами поступления, формами обучения, с возможностью получения целевого направления.

14. Методика поиска профессии Томского университета.

15. Семь этапов принятия решения о выборе профессии.

16. Ролевая игра «Встреча с работодателем».

17. Упражнение на сплочение «Коллективный счет». Профориентационная игра «Минус-плюс».

18. Упражнение «Символика» с уклоном в будущую профессию и хобби в настоящем.

19. Игра на выявление лидера, креативного мышления, умения работать в команде «Самая тонкая коллективная талия». Методика «Опросник типа мышления» с обработкой и интерпретацией результатов.

20. Парное упражнение «Совместный рисунок». Игра «Получить как можно больше подписей». Игры направлены на выявление стратегий поведения в конфликтах и рефлексии на эту тему.

21. Упражнение «Какой я человек», направленное на выработку адекватной самооценки, принятие и осознание себя как личности.

22. Посещение всероссийского молодежного профориентационного форума «Успех в твоих руках!» организованного СПбГБУ «Центр содействия занятости и проф. ориентации молодежи «ВЕКТОР» и СПбГУТ.

23. Упражнение «Автобус», направленное на практику конструктивных действий в фрустрирующих ситуациях. Знакомство старшеклассников с атласом современных профессий. Профориентационная игра «Ассоциации».

24. Знакомство подростков с интернет ресурсами, направленными на помощь в профессиональном самоопределении. Методика «Самая – самая».

25. Знакомство подростков с городскими организациями и проектами, направленными на помощь подросткам в профессиональном самоопределении. Ошибки в выборе профессии.

26. Темперамент и выбор профессии. Игра «Стройсь!».

27. Игра «Профессии выбирают человека». Причины, по которым люди чаще всего не получают работу. Составление резюме. Игра «Собеседование».

28. Притча «Дырявый кувшин». Мини-лекция «Плюсы и минусы стрессового состояния» (Г. Селье). Упражнение «Откровенно говоря». Упражнение «Мозговой центр». Упражнение «Шаги к успеху».

29. Фильм-притча «о бабочке в руке». Упражнение на завершение «Веер». Рефлексия.

30. Написание РЭ (рефлексивного эссе) на тему «Изменились ли мои представления о профессиональном самоопределении после программы».

31. Итоговая диагностика [2].

Известно, что профессиональное самоопределение неотъемлемо связано с развитием личности подростка. Выше представлен примерный план занятий, направленных на развитие профессиональных и личностных качеств старшеклассников, но в него можно и нужно вносить коррективы в зависимости от характеристик группы (численности, возраста, социального статуса, слабых и сильных сторон группы, интеллектуального уровня, пожеланий и целей группы и прочих параметров).

В программе нам удалось применить такие традиционные и инновационные методы профориентации как:

- игровые профориентационные упражнения;

- бланковые карточные профориентационные игры;

- Mentoring (наставничество). В роли наставника выступал сам профконсультант. Двери его кабинета были открыты для экспериментальной группы подростков. Старшеклассники и их родители имели возможность прийти на консультацию самостоятельно или обсудить текущие вопросы, связанные с профессиональным самоопределением и развитием своей личности, во время или после занятий.

- Buddying (взаимоподдержка участников программы). Этот метод использовался во время занятий по кругу. Каждый участник мог получить обратную связь от равного ему, что позволяло подростку открыть себя с другой еще неведанной ему стороны, расширить свое представление о себе, поработать со своей самооценкой, получить новую информацию для рефлексии.

- Эдьютеймент (обучение через развлечение). Использовался в нашей программе практически на каждом занятии в виде просмотра видео-материала и профориентационных игр.

Большинство занятий программы проходили не в кабинете, а в просторном концертном зале, с использованием проектора на большом экране, музыки и микрофона. Проигрывая какую-то ситуацию, участники часто выходили на сцену. Все это также является применением метода Эдьютеймент. Этот метод представляет большой интерес для современного подростка. Когда доступ в концертный зал был закрыт, старшекласники расстраивались и уточняли, где же в следующий раз мы будем проводить занятия [2].

Уникальность и особенность проведенной данной профориентационной программы заключается в следующем:

1) Четко выстроенная последовательность занятий для постепенного погружения в программу профессионального самоопределения и личностного роста.

2) Личностные качества и стремления тренера.

3) Интенсивность программы в формате полного погружения без перерывов.

4) Пролонгированный эффект после программы.

5) Возможность не останавливаться на достигнутом и продолжать свое дальнейшее самоопределение и рост самостоятельно, так как усвоены основные формы и методы работы.

6) Ориентация не только на профессиональное самоопределение подростков, но и на самопознание, самосовершенствование и поиск своего места в мире.

В качестве развития профориентационной программы мы видим включение более масштабных профориентационных мероприятий, например, «Быть тенью» (Shadowing), развитие специалиста-профконсультанта, партнерство с разными организациями и специалистами района, города и сетевых ресурсов цифровой образовательной среды.

В ходе реализации программы мы получили данные, при анализе которых можно сделать выводы о том, что представления старшекласников о профессиональном самоопределении в ходе реализации программы изменилось.

Для начальной и итоговой диагностики в программе использовались две методики – «Опросник выявления мотивов профессионального выбора» Я.С. Сунцова и «Изучения статусов профессиональной идентичности» (А.А. Азбель, А.Г. Грецов). По своей сути применяемые методики являются опросниками, выявляющими виды навязанного выбора и определяющими насколько свободен и сформирован профессиональный выбор подростка.

Начальное исследование показало, что в первую очередь при выборе ВУЗа или профессии подростки опираются на мнение родителей – критерий «Родительский сценарий» составляет 22%. На втором месте – критерий «ситуационно-прагматический выбор» (20%), т. е. старшекласники выбирают

место обучения исходя из близости к дому или знакомого названия ВУЗа или СПО. Третье место в мотивах выбора профессии или учебного заведения занимает «Стадный выбор» (12%) – «куда все пойдут поступать, туда и я». Заметим, что «Свободный выбор» осуществили лишь 7% подростков.

Анализ диагностики статусов профессиональной идентичности показал, что большинство подростков (56%) находятся в статусе «Мораторий» (кризис выбора), 22% в статусе «сформированная профессиональная идентичность» и 18% в статусе «неопределенная профессиональная идентичность» – показатель не намного меньший «сформированной профессиональной идентичности».

После проведения профориентационной программы была проведена итоговая диагностика экспериментальной и контрольной групп старшеклассников. Изменения представлений старшеклассников контрольной группы о профессиональном самоопределении в результате начальной и итоговой диагностики слишком незначительны, чтобы фиксировать их результаты, в отличие от экспериментальной. В результате анализа результатов диагностики старшеклассников экспериментальной группы было отмечено незначительное уменьшение показателей «Родительский сценарий», «Родительское завещание», «Компенсаторный выбор», «Стадный выбор», «Ситуационно-прагматический выбор» и «Антипрофессия», а так же несущественное увеличение показателей «Династический выбор», «Консультационный выбор» (что мы связываем с возможным повышением авторитета и значимости консультаций педагога-психолога, проводящего программу), «Инфантильный выбор».

Что касается значительных, ярко выраженных изменений, то они произошли в показателе «Свободный выбор» (увеличение выбора по данному показателю более чем в шесть раз).

Это наглядно подтверждает предположение о том, что в ходе программы представления старшеклассников о профессиональном самоопределении могут изменяться. По результатам диагностики (методика «Опросник выявления мотивов профессионального выбора» Я.С. Сунцова), мы видим, что после программы подростки более готовы к самостоятельному, осознанному и взвешенному профессиональному выбору.

Анализ результатов диагностики по методике изучения статусов профессиональной идентичности экспериментальной группы старшеклассников (А.А. Азбель, А.Г. Грецов) показал явные изменения по показателю «Сформированная профессиональная идентичность», который увеличился почти в два раза. А показатели «Неопределенная» и «Навязанная» профессиональная идентичность в два раза уменьшились. Это также подтверждает эффективность профориентационной программы.

Помимо основных диагностических методов, индивидуальных консультаций и психологических бесед, по примеру «Дня Тени», состоявшемся в октябре 2017 года в городе Чайковский, в программе использовались методики написания мотивационных писем (МП) и рефлексивных эссе (РЭ) [3, 4].

На первом занятии участникам программы было предложено написать мотивационное письмо, в котором бы они рассказали о своих профессиональных целях, причинах своего профессионального выбора и обосновывали, почему стоит взять на работу именно их.

После окончания программы, на тридцатом занятии, старшеклассникам было предложено написать РЭ на тему: «Изменились ли мои представления о профессиональном самоопределении после реализации профориентационной программы».

РЭ были предложены к написанию только экспериментальной группе, поэтому мы описываем только результаты участников проекта и сравниваем между собой два продукта – начальный (Мотивационное письмо – МП) и итоговый (Рефлексивное эссе – РЭ). При анализе полученных текстов удалось выявить некоторые параметры, характеризующие изменения в представлениях подростков о профессиональном самоопределении в ходе реализации программы.

1) Информативность и объем текста. У 49 участников из 60 РЭ оказалось объемнее и информативнее, чем МП.

2) Выбор другой профессии. 11 из 60 участников (18 %) в МП указали одну профессию, а в рефлексивном эссе сообщили, что хотели бы выбрать другую, то есть в ходе программы изменили свое мнение.

3) Появление интереса к новой профессии, новой области знаний. 24 из 60 участников (40 %) проявили интерес помимо выбранной в МП профессии к другой сфере деятельности, знаний или умений.

4) Появление профессии в РЭ. У 33-х из 60 участников программы в МП вообще не было выбрано ни одной профессии. Подростки писали о том, что еще не определились со своими профессиональными целями, и часто выбирали просто ВУЗ или специальность по совету родителей или просто для того, чтобы получить высшее образование. В РЭ у этих 33-х подростков появилась профессия, которую они хотели бы выбрать.

5) Все 100% подростков в своих рефлексивных эссе отметили то, что узнали что-то новое и интересное в ходе проведенной программы.

Исходя из вышесказанного, мы можем сделать вывод, что в ходе реализации профориентационной программы представления старшеклассников о профессиональном самоопределении изменились. А значит образовательные учреждения, учащиеся и их родители нуждаются в подобных профориентационных программах и мероприятиях.

Программа позволяет открывать новые возможности и вдохновляет на поиск новых методов, направленных на помощь в профессиональном самоопределении молодежи, а также может быть использована в дальнейших проектах по проектированию новых программ и исследований в области профессионального самоопределения не только подростков, но и взрослых.

Список источников:

1. Дрозд Е.В., Харитонова Е.А. Краткий обзор нормативно-правовой базы по профессиональной ориентации в Российской Федерации / Перспективы Науки и Образования. Международный электронный научный журнал ISSN 2307-2334 (Онлайн)//

- № 1 (19). С. 26-30. – 1.03.2016 г. [Электронный ресурс]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kratkiy-obzor-normativno-pravovoy-bazy-po-professionalnoy-orientatsii-v-rossiyskoy-federatsii> (дата обращения: 29.03.2019).
2. Лаптенко О.В. Изменение представлений старшеклассников о профессиональном самоопределении в ходе реализации программы «А кто ты?» [Электронный ресурс]: выпускная квалификационная работа магистра: 44.04.02 - Психолого-педагогическое образование / Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого, Гуманитарный институт ; науч. рук. К. П. Захаров. - Санкт-Петербург, 2018.
3. Захаров К.П., Лаптенко О.В., Тюмина М.В. "День Тени" как форма профессионального самоопределения подростков // Политехническая весна. Гуманитарные науки: Материалы Всероссийской студенческой научно-практической конференции 30-31 марта 2018 года / под общей ред. Н.И. Алмазовой, Н.В. Анисиной, Ф.И. Валиевой, Л.П. Халытиной. – СПб. : Изд-во Политехн. ун-та, 2018. С.151-156
4. Захаров К.П. Открытые культурно-образовательные пространства как разновидность информального образования // Семья и современный социум, серия: семья и дети в современном мире. Коллективная монография. / Под общей и научной редакцией доктора психологических наук, профессора В. Л. Ситникова, кандидатов психологических наук С.А. Бурковой, Э.Б. Дунаевской. – СПб.: «Социально-гуманитарное знание», 2017, 290 с., С. 34-38.

Захарова Н. Б., Парганаева Н.Я.

СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ РЕАБИЛИТАЦИЯ ДЕТЕЙ С ОВЗ МЕТОДАМИ МОНТЕССОРИ-ПЕДАГОГИКИ

Аннотация: В статье представлен опыт работы педагога с детьми с ОВЗ в «Центре социальной реабилитации инвалидов и детей-инвалидов Центрального района Санкт-Петербурга» по программе «Помоги мне это сделать самому!» на основах Монтессори-педагогике. В ходе реализации программы создаются условия для оптимизации психических процессов и процессов естественного развития личности. По результатам работы наблюдается положительная динамика.

Ключевые слова: дети с ОВЗ, Монтессори-педагогика, Монтессори-среда, Центр социальной реабилитации инвалидов и детей-инвалидов, коррекционно-развивающая работа.

Abstract: In the article the working experience of the teacher dealing with disabled children is represented. This kind of work is taking place in the Centre of Social Rehabilitation for disabled adults and children of the Central district in Saint-Petersburg according to the program of Montessori-pedagogy. During the realization of this program best conditions to optimize psychological processes and natural processes of human development are created. According to the results of this work positive dynamics is shown up.

Key words: children with limited health abilities, Montessori-pedagogy, Montessori-environment, the Centre of social rehabilitation for disabled adults and children, correctional development work.

По данным ЮНЕСКО в Российской Федерации живут два миллиона детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). И эта цифра увеличивается в год на пять процентов. Государство помогает этим семьям различными способами – создает программу «Доступная среда» и через нее модернизирует образовательные учреждения, рассчитывая через инклюзивное образование помочь этим детям успешно социализироваться; реализует проект «Создание системы непрерывного и доступного образования детей с

ограниченными возможностями здоровья, начиная с раннего детства», разработанного ФГБНУ «Институт коррекционной педагогики Российской академии образования» (ФГБНУ «ИКП РАО») и поддержанного Автономной некоммерческой организацией «Агентство стратегических инициатив по продвижению новых проектов» (АСИ) [1].

В нашем городе проблеме оказания детям с ОВЗ своевременной коррекционно-развивающей, реабилитационной помощи и организации их обучения и социализации, уделяется большое внимание. В целях раннего выявления детей с ОВЗ в Санкт-Петербурге созданы 19 психолого-медико-педагогических комиссий, основной задачей которых является проведение комплексного обследования детей. В настоящее время в 18 районах Санкт-Петербурга социальные услуги предоставляют 16 «Центров социальной реабилитации инвалидов и детей-инвалидов» [2], которые оказывают огромную помощь семьям, имеющим детей с ОВЗ и умственной отсталостью.

В этих Центрах проводятся реабилитационные мероприятия различной направленности, в том числе социально-педагогические. В Центре реабилитации Центрального района Санкт-Петербурга силами администрации учреждения и педагога дополнительного образования в 2013 году был создан Монтессори-кабинет. В нем предусматривалось проведение коррекционно-развивающих занятий для детей с ограниченными возможностями здоровья на основе педагогики М. Монтессори [3].

Педагогика известного итальянского врача и педагога Марии Монтессори (1870-1952) появилась в России уже более ста лет назад, но только недавно была введена новая специальность в квалификационном справочнике – Монтессори-педагог и создана образовательная программа дошкольного образования «Детский сад по системе Монтессори» под ред. Е.А. Хилтунен [4]. Несмотря на то, что данная педагогическая система получила наибольшее распространение в дошкольных образовательных учреждениях, ее возможности позволяют предположить высокий уровень результативности при работе с детьми-инвалидами из числа клиентов социальных учреждений.

Основная идея педагогики Монтессори заключается в том, чтобы предоставить ребёнку возможность наиболее полно раскрыть свой потенциал через свободную целенаправленную деятельность в созданной пространственно-предметной (развивающей) среде [5]. При этом специально подготовленная среда является основным условием развития и обучения детей и позволяет каждому ребенку развиваться в своем индивидуальном темпе. Задача специалиста – создать данную среду и научить ребенка взаимодействовать с развивающими материалами, чтобы он мог осуществлять свободную деятельность самостоятельно.

На основе результатов, полученных в ходе использования метода Монтессори в 2013 г. была разработана программа социально-педагогической реабилитации для детей-инвалидов «Помоги мне это сделать самому!». В мае 2014 г. данная программа была одобрена на заседании Методического объединения специалистов нашего учреждения и утверждена в установленном

порядке. Целью программы является социально-педагогическая реабилитация детей-инвалидов через создание условий для оптимизации психических процессов и процессов естественного развития личности.

В программе представлено научное обоснование используемого метода, изложены условия и порядок проведения реабилитационных мероприятий. Также разработана система критериев результативности, определяющих, наличие или отсутствие динамики в реализации реабилитационного процесса.

За период с 2013 по 2018 годы реабилитационные услуги с использованием метода Монтеessori получили 194 человека. Многие из этого числа проходили реабилитационный курс неоднократно. По результатам предоставления услуг каждый клиент показал свою положительную динамику относительно исходных данных в соответствии с индивидуальными особенностями заболевания. Эти результаты фиксировались после каждого занятия в рабочем «Журнале наблюдений». В завершении реабилитационного процесса заполнялась контрольная «Карта наблюдений», которая отражала проявление устойчивых показателей деятельности ребёнка или их отсутствие. У большинства клиентов наблюдались улучшения сенсорно-моторных навыков. В разной степени проявились умения организовать себя в рамках заданной среды и следовать правилам этой среды. Проявились и укрепились такие качества как концентрация внимания, сосредоточенность, уравновешенность, формировались навыки самостоятельной работы. Появился устойчивый интерес к деятельности и позитивное эмоциональное отношение. Особо хотелось бы отметить желание, с которым дети посещали занятия, и тот положительный настрой, который они получали по их окончании. Реабилитационные занятия по методу М. Монтеessori и в настоящее время пользуются высоким спросом, имеются отзывы и благодарности родителей детей-инвалидов о положительной динамике развития детей.

Но, исходя из особенностей заболевания детей с ОВЗ, нужно сказать, что не всегда работа в развивающей среде может быть свободной и самостоятельной. Так, например, дети с ДЦП ограничены в передвижении по кабинету, не каждый материал им доступен и соответствует их двигательным возможностям. В этой ситуации педагогу приходится быть в более активной позиции и чаще предлагать ребёнку материал, исходя из его возможностей. И ребёнок, как правило, соглашается с предложением педагога, потому что у него есть интерес, но недостаточно возможностей для его реализации. В этой ситуации свободная работа моделируется педагогом из числа материалов, которые доступны и необходимы ребёнку.

Очень эффективна Монтеessori-педагогика для детей с расстройством аутистического спектра (РАС). По статистике всемирной организации здравоохранения в мире от РАС страдает 1 ребенок из 160, но эта цифра может быть заниженной. В США примерно у 1 из 68 детей диагностируют расстройство аутистического спектра. В России распространенность составляет 1 случай на 100 детей. И количество детей-инвалидов с таким диагнозом растёт.

Дети с РАС, напротив, в выборе материалов руководствуются исключительно своими внутренними целями и интересами. Очень часто их выбор однообразен и проявляется в повторяющейся последовательности. Какие-либо предложения педагога они или отклоняют, или просто не обращают на них внимание.

И тут надо отметить замечательную особенность Монтессори-материалов и тех принципов, по которым сформирована Монтессори-среда. Упражнения со всеми материалами имеют прямые и косвенные цели, они могут быть разными по уровню сложности и имеют систему самоконтроля. А многообразие среды таково, что всегда можно найти материал для занятия, исходя из своего внутреннего интереса и желания. Поэтому, с каким бы материалом не занимался ребёнок, его деятельность всегда будет целенаправленна и иметь смысл. А задача педагога показать правила поведения в среде, тонко и деликатно направить деятельность ребёнка, следуя за его интересом.

Дети-инвалиды с умственными нарушениями также проявляют большой интерес к работе с различными материалами, но в особенности с сенсорными. И это закономерно. Ведь сенсорная и практическая деятельность закладывают фундамент для дальнейшего развития интеллектуальных возможностей личности. Как правило, у детей с ОВЗ наблюдается нехватка сенсомоторного опыта. В результате занятий в Монтессори-среде дети становятся более усидчивы, внимательны, аккуратны, часто наблюдается активизация умственной деятельности. А самое главное – они получают радость и уверенность в своих силах, что является одним из важнейших результатов реабилитационного процесса.

Можно добавить (из опыта работы), что данная технология актуальна и для клиентов трудоспособного возраста, особенно с умственными нарушениями. При расширении среды и численности сотрудников, владеющих не просто Монтессори-методом, а Монтессори-терапией, можно существенно расширить границы предоставляемых реабилитационных услуг.

Таким образом, социально-педагогическая реабилитация детей с ОВЗ методами Монтессори-педагогике в условиях «Центра социальной реабилитации инвалидов и детей-инвалидов» средствами Монтессори-кабинета дает положительную динамику и может быть рекомендована для распространения в других подобных учреждениях нашего города.

Список источников:

1. <https://minobr.gov-murman.ru/files/OVZ/model-sistemy-ranney-pomoshchi.pdf> Модель регионально-муниципальной системы ранней помощи семьям детей раннего возраста с ОВЗ (дата последнего обращения 22 марта 2019 г.)
2. <https://www.gov.spb.ru/> Официальный сайт Администрации Санкт-Петербурга (дата последнего обращения 22 марта 2019 г.)
3. Метод Марии Монтессори 100 лет в России: сборник научно-практических материалов к 100-летию Монтессори-движения в России /под ред. К. Е. Сумнительного. – СПб., «Ремоне», 2013

4. Проект примерной основной образовательной программы дошкольного образования «Детский сад по системе Монтессори» под ред. Е.А. Хилтунен. – Москва, Национальное образование, 2015
5. Монтессори М. Метод научной педагогики. Дом ребёнка. – М., 2010.
6. Андрущенко Н.В. Монтессори-педагогика и Монтессори-терапия. – СПб.: Речь, 2010
7. Ефимов О.И., Ефимова В.Л. Педагогика, изменяющая мозг. – «Издательство «Диалог», 2013
8. Монтессори-терапия. Опыт и перспективы развития. – В. Секачев, ИОИ, 2010.

Зверева О.Л.

ПРОБЛЕМЫ ПРЕПОДАВАНИЯ ДИСЦИПЛИНЫ «СЕМЕЙНАЯ ПЕДАГОГИКА И ДОМАШНЕЕ ВОСПИТАНИЕ В ВУЗЕ»

Аннотация: Вопросы подготовки специалистов актуальны в настоящее время. Автором рассматривается содержание дисциплины «Семейная педагогика». В статье раскрываются различные методы преподавания в университете, в том числе на примере применения ролевой игры. Описаны типичные проблемы преподавания дисциплины на основе «обратной связи».

Abstract: The issues of training of specialists are currently relevant. The author considers the content of the subject "Family pedagogy". The article reveals various methods of teaching at University, including the example of role-playing game. Typical problems of teaching subject on the basis of "feedback" are described.

Ключевые слова: студенты, преподавание, семья, семейная педагогика, компетенции, домашнее образование,

Key words: students, teaching, family, family pedagogy, competences, home education.

Семья признана главным социальным институтом, формирующим личность. В трудах классиков отечественной педагогики раскрыты эмоциональный характер семейного воспитания, его уникальность, неповторимость. О роли семьи, ее влиянии на личность ребенка сказано в современных психолого-педагогических исследованиях (Е.П. Арнаутова, Л.В. Загик, Т.А. Маркова и др.). [1,2]

Вместе с тем, как показывают исследования и практика, родители нуждаются в педагогической помощи со стороны специалистов [4]. Возникает противоречие: специалисты сами испытывают порой трудности в общении с родителями, допускают ошибки в организации взаимодействия. Подготовка специалистов к взаимодействию с семьями воспитанников осуществляется на различных уровнях: курсах повышения квалификации, в средних профессиональных, высших учебных заведениях на уровне бакалавриата и в магистратуре.

В данной статье речь пойдет о преподавании дисциплины «Семейная педагогика и домашнее воспитание» на факультете дошкольной педагогики и психологии Московского педагогического государственного университета, где автор статьи преподает ее в течение многих лет. Эта дисциплина входит в учебный план бакалавриата и магистратуры разных направлений подготовки и разных форм обучения. В течение многих лет вопросы семьи и семейного воспитания, взаимодействия детского сада и семьи изучались в дошкольной

педагогике в разделе «Детский сад и семья». На изучение этих вопросов было отведено недостаточное количество учебного времени – 6 часов.

Самостоятельной дисциплина стала в 90-х гг. прошлого века в соответствии с ГОС ВПО. В настоящее время дисциплина «Семейная педагогика и домашнее воспитание» небольшая по количеству часов 36 часов, но она имеет свою специфику. В соответствии с ФГОС ВО 3+ у студентов формируются различные компетенции от лат. *competere* – соответствовать, подходить. Термин «компетенция» предполагает решение определенных профессиональных задач.

Рассмотрим подробно информационное поле преподавания дисциплины «Семейная педагогика и домашнее воспитание». Дисциплина начинается с изучения темы «Семейная педагогика как область научного знания». Кратко освещаются определение и функции семьи, подчеркивается их взаимосвязь, суть науки «Семейная педагогика». Далее речь идет о психолого-педагогических основах семейного воспитания. Студентам предлагаются темы «Особенности семейного воспитания», «Положение ребенка в семье», «Методы семейного воспитания», «Формирование родителей как педагогов». Рассматриваются с примерами положительные и отрицательные стороны воспитания в семье, и делается вывод о том, что только совместными усилиями – специалистов ДОО и родителей - можно скорректировать недостатки семейного воспитания.

Дисциплина имеет огромный воспитательный потенциал: у студентов формируется расширенный взгляд на семью, на семейное воспитание, его значимость, они приобщаются к семейным ценностям. Содержание дисциплины способствует формированию у студентов осознанного и ответственного отношения к созданию собственной семьи, рефлексивного отношения к собственной воспитательной деятельности. Студенты, имеющие собственных детей, проявляют особый интерес к проблемам семейного воспитания, они связывают теорию и практику, приводят примеры из опыта, рассуждают, анализируют допущенные ошибки, сожалеют о них, пересматривают свои взгляды на воспитание, дискутируют.

Следует отметить и некоторые риски. Студентам говорится роли семьи в воспитании, о влиянии семейных отношений на развитие ребенка, о неблагоприятных факторах воспитания в семье, так сказать происходит ориентация «на норму». Порой студенты соотносят информацию с собственным опытом воспитания в родительской семье и делают неутешительный вывод о том, что отношения в их родительской семье, где они воспитывались или воспитываются по настоящее время, далекие от идеала. Таким образом падает престиж и авторитет их собственных родителей. У многих студентов неполные семьи, некоторые семьи находятся на грани развода, некоторые семьи находятся в зоне риска.

Дисциплину мы условно делим на два блока - семейное воспитание и пути оказания родителям педагогической помощи в воспитании. Мы разводим понятия «семейное воспитание» и «домашнее воспитание». Под домашним воспитанием авторы понимают воспитание детей в семье гувернерами. На

современном этапе гувернерство возрождается, это новое социально-педагогическое явление. Как показывают исследования А.Н. Ганичевой, [3] семья нуждается в услугах гувернерах по разным причинам. Следовательно, возникает проблема подготовки специалистов для работы с детьми в семье.

В ходе практических занятий студентам предлагаются творческие задания. Например, подготовка презентации по одной из проблем воспитания в семье по заданному алгоритму, аннотация одной из книг по семейному воспитанию на выбор студента. Алгоритм: актуальность, адресность, основные положения, приведение примеров, вывод и рекомендации по использованию. Студентам предлагается подготовить эссе «Положение ребенка в семье на основе художественной литературы». На примере одной из книг на выбор студента следует раскрыть особенности воспитания в семье, его потребности, методы воспитания, пример родителей, условия воспитания как благоприятные, так и неблагоприятные.

В преподавании предмета выделен такой блок, как «Формирование родительской компетентности в ДОО». Этот блок особенно полезен практическим работникам, поскольку они испытывают определенные трудности в установлении контакта с семьями воспитанников. В некоторых учебных планах выделена особо дисциплина «Организация взаимодействия с семьями воспитанников в ДОО», нацеленная на формирование умения у студентов выявлять педагогические потребности родителей в знаниях, планирования и проведения разнообразных форм взаимодействия с родителями в ДОО.

Студентам предлагаются следующие задания: выделить новые направления взаимодействия педагогов и родителей, дополнить имеющиеся формы классификации собственными примерами, разработать собственные методы активизации родителей и др. Это педагогическая деятельность предполагает формирование способности к конструктивному взаимодействию с родителями и специалистами для решения проблем воспитания, обучения и развития детей.

Одним из методов, формирующим новые формы мышления, является метод ролевых игр. Ролевая игра способствует формированию у обучаемых таких важных профессиональных видов деятельности, как самостоятельная творческая деятельность, профессиональное общение, способность к систематизации теоретических знаний и практического опыта.

По дисциплине «Семейная педагогика» неоднократно проводилась ролевая игра на тему «Можно ли обойтись без наказаний?». Цель: закрепление знаний, умение аргументировано представить свою точку зрения, уметь выслушать собеседника, выстраивать партнерское взаимодействие с родителями и коллегами. Варианты проведения игры. Участники делятся на две группы, одна из которых - сторонники физических наказаний, другая – противники. Каждая из сторон должна привести доводы в свою пользу и в заключении сделать вывод. В ходе игры каждый участник в соответствии с ролью высказывает свое мнение о наказаниях, об их специфике, значении, видах, о допустимых и недопустимых наказаниях. Участники берут на себя

роли педагогов, психологов, юристов, журналистов, родителей и др. и каждый со своей точки зрения освещает проблему. Такая форма работы охватывает каждого студента и ему не удается «отсидеться» на занятии молча.

Помимо занятий стало хорошей традицией проведение межвузовских «Круглых столов» и конференций для студентов с участием преподавателей, неонатологов, психологов. Например, был проведен «Круглый стол» на тему: «Основы перинатологии: от теории к практике», где рассматривались вопросы подготовки к осознанному родительству, к родам, «Круглый стол» «Семейное воспитание сегодня и завтра», конференция «Актуальные вопросы теории и практики воспитания, обучения и развития детей раннего возраста в условиях семьи и ДОО» и др. В этих формах студенты свободно высказываются по интересующим их проблемам, вступают в дискуссии, приводят примеры и т.д.

С целью выявления отношения студентов к преподаваемой дисциплине, для установления «обратной связи» мы провели опрос 42-х студентов очной и очно-заочной формы обучения. Опрос показал, что всем без исключения нравится эта дисциплина. Студенты пишут, что это очень интересная и важная дисциплина, «близка к жизни», «она интересна для своего развития». На занятиях обсуждают жизненные вещи, «которые помогают сформировать свой взгляд на актуальные проблемы, есть повод высказаться, послушать других».

Опрошенные объясняют интерес к дисциплине тем, что «мы рождаемся в семье и создаем свою семью, поэтому очень важно знать, как создать надежную крепкую семью и воспитать полноценного ребенка», «изучаются важные вопросы, которые пригодятся в жизни», «дисциплина помогает разобраться в специфике семейного воспитания». Респонденты отмечают необходимость полученных знаний, как в профессии, так и в воспитании своих детей, построении отношений с супругом.

На вопрос: «Можно ли применять полученные знания на практике»? 10 человек написали: «знания можно применить на практике в детском саду». Студентка отметила, что «после прослушивания лекций она уже знает, «как себя вести с ребенком, как к нему подступиться». 6 человек написали, что «знания пригодятся в воспитании детей в детском саду, дадут возможность оказывать помощь родителям в понимании ребенка». «Информация может пригодиться в воспитании своего ребенка в будущем» - написали 15 человек. 5 человек считают, что «теперь они могут выстроить правильно процесс воспитания», «применять только эффективные методы и приемы», «а также давать советы знакомым, родственникам, всем, у кого есть дети». Был и такой ответ: «Знания помогут в воспитании брата (сестры)» - 2чел. 2 человека отметили, что изучение дисциплины поможет поменять свои личные стереотипы, мнение, тактику поведения. Также был дан ответ: «Переосмыслить свои отношения с мужем».

Нас интересовал вопрос о том, что не устраивает в преподавании дисциплины 2 человека отметили, что преподавателем в ходе лекции лишь обозначаются проблемы семейного воспитания, а не указываются пути их

решения. Студенты предлагают «объединить» все знания в совокупности, связывать теорию и практику.

Какие проблемы семейного воспитания актуальны для студентов? К ним относятся: воспитание «особенных детей» - 6 чел. Поясним, что для изучения этих вопросов существует дисциплина «Консультирование семей с ОВЗ». Темы, представляющие интерес для изучения, распределились следующим образом: взаимоотношения родителей и детей, конфликты в семье - 15 чел., общение со старшим поколением в семье – 3 чел., капризы ребенка – 3 чел., гендерное воспитание – 4 чел., «правильное воспитание ребенка в семье» - 3 чел., «влияние своего детства на воспитание детей» - 2 чел., отношения с отчимом (мачехой) – 3 чел., «как правильно воспитывать» - 5 чел., «воспитание близнецов» – 2 чел. Было высказано и пожелание – дать рекомендации по воспитанию внуков, «как донести знания до родителей»– 2 чел. Практиков интересует вопрос, как вести себя с родителями воспитанников – 5 чел., как с ними тактично разговаривать, проводить консультации.

Студенты отметили удачное сочетание теории и практики в преподавании дисциплины (6 чел.). Всем студентам нравится приведение конкретных примеров, анализ ситуаций, дискуссии, просмотр видеороликов.

В то же время были высказаны и пожелания к преподавателю по методике преподавания. Вместе разбирать ролики (15 чел), (хотя это мы проводим на занятиях), приводить больше практических примеров (5 чел.), разыгрывание ситуаций – 15 чел. Мы это планируем в дальнейшем, так как сейчас находимся «середине пути» по изучению дисциплины. Студенты предлагают «расширить аудиторию, чтобы больше людей прослушали данный курс» - 3 чел., проводить вебинары, издавать методические пособия, но не указали адресат. 20 человек отметили, что «их все устраивает».

Мы ограничены временными рамками проведения аудиторных занятий, поэтому все темы рассмотреть невозможно. Многие темы выносятся на самостоятельное изучение. Но пожелания студентов, их интересы будут учитываться. Некоторые учебные планы предполагают написание студентами курсовых работ по дисциплине, где могут раскрыть подробно важную для них тему по желанию.

Список источников:

1. Арнаутова Е. П. В помощь воспитателям ДООУ в работе с родителями. Воспитание детей в семьях разных типов. — М.: Школьная пресса, 2012.- 36 с.
2. Воспитание дошкольника в семье: (Вопросы теории и методики) / под ред. Т.А. Марковой.- М.: Педагогика, 1979. – 191 с.
3. Ганичева А. Н. Современное гувернерство: проблемы сопровождения семьи и социализации ребенка // Дошкольник.Методика и практик воспитания. 2015–4. С. 4–10
4. Зверева О. Л. , Ганичева А.Н. Семейная педагогика и домашнее воспитание детей Учебник для педагогических колледжей Изд. Юрайт, М.,2018.2-е изд перераб. и доп.
5. Зверева О. Л., Т. В. Кротова. Подготовка педагога к взаимодействию с родителями воспитанников // Дошкольник. Методика и практика воспитания и обучения. — 2014. — № 1. — С. 64—69.

К ВОПРОСУ ПО ФОРМИРОВАНИЮ ПОЗИТИВНОЙ МОТИВАЦИИ К УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ У ДЕТЕЙ И ПОДРОСТКОВ

Аннотация: целью данной работы является определение психолого-педагогических условий, способствующих формированию мотивации к учебной деятельности детей и подростков на основе модели и программы социально-психологической и социально-педагогической работы по формированию у детей младшего школьного возраста мотивации к обучению и экспериментальной проверки ее эффективности.

Ключевые слова: мотивация, дети и подростки, педагоги, родители, учебная деятельность, модель.

Abstract: the purpose of this work is to determine the psychological and pedagogical conditions that contribute to the formation of motivation for educational activities of children and adolescents on the basis of the model and program of socio-psychological and socio-pedagogical work on the formation of children of primary school age motivation for learning and experimental verification of its effectiveness.

Key words: motivation, children and teenagers, teachers, parents, educational activity, model.

Актуальность проблемы формирования позитивной мотивации детей к учебной деятельности продиктована влиянием на них, семью и систему образования большого количества факторов, к которым можно отнести недостаток информации по данному вопросу у родителей, отсутствии во многих случаях желания заниматься своим ребенком, а также недостаточной компетентности педагогов-предметников школы в работе с родителями и детьми.

Анализ научной литературы показал, что среди отечественных и зарубежных исследователей наибольший вклад в развитие идей по формированию положительной мотивации к обучению внесли такие ученые как Д.Н. Узнадзе, А.Н. Леонтьев, А.С. Макаренко, П.Я. Гальперин, В.В. Давыдов, Н.Ф. Талызина, Д.Б. Эльконин Л.И. Божович, А.К. Маркова, Гордеева О.В., Г. Мюррей, А. Маслоу, Т. Литтл, Б. Ваннер и другие. Анализ описанного в данных исследованиях опыта по формированию мотивации к обучению позволяет говорить об эффективности принимаемых мер, только в случае комплексной психолого-педагогической работы охватывающей учащихся, родителей и педагогов.

Отечественный и зарубежный опыт по решению данной проблемы позволил сформулировать сущность и содержание работы родителей и педагогов по формированию позитивной мотивации к обучению детей младшего школьного возраста, которая заключается в устранении или ослаблении действия причин и факторов низкой мотивации, в создании благоприятных социально-педагогических и социально-психологических условий для развития учащегося, повышении уровня познавательной активности и мотивации к обучению.

Как обязательное внешнее условие, содержание работы по формированию позитивной мотивации к обучению младших школьников должно проходить по трем взаимосвязанным векторам: родительскому, психолого-педагогическому и социальному.

1. Родительский вектор имеет направленность на создание доверительных отношений в семье, заинтересованности родителей в жизни ребенка и повышение их педагогической компетентности, на поддержание внутренней учебной мотивации детей в рамках семейного воспитания и т. п.

2. Психолого-педагогический вектор имеет направленность на поддержание у педагога внутренней потребности в формировании у каждого ученика позитивной мотивации к обучению и благоприятного климата в классе, на создание у ребенка живого интереса к учебной деятельности, желания учиться.

3. Социальный (школьный) вектор имеет направленность на повышение квалификации учителя; на правильную организацию режима обучения и рабочего места ребенка, его свободного времени в школе; на реализацию программ, адаптированных с учетом интересов и потребностей ребенка, на повышение мотивации к обучению, здоровому образу жизни и так далее.

Изучение актуального состояния социально-педагогических мер по формированию мотивации к обучению младших школьников в системе общего образования приводит нас к выводу об их недостаточности и низкой состоятельности. Основные причины низкого состояния качества работы в данном направлении, на наш взгляд, состоят в следующем:

- во-первых, отсутствует налаженная, систематическая связь школы с семьями учеников и, как следствие, слабая эффективность воздействия на родителей, не занимающихся воспитанием ребенка;

- во-вторых, стиль взаимоотношений в системе учитель-ученик не предупреждает возможные проблемы с уровнем мотивации;

- в-третьих, присутствует профессиональная некомпетентность части учителей, классных руководителей и специалистов, которые должны непосредственно заниматься этой работой.

Анализ современного состояния организации социально-педагогической и психолого-педагогической работы с младшими школьниками, проявляющими низкий уровень мотивации к обучению осуществлялся на примере государственного бюджетного образовательного учреждения города Москвы средней общеобразовательной школы №1937 (ГБОУ СОШ №1937).

Цель исследования: проанализировать особенности формирования положительной мотивации к обучению детей младшего школьного возраста и разработать методические рекомендации по ее формированию.

Объектом исследования является социально-педагогическая и психолого-педагогическая работа по формированию мотивации к учебной деятельности детей младшего школьного возраста, обучающихся в общеобразовательной школе.

Предметом исследования является деятельность педагога-психолога по формированию позитивной мотивации к учебной деятельности у детей младшего школьного возраста в процессе обучения в школе.

Гипотеза исследования состоит в том, что формирование позитивной мотивации к учебной деятельности у детей младшего школьного возраста

будет более эффективна, если разработана модель и программа формирования позитивной мотивации у детей младшего школьного возраста.

Для успешного достижения цели исследования разработана модель деятельности социального педагога и реализована программа по формированию (коррекции) позитивной мотивации к учебной деятельности младших школьников.

Объектом модели являются дети младшего школьного возраста с несформированной позитивной мотивацией к обучению. Субъектом модели является педагог-психолог.

Основные функции модели: диагностическая; мотивационная; обучающая; развивающая; контрольно-корректирующая [1].

При разработке модели мы опирались на следующие основные принципы формирования позитивной мотивации к учебной деятельности: научности и систематичности; развития и саморазвития личности; коллективности; индивидуального подхода; активности и самостоятельности; учета индивидуальных и возрастных особенностей ребенка; позитивности [2]

Подготовительный блок данной модели предполагает работу педагога-психолога по постановке цели, определению принципов и задач по формированию позитивной мотивации детей младшего школьного возраста. Он направлен на установление доверительного контакта между основными участниками учебного процесса (родителями, школьниками, учителями); на их побуждение к взаимодействию по формированию позитивной мотивации к обучению; на раскрытие смысла и содержания работы по ее формированию.

Содержательно-процессуальный блок включает в себя следующие основные этапы деятельности педагога-психолога: диагностический, программно-содержательный, мотивационный, этап реализации, этап коррекции.

На диагностическом этапе педагог-психолог основные усилия сосредотачивает на: разработке и подборе педагогического инструментария; изучении и выявлении возрастных и индивидуальных особенностей потребностно-мотивационной сферы ребенка; проведении комплексной диагностики с целью выявления причин и факторов низкой мотивации; систематизации, анализе результатов, полученных в процессе диагностики.

На программно-содержательном этапе педагог-психолог, опираясь на результаты диагностики, подбирает приемлемый комплекс методов и приемов, форм и средств по формированию положительной мотивации и разрабатывает программу работы.

Основными методами работы педагога-психолога на данном этапе могут выступать:

1. Педагогические методы: положительный образец для подражания, поощрение, создание успеха, метод упражнения, закрепления, метод экспериментальных ситуаций.

2. Социально-педагогические и социально-психологические методы: методы разрешения проблем личности и группы: метод поддержки, коррекции, рекомендации, включения в деятельность, метод ликвидации

причин конфликта, создание системы поощрений бесконфликтного поведения учеников в классе и т.д.;

методы реализации потенциала класса (школы) в деятельности: метод партнерства, посредничества, самопереживания, взаимопомощи, объединяющий учеников класса;

методы социального воспитания: метод мотивации и стимулирования, приобщения к деятельности; метод поддержки и сотворчества;

методы социально-педагогического взаимодействия: метод ценностного ориентирования, метод общения, метод самореализации, методы формирования и поддержания культуры поведения в классе.

Приемами работы педагога-психолога по формированию мотивации к обучению могут выступать:

- мобилизация внутренних сил подростка на выполнение учебного задания;
- активизация учебной деятельности школьника;
- прием контрастности - в связи с постоянными неудачами в учебной деятельности, подталкивать ребенка к небольшим успехам в ней;
- прием внешнего и внутреннего стимулирования - повышение самооценки ребенка, сопровождение его учебы положительными эмоциями, поддержание веры в свои силы, его поддержка в трудных ситуациях и т.д.;
- поощрения - похвала за успехи, над которыми ребенок приложил усилия; способствует закреплению его положительного поведения, вызывает чувство удовлетворенности, повышает авторитет [3].

Формами работы педагога-психолога могут выступать:

- групповая работа, которая способствует достижению баланса между стремлением к индивидуальности и ориентацией на групповые нормы. Для формирования социально-положительных мотивов учения младшие школьники нуждаются в совместной деятельности. К ней относятся: выработка общей цели, задач совместной работы и обучения, их обсуждение, поиск способов выполнения задания и определение путей взаимоконтроля и самоконтроля в совместной деятельности, потребность и желание получить оценку от других членов группы. В групповой работе складывается умение школьника оценить себя с точки зрения другого человека. Кроме того, совместная работа повышает учебную мотивацию отстающим школьникам.
- индивидуальная работа, которая включает в себя: беседу с отстающими учениками и учителями-предметниками по выявлению трудностей детей в учебе или их обучении, вовлечение детей во внеклассную работу и наделение их общественным поручением в классе, ежедневный контроль за поведением учащихся и т.п. Результаты такой работы могут быть использованы в индивидуальном подходе к составлению коррекционной программы по улучшению мотивов учения школьников и консультированию родителей и педагогов [2].
- просветительская работа с родителями в форме родительских собраний, круговых интервью, лекций, практикумов и круглых столов.

Программа формирования позитивной мотивации к учебной деятельности младшего школьного возраста включает следующие направления:

- работа со школьниками, направленная на формирование позитивной мотивации к обучению;
- работа с родителями по повышению уровня педагогической компетентности в вопросе воспитания и развития позитивной мотивации к обучению.
- работа с учителями по формированию компетентности в разрешении проблем формирования мотивации.
- работа с администрацией школы по использованию его педагогического потенциала.

Сущность мотивационного этапа в деятельности педагога-психолога заключается:

в создании проблемной ситуации, положительное разрешение которой с точки зрения окружения ученика, способствовало бы повышению его автономии (самодетерминации);

в создании условий преподнесения учителем-предметником интересного для школьников учебного материала и эмоциональной насыщенности его содержания;

в создании положительного образа школьника и подкреплении уважительного отношения к нему учеников в классе и школе;

в закреплении образцов ролевого поведения и т.д.

Этап реализации заключается:

в создании благоприятного климата для развития положительной учебной мотивации;

в создании ситуаций, заданий, упражнений по формированию их отдельных элементов, правильного построения этапов урока;

в реализации программы формирования положительной мотивации к обучению.

На этапе коррекции педагог-психолог проводит контрольную диагностику с помощью диагностического инструментария с целью выявления динамики изменения уровня мотивации, обрабатывает результаты, полученные в ходе контрольной диагностики и определяет меры по устранению отрицательных результатов.

Содержание критериально-оценочного блока заключается в анализе и осмыслении педагогом-психологом процесса формирования позитивной мотивации по результатам контрольной диагностики. Он оценивает эффективность своей работы и определяет пути и способы формирования заданной им потребностно-мотивационной сферы, руководствуясь разработанными критериями и показателями эффективности социально-педагогической и социально-психологической работы; выясняет причины, мешавшие успешному решению формирования позитивной мотивации. На основе вывода по результативности работы, педагог-психолог ставит задачи по дальнейшему улучшению учебно-воспитательной работы.

Критериями эффективности социально-педагогической и социально-психологической работы формированию позитивной мотивации могут являться:

когнитивный критерий положительной мотивации, характеризующий знания школьников о своих познавательных возможностях и готовность к их реализации.

мотивационно-ценностный критерий, характеризующий ценности и потребности школьников в их индивидуальной иерархии, особенности их мотивации в области учебной деятельности.

эмоциональный критерий, отражающий переживания и чувства учеников, связанных с учебной деятельностью, а также особенности эмоционального состояния, обусловленных непосредственной удовлетворенностью учащихся видом деятельности, уровнем успешности на уроках.

Таким образом, социально-педагогические (внешние) и социально-психологические (внутренние) условия формирования положительной мотивации к учебной деятельности социальным педагогом заключаются:

- в осуществлении дифференцированного подхода к учащимся с учетом их возрастных, психологических и индивидуальных особенностей;
- в развитии когнитивного, эмоционального, мотивационно-ценностного компонентов мотивации учащихся младших классов в процессе обучения в школе;
- в обеспечении школьниками возможности реализации их интеллектуальной активности в учебной деятельности, удовлетворение потребностей в совместно-познавательной деятельности, субъект-субъектное взаимодействие учителя и учащихся младших классов;
- в сочетании групповой деятельности с другими формами обучения; реализация программы формирования положительной мотивации.

Экспериментальная работа по реализации модели и программы показала положительную динамику в формировании позитивной мотивации к обучению детей младшего школьного возраста. Анализ полученных данных показал позитивные изменения личностных характеристик, которые являются показателями мотивации к обучению у младших школьников: К ним относятся: уровень переключаемости внимания, уровень тревожности, уровень познавательного интереса, уровень коммуникативности, уровень социальной коммуникации, Данные эксперимента представлены на рис. 1-5

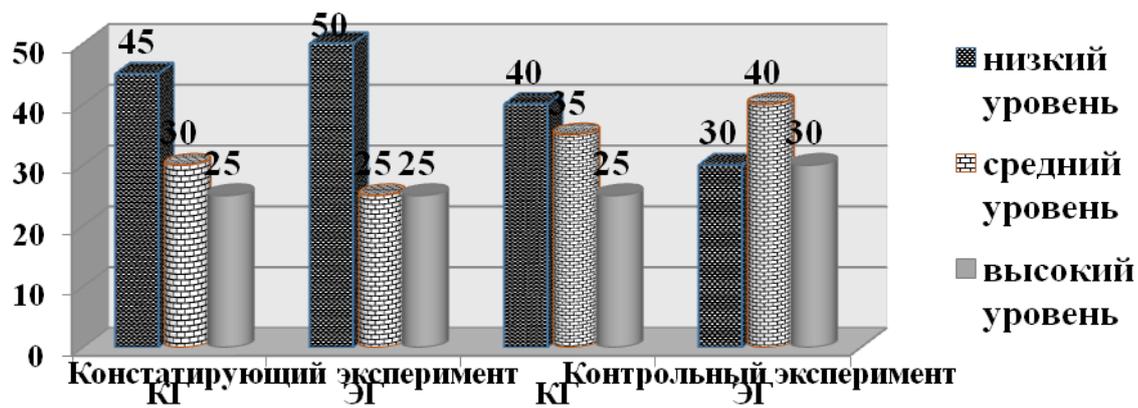


Рис.1. Динамика изменения уровня переключаемости внимания

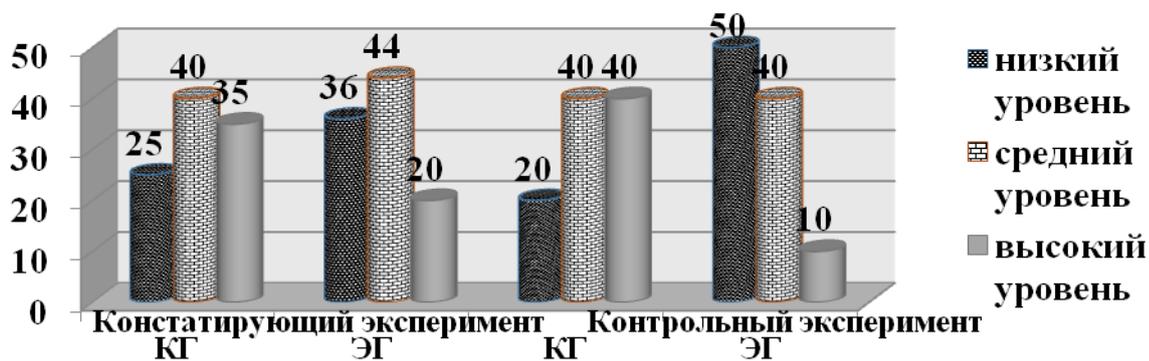


Рис.2. Динамика изменения уровня тревожности

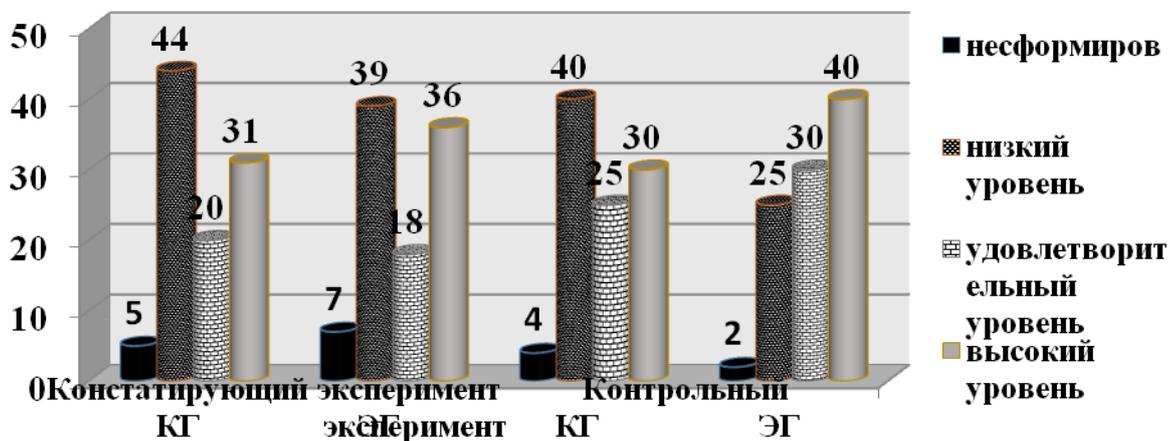


Рис.3. Динамика уровня познавательного интереса

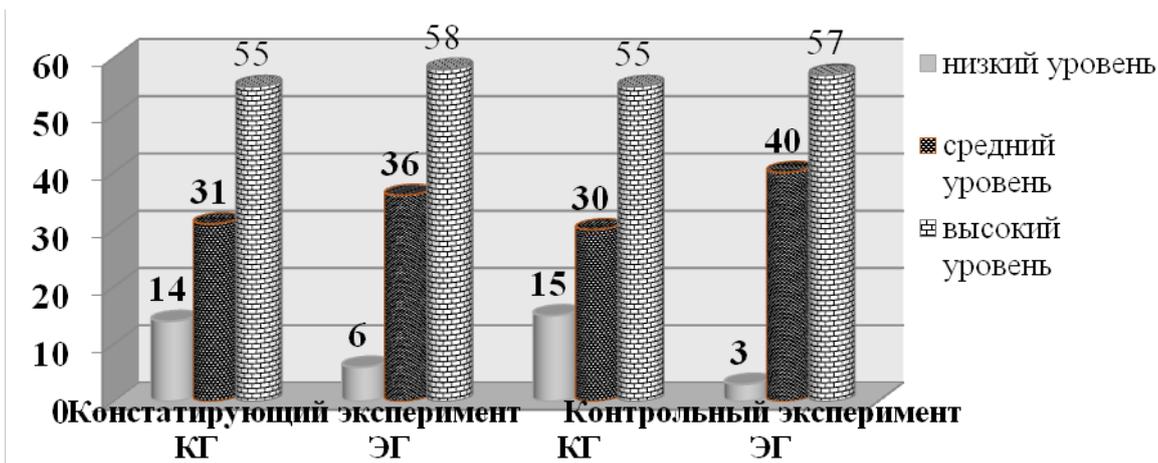


Рис.4. Динамика коммуникативной активности

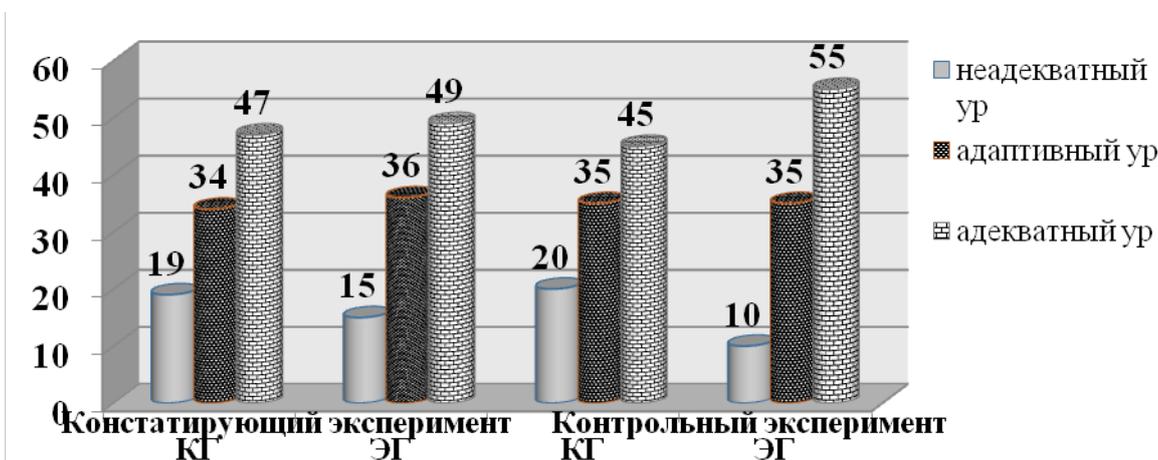


Рис.5. Динамика показателя социальной активности

Проведенная работа с педагогическим коллективом школы позволила учителям переосмыслить собственную педагогическую позицию по отношению к школьникам, осознать необходимость коррекции принятого стиля преподавания, скорректировать методы и приемы воспитательной работы и взаимодействия с учащимися с низким уровнем мотивации.

Работа по повышению компетентности родителей в отношении вопросов формирования мотивации и познавательной активности позволила многим из них осознать степень своей ответственности за успешное обучение ребенка в школе.

Сплочение детей, педагогов и родителей способствовало позитивной творческой атмосфере внутри семьи, снижающей тревожность и повышающей познавательную активность младших школьников.

Для специалистов школы были разработаны рекомендации по организации и осуществлению социально-педагогической и социально-психологической работы по формированию позитивной мотивации к обучению у младших школьников:

1. Работу с детьми с низкой мотивацией к обучению необходимо проводить на ранней стадии обучения;

2. Систематически проводить мероприятия по актуализации значимости проблемы мотивации к обучению и познавательной активности детей и подростков с участием родителей и педагогов школы;

3. В процессе организации работы учитывать возрастные и индивидуальные особенности школьников, личностные проблемы, специфические особенности проявления низкой мотивации, причины и факторы влияющие на познавательную активность;

4. Организовать и координировать деятельность психолога, медицинской сестры, педагога-организатора, логопедов, дефектологов, учителей, классных руководителей по работе с детьми с низкой мотивации к обучению;

5. Проводить специализированные семинары-практикумы для педагогов по ознакомлению с особенностями проявлений низкой мотивации у детей к обучению и методиками работы с ними;

6. Проводить тематические родительские собрания на темы: «Потребностно-мотивационная сфера личности ребенка», «Взаимодействие с детьми с низкой мотивацией», «Стратегии поведения со школьниками с низкой мотивацией» и т. д.;

7. Оказывать консультации родителям, чьи дети имеют проблемы с учебной мотивацией;

8. Отслеживать и направлять занятость свободного времени детей с низкой мотивацией и познавательной активностью;

9. Привлекать педагогический потенциал школы и социума, активно взаимодействовать и сотрудничать с различными социальными институтами;

10. Проводить тематические классные часы, посвященные увлечениям и интересам детей, а также информировать родителей об учреждениях дополнительного образования стимулирующих познавательную активность школьников;

11. Регулярно отслеживать динамику изменения мотивационных особенностей личности ребенка;

12. Осуществлять постоянное социально-педагогическое и социально-психологическое сопровождение школьников, имеющих негативные тенденции в динамике показателей познавательной активности и мотивации к обучению;

13. Систематически оценивать эффективность практической деятельности по формированию положительной мотивации к обучению.

Таким образом, цель исследования достигнута, гипотеза подтверждена. Вместе с тем, наше исследование не претендует на полное решение проблемы социально-педагогического и социально-психологического формирования положительной мотивации к обучению детей младшего школьного возраста.

В ходе работы над исследованием был выявлен следующий круг проблем, требующих дальнейшего научно-теоретического осмысления и практического обеспечения. К ним относятся:

- выявление распространенности низкого уровня мотивации, различных типов и форм его проявления, факторов, способствующих

снижению положительной мотивации, а также изучение потребностей учащихся и их родителей в образовании и воспитании;

- подготовка педагогических кадров, владеющих необходимыми компетенциями по формированию и коррекции мотивации по обучению детей младшего школьного возраста, психотехническими приемами, направленными на формирование навыков продуктивной коммуникации, способствующих творческой самореализации в ходе обучения, принятию ответственных решений за перспективы обучения.

- создание в школе оптимальных социально-педагогических и социально-психологических условий, свободных от внешних и внутренних факторов риска.

Список источников:

1. *Социальная педагогика : учебник и практикум для академического бакалавриата / В. С. Торохтий [и др.] ; под общ. ред. В. С. Торохтия. — М. : Издательство Юрайт, 2015. — 451 с. — (Серия : Бакалавр. Академический курс).*
2. *Новикова М.А., Реан А.А. Семейные предпосылки вовлеченности ребенка в школьную травлю: влияние психологических и социальных характеристик семьи // Психологическая наука и образование. 2018. Том 23. № 4. С. 112–120.*
3. *Костромина С.Н., Реан А.А. Коммуникативная компетентность педагога как фактор успешности его диагностической деятельности // Психологическая наука и образование. 2007. № 3. С. 77–86.*
4. *Донцов Д.А., Донцова М.В., Шарагин В.И. Методологические и технологические аспекты психолого-педагогического обеспечения профессионально-личностного становления студентов-психологов [Электронный ресурс] // Психолого-педагогические исследования. 2012. № 1. URL: http://psyjournals.ru/psyedu_ru/2012/n1/50863.shtml (дата обращения: 15.03.2019)*

Ильницкая В.Г.

РОЛЬ СЕМЬИ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ САМООПРЕДЕЛЕНИИ ПОДРОСТКА С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

Аннотация: В настоящее время семья признается основным и самым важным источником формирования личности и поведения ребенка. Именно семье принадлежит преобладающая роль в формировании нравственно-мировоззренческих установок, привычек, личностных качеств ребенка. Семейное воспитание оказывает воздействие на становление ребенка как личности, определяя весь его жизненный путь. В статье рассматривается влияние семьи на профессиональное самоопределение ребенка с ограниченными возможностями здоровья.

Ключевые слова: профессиональное самоопределение, ребенок с ограниченными возможностями здоровья, влияние семьи.

Abstract: Now the family is recognized as the main and most important source of formation of the personality and behavior of the child. The family possesses the prevailing role in formation of moral and world outlook installations, habits, personal qualities of the child. Family education makes impact on formation of the child as persons, defining all his course of life. In article influence of family on professional self-determination of the child with limited opportunities of health is considered.

Keywords: professional self-determination, the child with limited opportunities of health, influence of family.

Большую часть времени ребенок с ограниченными возможностями здоровья проводит в семье, поэтому успешность процесса профессионального самоопределения, во многом, зависит от правильных действий родителей и ближайшего окружения.

Влияние семьи на профессиональный выбор весьма велико. А.А. Онишко утверждает, что родители понимают необходимость осуществления ребенком выбора профессии в соответствии с склонностями и потребностями, однако не имеют представления, как их выявить и развить. Ю.А. Щавлинский в своих научных исследованиях показывает, что в настоящий момент в семьях отсутствует профессиональная преемственность. Если ранее нормальным было формирование семейных профессиональных династий, то в современном обществе наблюдается скорее отказ от профессии родителей [1, с. 11].

Влияние семейной ситуации на профессиональное самоопределение подростков отражено в исследованиях М.В. Даниловой. Условия воспитания в семье ориентируют ребенка на выбор профессий социальной и предпринимательской сфер, тогда как семейная депривация способствует формированию ориентации на профессии технической и биологической направленности. Таким образом, депривация семейного общения в значительной степени влияет на формирование профессиональной направленности на виды деятельности, осуществление которых требует минимальную включенность в социальные контакты [1, с. 11].

Семья является одним из наиболее сильных объективных факторов, влияющих на личность. На содержание профессиональных планов детей большое влияние оказывает социальный статус родителей и взаимоотношения в семье. Исходя из этого выделяют три группы семей:

1) Семьи, где родители уделяют серьезное внимание воспитанию детей, их подготовке к труду, ориентируют детей на трудовую деятельность. Для таких семей нужна в первую очередь справочно-информационная консультация;

2) Семьи, где родители заинтересованы в правильном воспитании, активны, но в силу недостаточных педагогических знаний часто допускают ошибки, ориентируя своих детей исключительно на престижные профессии. Такие родители часто навязывают решение без учета их интересов и реальных возможностей. В данном случае социальному педагогу важно показать возможности профессионального роста в любой профессии, достижения профессионализма там, где это подходит для их ребенка.

3) Семьи, где родители далеки от проблем воспитания, мало занимаются детьми, равнодушны к профессиональному будущему своих детей. С такими родителями необходима специальная разъяснительная работа, консультации [2, с. 57-58].

Профессиональное самоопределение обучающихся с ограниченными возможностями здоровья имеет свою специфику и обусловлено, прежде всего, структурой нарушения. По мнению Е.М. Старобиной, работа по

профессиональному самоопределению детей с ограниченными возможностями здоровья должна быть направлена на формирование психологической готовности к самостоятельной жизни, развитие у них социальной компетентности, принятие ответственности за свое будущее, на трудовой образ жизни [3, с. 229].

Р.А. Афанасьева выделяет ряд базовых принципов профессионального самоопределения лиц с ОВЗ:

1. Сознательность в выборе профессии. Данный принцип для лиц с ОВЗ неотделим от принципа расширения социальных связей. Родители должны по возможности подвести ребенка с ограниченными возможностями здоровья к пониманию необходимости участия в трудовой деятельности.

2. Соответствие выбираемой профессии интересам, склонностям и возможностям. Реализация данного принципа для лиц с ОВЗ должна проходить на основе коррекционно-развивающего принципа единства диагностики и коррекции отклонения развития. Следует учитывать, что способности ребенка с ОВЗ дают возможность участвовать только в доступных видах деятельности.

3. Активность в выборе профессии. Самостоятельное проявление активности с трудом дается детям и подросткам с ОВЗ. Для них характерна инертность и отсутствие мотивации. Для реализации данного принципа особо важна роль семьи в активизации ребенка и формированию мотивации на профессиональное самоопределение [5, с. 93].

Проблема детско-родительских отношений является главной в процессе профессионального самоопределения подростка с ограниченными возможностями здоровья. Чаще всего, преобладающим типом семейного воспитания является гиперопека. Неадекватность позиции родителей препятствует развитию в ребенке самостоятельности, ответственности за свои решения, в свою очередь, ребенок привыкает получать прямые выгоды от своего заболевания. В таком случае, процесс профессионального самоопределения затруднен нежеланием родителей и детей думать о профессиональном будущем.

Роль семьи в профессиональном самоопределении подростка с ограниченными возможностями здоровья является важной также потому, что именно семья наблюдает с раннего детства особенности развития ребенка, состояние здоровья, характерологические особенности, склонности и интересы, профессиональную направленность.

Для того, чтобы помочь подростку сделать правильный выбор родители должны обладать необходимой информацией, прежде всего, знанием прав и льгот детей-инвалидов при получении профессионального образования, а также услуг и программ, предоставляемых государством. Большинство родителей осознают, что их ребенок в выборе будущей профессии может столкнуться с проблемами, связанными с его психофизиологическими возможностями.

Существует ряд ограничений в сфере профессиональной деятельности для лиц с ограниченными возможностями здоровья. В частности, им не доступны:

- профессии, ориентированные на повышенные требования к интеллектуальным способностям;
- профессии, требующие особых коммуникативных способностей;
- профессии, предполагающие ответственность за безопасность жизнедеятельности окружающих;
- профессии, нуждающиеся в высоких физических показателях;
- профессии, усугубляющие сопутствующие заболевания [5, с. 91].

Любая профессия предъявляет определенные требования и личности и состоянию здоровья работающего. Родители, зная отклонения в состоянии здоровья своего ребенка, должны помочь соотнести профессиональные намерения и требования определенной профессии. Поэтому важно ориентировать ребенка на профессиональную сферу, соответствующую его возможностям [4, с. 36].

Таким образом, семья должна сформировать в ребенке основы мотивации к трудовой деятельности, потребность участия в общественно полезной деятельности, заложить перспективы его профессионального самоопределения.

Список источников:

1. Капина, О.А. Выбор профессии: теория и практика психологического сопровождения подростков в условиях малого города: учеб. пособие / О.А. Капина. – Архангельск: ИД САФУ, 2014. – 100 с.
2. Романова Е.С., Организация профориентационной работы в школе: методическое пособие / Е.С. Романова. – М.: Издательский центр «Академия», 2013. – 304 с.
3. Старобина Е.М., Гордиевская Е.О., Кузьмина И.Е. Профессиональная ориентация лиц с учетом ограниченных возможностей здоровья / Е.М. Старобина, Е.О. Гордиевская, И.Е. Кузьмина. – 2-е изд. – М.: ФОРУМ : ИНФРА-М, 2016. – 352 с.
4. Гордиевская, Е.О. Особенности родительской позиции в отношении выбора будущей профессии детьми-инвалидами вследствие ДЦП / Е.О. Гордиевская // Актуальные вопросы реабилитации детей-инвалидов: сб. ст. – СПб.: Минтруд России, 1998. – С. 35-36.
5. Афанасьева, Р.А. Сопровождение семей, воспитывающих детей с ограниченными возможностями здоровья, по этапам профессионального самоопределения ребёнка / Р.А. Афанасьева // Педагогический имидж. – 2018. – № 2. – С. 87-96.

Иоффе Е.В., Гладченко В.Д.

РОДИТЕЛЬСКИЕ УСТАНОВКИ СТУДЕНТОВ РОССИИ И КАЗАХСТАНА

(Статья подготовлена при поддержке РФФИ (проект № 18-013-01207))

Аннотация: В статье поднимается вопрос о трансформации взглядов молодежи на исполнение родительской роли женщинами и мужчинами. При сохранении в обществе определенных традиционных норм родительства отмечается все большее распространение эгалитарных родительских установок. Представлены результаты исследования, посвященного изучению родительских установок у студентов России и Казахстана. Произведен сравнительный анализ особенностей родительских установок по культурным и гендерным группам.

Ключевые слова: родительские установки, гендерные установки, отцовская роль, материнская роль, кросс-культурное исследование.

Abstract: The article raises the question of the transformation of the views of young people on the fulfillment of the parental role by women and men. With the preservation of certain traditional norms of parenting parenthood in society, an increasing distribution of egalitarian parental attitudes is noted. The results of a study devoted to the study of parental attitudes among students in Russia and Kazakhstan are presented. A comparative analysis of the characteristics of parental attitudes by cultural and gender groups was made.

Key words: parental attitudes, gender attitudes, paternal role, maternal role, cross-cultural research.

Процесс перехода от традиционного к современному цифровому обществу сопровождается трансформациями в различных сферах общественной жизни, в том числе и в семейной. Интенсификация включенности многих матерей в сферу трудовой занятости вне дома, а также смещение смысло-жизненных ориентаций мужчин в сторону семейной самореализации, например, через отцовство, способствуют развитию тенденции перераспределения семейных ролей.

Социологические исследования показывают, что традиционная патриархальная система семейных ценностей с ее жесткой фиксацией ролей, апелляцией к чувству долга и семейной ответственности в ходе модернизации уступает место ценностям личных достижений, равноправия и автономии членов семьи (Э. Гидденс, С. Голод, О.Здравомыслова, И.Кон и др.). В современных семьях модели поведения супругов становятся все более гибкими, наблюдается тенденция к переходу от гендерной поляризации и взаимодополнительности к взаимозаменяемости мужчин и женщин в исполнении супружеских и родительских ролей.

Специфика гендерных отношений в семье имеет горизонтальное и вертикальное измерение: в супружеских и детско-родительских отношениях наиболее ярко представлены различные социокультурные предписания и нормы, касающиеся содержания и исполнения мужчинами и женщинами семейных ролей. Гендерный аспект отображается в том, как взаимодействуют между собой муж и жена, отец и дочь, мать и сын. [2] Гендерный подход позволяет проследить взаимосвязь современных моделей маскулинности и фемининности с типами отцовства и материнства [4].

Следует отметить, что в обществе по-прежнему сохраняются некоторые традиционные представления о естественном предназначении и распределении семейных ролей, при которых главными функциями женщины считаются решение хозяйственно-бытовых вопросов и забота о детях, а для мужчины приоритетной остается роль добытчика. Однако также наблюдается активное распространение альтернативных взглядов на семейный уклад. Установки современной молодежи все больше ориентированы на равноправие в семейных отношениях.

Изменения семейных ролевых установок у молодых людей находят отражение в приверженности различным типам гендерных норм. Под гендерными нормами понимаются правила, образцы поведения, стандарты

деятельности мужчин и женщин как членов общества и представителей разных социальных групп. Исследования указывают на преобладание у представителей современной студенческой молодежи смешанного типа гендерных норм, включающего как традиционные, так и эгалитарные установки в отношении поведения мужчин и женщин. [3]

Современный процесс трансформаций гендерного порядка в обществе затрагивает не только перераспределение занятости при исполнении семейных ролей, но еще отражается на родительских установках молодежи. С одной стороны, в исследованиях, посвященных изучению отношения студентов к родительству, отмечается распространение у них эгалитарных взглядов на родительскую роль и детско-родительские отношения с детьми разного пола [5; 6; 1; 7], с другой стороны – низкий уровень психологической готовности представителей студенческой молодежи к родительству [8].

Такие тенденции в семейных отношениях наблюдаются не только на территории России, но и в одном из ее главных политических партнеров – в Казахстане. На протяжении долгого времени страны входили в состав СССР, и были объединены не только по территориальному признаку, но также придерживались одной идеологии, транслировали единые социальные нормы, в том числе и в отношении семейного устройства.

Независимый путь обеих стран, культурные особенности народов и определенное влияние западной культуры, которое усилилось после распада Советского союза, сформировали у молодежи новые представления и установки относительно распределения семейных ролей.

Для анализа специфики влияния на формирование семейных установок у молодежи таких культурных особенностей, как этнические традиции, религиозные взгляды, условия первичной социализации, мы включили в исследование кросс-культурный аспект. В исследовании приняли участие студенты России (РГПУ им. А.И.Герцена, г. Санкт-Петербург) и Казахстана (ЕНУ им. Л.Н.Гумилева, г. Астана) в возрасте от 18 до 25 лет. По 20 юношей и 30 девушек от каждой страны – всего 100 человек. Все респонденты не имеют детей и не состоят в зарегистрированных и незарегистрированных браках.

Целью исследования было выявление особенностей родительских установок девушек и юношей России и Казахстана.

В исследовании использовались «Родительско-воспитательная шкала» опросника «Рольевые ожидания и притязания в браке» (РОП) А. Н. Волковой, шкала «Отношение к детям» опросника «Измерение семейных установок» Ю. Е. Алешиной, Л. Я. Гозман, Е. М. Дубовской и анкета «Нормативные установки в сфере родительского поведения» И. С. Клециной и Е. В. Иоффе, направленная на изучение гендерных представлений о детско-родительских отношениях и установок по распределению занятости в уходе и заботе о детях. Полученные с помощью анкеты результаты позволяют определить ориентацию девушек и юношей на традиционную или эгалитарную модель родительства.

В анкете респондентам предлагалось выразить степень своего согласия с рядом суждений, относящихся к традиционному и эгалитарному типу родительских установок. В соответствии со структурой анкеты ответы респондентов анализировались с учетом распределения суждений по четырем блокам: базовые нормативные установки в сфере родительского поведения, ролевые установки в отношении отцовского поведения, ролевые установки в отношении материнского поведения, ситуативные установки. Приверженность тому или иному типу родительских установок определялась в результате сравнения суммы баллов по обоим типам.

В таблице 1 представлены результаты приверженности студентов Казахстана и России традиционному, эгалитарному и смешанному типам родительских установок.

Таблица 1. *Соотношение количества приверженных разным типам установок в сфере родительства среди студентов России и Казахстана.*

	Россия N=50		Казахстан N=50	
	м	ж	м	ж
Традиционный тип родительских установок	10%	10%	45%	33%
Смешанный тип, ближе к традиционным установкам	10%	10%	20%	20%
Смешанный тип, ближе к эгалитарным установкам	45%	30%	15%	10%
Эгалитарный тип родительских установок	35%	50%	20%	37%

Результаты, представленные в таблице, демонстрируют, что большая часть российских студентов – 85% среди юношей и девушек – чаще придерживается эгалитарных установок в сфере родительства, что предполагает взаимозаменяемость отцов и матерей в осуществлении ухода и заботы о детях. Больше половины казахстанских студентов и студенток ориентированы на традиционное распределение родительских обязанностей, при котором матери обеспечивают повседневный уход, заботу и поддержку, а отцы материально обеспечивают семью и контролируют детей.

Полученные данные в целом отражают разное отношение к родительской роли респондентов из двух этих стран. Например, статистически значимые различия средних значений российской и казахстанской групп (0,9 и 1,4; $p < 0,01$, критерий U Манна-Уитни) по шкале «Отношение к детям» опросника «Измерение семейных установок» указывают на то, что роль детей представляется более значимой в их жизни студентам из Казахстана.

Также статистически значимо различаются результаты респондентов из двух стран, характеризующие отношение к родительским обязанностям, полученные с помощью опросника «Ролевые ожидания и притязания в браке». Для студентов из Казахстана родительская функция оказалась более значимой

по сравнению с российскими студентами и в ожиданиях активности от партнера/партнерши в реализации родительской роли (7,3 и 5,8; $p < 0,01$, критерий U Манна-Уитни), и в собственной готовности к исполнению родительских обязанностей (6,1 и 5,1; $p < 0,05$, критерий U Манна-Уитни). При этом ответы юношей и девушек обеих стран, характеризующие ожидания и притязания в исполнении родительских ролей, в целом комплементарны.

Результаты опроса студентов обеих выборок также значительно различаются по большинству шкал анкеты «Нормативные установки в сфере родительского поведения». Отличия в оценках суждений ребят по блоку «Базовые нормативные установки в сфере родительского поведения» (16,1 и 13; $p < 0,01$, критерий U Манна-Уитни) отражают более выраженную у казахстанских студентов и студенток ориентацию на то, что компетентность и ответственность за воспитание детей – это прерогатива женщин, что отцовство – это важная, но не главная часть жизни мужчин, что женщина должна быть готова всю себя посвятить детям, т. к. в материнстве главный смысл жизни женщины.

В оценках суждений по блоку «Рольевые установки в отношении отцовского поведения» казахстанские студенты значительно отличаются выраженностью традиционных установок (7,3 и 4,7; $p < 0,01$, критерий U Манна-Уитни), а российские – эгалитарных (12,3 и 13,2; $p < 0,05$, критерий U Манна-Уитни). Это говорит об ориентированности юношей и девушек из Казахстана на психологически более жесткий, дистанцированный, директивный стиль отцовского поведения и опосредованность контактов отцов с детьми. По сравнению с ними для российских студентов отцовство чаще предполагает эмоциональную вовлеченность во взаимодействие с ребенком, партнерский стиль детско-родительских отношений, непосредственность и доступность отца в общении с детьми.

Ответы по блоку «Рольевые установки в отношении материнского поведения» отражают значимые отличия у респондентов двух стран по традиционным установкам (10 и 7,7; $p < 0,01$, критерий U Манна-Уитни), а в ориентации на эгалитарные установки – различия не обнаружены. Можно заключить, что российские студенты меньше склонны считать, что материнство – это долг, обязанность и смысл жизни каждой женщины, ради которого она должна быть готова пожертвовать профессиональным развитием и личными интересами.

Сравнение мужских и женских ответов показывает, что традиционные установки в отношении материнской роли значимо больше выражены у казахстанских юношей по сравнению с девушками (11,4 и 9; $p < 0,01$, критерий U Манна-Уитни). Студентки из Казахстана значимо больше по сравнению с юношами ориентированы на эгалитарные установки в отношении материнского поведения (9,7 и 11,4; $p < 0,01$, критерий U Манна-Уитни). Они скорее ориентированы на то, что жизнь женщины не исчерпывается материнством, на баланс между материнской ролью и профессиональной самореализацией и готовы принимать помощь в заботе о ребенке со стороны отца и других близких.

Кроме того, некоторые различия как среди гендерных групп двух стран, так и сравнивая результаты респондентов России и Казахстана, можно выявить при анализе блока «Ситуативные установки в отношении родительского поведения».

Так на вопрос «Как Вы считаете, должна ли мать поступаться своими профессиональными планами ради интересов ребенка?» 23% казахстанских девушек ответили положительно, 10% отдали предпочтение профессиональной деятельности; при этом 45% парней считают, что семья для девушки является самой главной сферой и только 5% юношей выбрали вариант «нет, для женщины профессиональное развитие очень важное дело в жизни». Остальные респонденты затруднились дать однозначный ответ.

В России процентное соотношение при ответе на данный вопрос не имело такой значительной разницы: 13% девушек согласны с приоритетом материнской роли для женщины, 10% отдали предпочтение профессиональному развитию; только 5% представителей мужского пола считают, что мать должна поступиться своими профессиональными планами ради интересов ребенка, 10% парней ответили в пользу профессиональной роли женщины. Оставшийся процент респондентов выбрал вариант ответа «трудно сказать определенно».

Следующий вопрос данного блока был о том, кто должен взять больничный лист и быть дома с ребенком при равной заработной плате супругов. Больше половины респондентов обеих стран отдало предпочтение варианту ответа «родители должны договориться между собой: иногда должна оставаться с больным ребенком мать, иногда – отец». Однако казахстанские студенты чаще российских выбирали ответ, в котором эта обязанность считалась только женской.

Ту же тенденцию можно отметить в вопросе, касающемся отпуска по уходу за ребенком. 33% девушек и 40% юношей Казахстана считают это материнской задачей, в то время как такую позицию поддерживают только 17% российских девушек и 10% российских парней, при этом 5% юношей высказало мнение о том, что с маленьким ребенком может оставаться отец.

В вопросе о выборе между увлечениями мужчины и отцовской ролью большинство респондентов выбрали вариант с совмещением своих интересов и потребностей ребенка. Только 5% из числа российских юношей высказали мнение о том, что родительская роль для мужчины важнее собственных увлечений.

Суммы баллов по итоговым шкалам анкеты также продемонстрировали сходство в выраженности эгалитарных установок и значимые различия по ориентации на традиционные установки (34,3 и 26; $p < 0,01$, критерий U Манна-Уитни) у студентов Казахстана и России.

Таким образом, можно отметить сохранение некоторых традиционных взглядов на родительские роли у казахстанских респондентов, особенно у представителей мужского пола. В процентном соотношении студенты мужского пола из Казахстана чаще других респондентов возлагают ответственность за ребенка на мать. Большая часть респондентов из России

отдает предпочтение взаимозаменяемости родительских ролей и распределению обязанностей по договоренности супругов.

Основываясь на полученных результатах, можно говорить о том, что для современной молодежи не характерны строго традиционная или эгалитарная модель родительства. У девушек и юношей России и Казахстана чаще встречается смешанный тип нормативных установок в сфере родительского поведения, что говорит о некотором переходном периоде в формировании нормативных моделей мужского и женского поведения в семье, при котором прежние традиционные взгляды еще не потеряли своей актуальности, а эгалитарные представления не до конца укрепились в сознании молодых людей.

Список источников:

1. Вагапова А. Р. Представления о материнстве/отцовстве и родительские установки у молодежи // Изв. Саратов. ун-та. Нов. сер. Сер. Акмеология образования. Психология развития. 2015. Т. 4, вып. 2(14). С.172-178
2. Клецина И.С. Гендерный подход в психологических исследованиях современных семейных отношений // Вестник Ленинградского государственного университета имени А. С. Пушкина. Научный журнал. № 4. Т. 5. 2011. Психология. С. 107-119.
3. Клецина И.С., Иоффе Е.В. Гендерные нормы как социально-психологический феномен. - Москва: Проспект, 2017. С. 13
4. Клецина И.С. Отцовство в аналитических подходах к изучению маскулинности // «Женщина в российском обществе». Российский научный журнал. №3. 2009. С. 29-41
5. Клецина И.С., Чикалова Е.А. Взаимосвязь норм маскулинности и социальных представлений о содержании поведения в рамках отцовской роли // Вестник Ленинградского государственного университета имени А.С. Пушкина. № 2. Т. 5. 2013. Психология. С. 24-35
6. Овчарова Р.В. Психологическое сопровождение родительства. - М.: Изд-во Института психотерапии, 2003. - 319 с.
7. Родионов А.Н. Феномен представлений о родительстве у юношей и девушек. Репрезентация и идентификация ими социальной роли родителя // Вестник ТГУ, выпуск 1(15), 2008. С. 302-306
8. Рудзинская Т. Ф. Современные представления студенческой молодежи о проблеме родительства // Изв. Саратов. ун-та. Нов. сер. Сер. Акмеология образования. Психология развития. 2013. Т. 2, вып. 1(5) С. 47-51

Истратова О.Н., Кибальченко И.А., Эксакусто Т.В.

ОСОБЕННОСТИ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ МОЛОДЫХ ЛЮДЕЙ О СВОЕМ ОПЫТЕ ОТНОШЕНИЙ В РОДИТЕЛЬСКОЙ СЕМЬЕ

(Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ проект № 18-013-00029 А)

Аннотация: Проблема влияния семьи и опыта внутрисемейных отношений, полученного в детстве, актуальна в современных условиях трансформации общества и семьи как социального института. Исследование посвящено выявлению структурных и содержательных особенностей представлений молодых людей о своем опыте, полученном в родительской семье. Выявлено, что в группе с благоприятным опытом, по сравнению с неблагоприятным и непротиворечивым, больше молодых людей из полных семей и имеющих опыт взаимоотношений с братьями и сестрами. В группах с неблагоприятным

опытом отношений в родительской семье мать и отец реже воспринимаются как единая родительская диада, повышается роль бабушек и дедушек в воспитании ребенка.

Ключевые слова: опыт отношений в родительской семье, молодые люди, доверительность отношений, включенность родителя в воспитание, психологическое благополучие.

FEATURES OF YOUNG PEOPLE'S REPRESENTATIONS ABOUT EXPERIENCE OF RELATIONS IN PARENTAL FAMILIES

Abstract: The problem of the influence of the family and the experience of intra-family relations obtained in childhood is relevant in the modern conditions of the transformation of society and the family as a social institution. The study is devoted to identifying the structural and meaningful features of young people's ideas about their experiences in the parental family. It was revealed that in the group with favorable experience, as compared with unfavorable and non-contradictory, there are more young people from full families and having experience of relationship with brothers and sisters. In groups with unfavorable experiences of relations in the parental family, mother and father are less often perceived as a single parent dyad, the role of grandparents in raising a child increases.

Key Words: experience of relationships in the parent family, young people, trusting relationships, parental involvement in education, psychological well-being.

Проблемы современной семьи являются предметом обсуждений на форумах самых разных уровней, что обуславливает актуальность поднимаемых вопросов. Экономические и социальные изменения в обществе, наряду с традиционными проблемами семьи (разводы, дисфункциональность семей, алкоголизм и наркомания) приводят к трансформации современной семьи как социального института (распространение альтернативных форм брака, распространение установок на сознательное одиночество и бездетность у части молодежи и др., детоцентричность семьи и др.) [1, 2]. При этом стабильность общества и государства в целом зависит во многом от благополучия, как самих людей, так и их семей, составляющих микросоциум для подрастающего поколения.

Роль семьи в психологическом благополучии человека рассмотрена в науке с разных сторон: влияние полноты / неполноты семьи, а также внутрисемейных отношений на развитие интеллекта, личности ребенка, его отношений в социуме и освоения социальных ролей (И.В. Дубровина, Ю.Б. Гиппенрейтер, О.А. Карабанова, М.И. Лисина, А.М. Прихожан, Е.О. Смирнова, А.С. Спиваковская, Э.Г. Эйдемиллер, Т.В. Якимова, М. Rutter, V. Satir, C.A. Whitaker, E. S. Schaefer) [3]. Подчеркивается и более отдаленное влияние родительской семьи на становление молодого человека: его копинг поведение (М.В. Сапоровская), построение своей собственной семьи и освоение супружеских и родительских ролей (В.И. Брутман, О.А. Карабанова, V. Satir и др.), «Я концепцию» и ценностную сферу (П.А. Гурко, Л.А. Часовская, N. Ghaziri, J. Darwiche, и др.), психологическое благополучие (Е.В. Голубева, О.Н. Истратова).

Изменения, происходящие в современном обществе затрагивают и самих молодых людей, меняя их мировосприятие, а зачастую и определяя специфику психического развития [4]. Согласно теории поколений Н. Хоува и У. Штрауса [5], современные студенты – это представители поколения Y (хотя сегодняшние первокурсники уже представляют поколение Z). Их

ценностная сфера включает следующие категории [6]: оптимизм, уверенность, немедленное вознаграждение, достижения, хорошее знание техники и информационных технологий, быстрая обучаемость, гражданский долг и мораль.

При этом они часто характеризуются наивностью и пассивностью, инфантильностью, настроенностью на потребительский образ жизни, неготовностью обременять себя взрослыми обязанностями, ответственностью.

Семья продолжает оставаться главной ценностью у молодежи, но с разными представлениями о ее устройстве. И, если в освоении новых технологий, младшее поколение не в полной мере перенимает опыт старших (например, в освоении информационных технологий ситуация поменялась на противоположную: внуки учат бабушек пользоваться компьютером, мобильным телефоном, интернетом), возникает вопрос: является ли родительская семья источником построения образа будущей семьи у современных молодых людей? Может ли опыт старших подготовить молодых к взрослой жизни? Как воспринимают современные люди свой опыт взаимоотношений, полученный в родительской семье?

Эти вопросы определили цель исследования: изучить восприятие современными студентами своего опыта взаимоотношений в родительской семье.

В исследовании приняли участие 822 (334 юноши и 214 девушек от 18 до 26 лет (средний возраст: 20,2 года)) студента Южного федерального университета инженерных, экономических и IT-специальностей.

Методами изучения опыта отношений в родительской семье молодых и взрослых людей, как правило, являются варианты автобиографического метода: интервью, анкетирование по соответствующим темам. В данном исследовании была применена специально разработанная анкета, содержащая ряд вопросов относительно структуры семьи (полная/неполная, наличие сиблингов), причин неполноты семьи (развод, смерть родителя /родителей, лишение родительских прав и передача ребенка опекунам/ в детский дом, рождение ребенка вне брака). Ряд вопросов касался степени включенности родителей и других родственников в воспитание ребенка. Рассматривался вопрос степени доверительности отношений с членами семьи.

Для количественной оценки степени благополучия семейного опыта был применен опросник BIV с интерпретацией результатов по двум шкалам: FAM (субъективное описание семейной ситуации в детстве и юности, взаимодействия с родителями, отношения семьи к окружающим) и ERZIEN (оценка стиля воспитания родителей или замещающих лиц).

В результате применения опросника BIV выборка участников исследования разделилась на 4 группы: респонденты с благоприятным опытом отношений в родительской семье (ООРС) (291 чел.), респонденты со средним уровнем благоприятности ООРС (315 чел.), респонденты с неблагоприятным ООРС (195 чел.) и группа респондентов с противоречивым ООРС (21 чел.). Четвертая группа была выделена по результатам опросника BIV, когда показатели двух шкал находились в противоположных уровнях:

например, проявления принятия ребенка со стороны родителя могли сочетаться с жестокостью и отвержением, оценка родительского стиля воспитания как благоприятного сочеталась с оценкой самих родителей как невключенных в жизнь ребенка и т.д.

Анализ структурных особенностей семей молодых людей с разным ООРС показал, что даже такая объективная характеристика как полнота / неполнота семьи имеет свою специфику в восприятии юношей и девушек.

В целом выборку респондентов характеризует то, что 76 % из них – выходцы из благополучных семей. При этом, даже при наличии опыта неполноты семьи (вследствие развода, смерти отца) в течение нескольких лет с последующим появлением отчима, молодые люди обозначают статус своей семьи как «полная». Данный факт подтверждает тенденцию автобиографической памяти человека сохранять позитивный опыт в большей степени, чем негативный, сохранять опыт детства, наполненный более позитивными эмоциями [7-9].

Большинство респондентов (78 %) имеют братьев и/или сестер, при этом 21 % – выходцы из многодетных семей (3 и более ребенка в семье). Это, на наш взгляд, является важным фактором построения взаимоотношений в семье и формирования опыта этих взаимоотношений, как по вертикали (с родителями и прародителями), так и горизонтали (с сиблингами), что обогащает социальные компетенции, личностный ресурс человека. Так наличие братьев и сестер как фактор развития личности ребенка в семье и в дальнейшей взрослой жизни широко обсуждается в психолого-педагогической литературе (И.Е. Валитова, И.Е. Козлова, Г.Т. Хоментаскас, А. Adler, G.H. Brody, J. Dunn, C. Stocker et al.). Подчеркивается, что единственный ребенок в семье, с одной стороны, получает максимум внимания и удовлетворения потребностей (в том числе образовательных, познавательных, духовных), с другой – ограничен в раннем опыте партнерских отношений, что может способствовать развитию искаженной Я-концепции и трудностях формирования социальных навыков при высоком интеллекте.

В группе с благоприятным ООРС 86% респондентов имеют полные семьи, что статистически больше ($\varphi^*_{эмп} = 4.115, p \leq 0,01$), чем в группе с неблагоприятным ООРС (61 %) и на уровне тенденции ($\varphi^*_{эмп} = 1.987, p \leq 0,05$) больше, чем в группах с противоречивым и со средним уровнем благоприятности ООРС (по 75 %).

По наличию братьев и сестер различия в группах наблюдаются на уровне тенденций ($\varphi^*_{эмп} = 1.987, p \leq 0,05$): единственных детей меньше всего в группе с благоприятным ООРС (25 %), больше – в группе с неблагоприятным ООРС (38 %). Можно предположить, что такой объективный фактор, как распад семьи или рождение ребенка вне брака не позволяет матери родить второго и последующего ребенка. Это можно рассматривать как одно из объяснений большего количества единственных детей в неполных семьях. Имеют одного брата или сестру 58% респондентов из полных семей и 39% из неполных. Из многодетных

(имеют 2 и более братьев и/или сестер 13% из полных и 16% из неполных. Можно сказать, что в каждой подвыборке больше половины респондентов имели опыт общения с братьями и сестрами. «Школа общения» в семье с братьями и сестрами способствует активной социализации ребенка, но таит в себе риск ревностных и конкурентных отношений.

Таким образом, структурные характеристики семей молодых людей с благоприятным ООРС характеризуются статистически бóльшим количеством полных семей, на уровне тенденции – с 2 и более детьми. Однако степень благополучия ООРС, не наш взгляд, определяют больше внутренние характеристики функционирования семьи: включенность родителей в жизнь ребенка, доверительность отношений ребенка с членами семьи.

Включенность отца и матери в их жизнь и деятельность с детских лет оценивалась респондентами по 10-балльной шкале в предлагаемой анкете.

Результаты показали, что оценка включенности матери (ср. балл по общей выборке равен 8,9) молодыми людьми всех групп выше оценки включенности отца (ср. балл по общей выборке равен 6,5). Это согласуется с исследованиями и реальностью устройства, как российских, так и зарубежных семей. При этом отмечаются статистические различия между оценками включенности матери респондентами из групп с благоприятным (9,3 б.) и неблагоприятным (8,2 б.) ООРС ($U_{эмп} = 411$, $p \leq 0,01$), из групп с неблагоприятным (8,2 б.) и средним уровнем (9,0 б.) ООРС ($U_{эмп} = 531$, $p \leq 0,01$). Таким образом, респонденты из групп с высоким и средним уровнем благополучия ООРС оценивают включенность матери, близость отношений с ней выше, чем респонденты из групп с неблагоприятным и противоречивым ООРС. Справедливости ради подчеркнем, что, при наличии статистических различий между группами, респонденты всех групп оценивают включенность матери как высокую. Эта включенность может носить, как позитивную направленность (теплота, доверительность отношений, заинтересованность в делах ребенка), так и чрезмерный контроль, опека, очень характерные для современных семей [10]. Содержательный и более дифференцированный анализ данного вопроса может составить перспективу настоящего исследования.

Включенность отца оценивается респондентами из группы с благоприятным ООРС (7,3 б.) статистически выше, чем респондентами со средним уровнем благоприятности ООРС (6,3 б.; $U_{эмп} = 355$, $p \leq 0,01$), неблагоприятным ООРС (5,5 б.; $U_{эмп} = 499$, $p \leq 0,01$), противоречивым ООРС (6,4 б., $U_{эмп} = 53$, $p \leq 0,05$). Можно предположить, что для респондентов с благоприятным ООРС взаимодействие с родителями оценивается как позитивное, а отец и мать воспринимаются как родительская диада, высоко заинтересованная в благополучии ребенка. В других группах наблюдается перераспределение нагрузки по воспитательскому сопровождению на мать с отстранением отца, особенно в группе с неблагоприятным ООРС. Если учесть, что в данной группе наибольшее количество респондентов из неполных семей, становится понятным низкий балл включенности отца в жизнь и воспитание ребенка. Хотя были отдельные случаи (4 человека) когда оценка отца, не живущего фактически с ребенком, была высокой (9 и 10 б.), то есть родители

смогли сохранить хорошие отношения и согласовывать свои воспитательские позиции по отношению к ребенку даже после развода.

Опыт отношений в родительской семье складывается не только из отношений с родителями, но и с другими родственниками. Поэтому нами был проанализирован опрос вклада ближайшего окружения в воспитание ребенка, где респонденты сами указывали круг лиц, оказавших наибольшее влияние на их воспитание.

Результаты показали, что в группе респондентов с благоприятным ООРС наибольшая включенность в воспитание отмечается со стороны матери (36 %), обоих родителей (34 %). В группах со средним, неблагоприятным и противоречивым ООРС понижается процент восприятия родителей как воспитательской диады (соответственно, 23%, 14 %, 14 %). Факт меньшей включенности родительской диады в группе со неблагоприятным и противоречивым ООРС по сравнению с группой с благоприятным ООРС подтвержден статистически ($\varphi^*_{эмп} = 3.38$ $p \leq 0,01$). При этом повышается значимость матери отдельно в группе с неблагоприятным ООРС (43 %); матери вместе с другим родственником, но не отцом (чаще с бабушкой): в группе с неблагоприятным ООРС (18 %), средним уровнем благоприятности ООРС (26 %), противоречивым ООРС (43 %). Также повышается частота большей воспитательской включенности бабушек и дедушек в группе с противоречивым ООРС по сравнению с группой с благоприятным и средним ООРС ($\varphi^*_{эмп} \leq 2.917$, $p \leq 0,01$) и неблагоприятным ООРС ($\varphi^*_{эмп} = 2.917$, $p \leq 0,01$). Можно сказать, что в ситуации непоследовательности противоречивости воспитательских воздействий родителей данную функцию в наибольшей степени берут на себя бабушки и дедушки.

Помимо воспитания, организации взаимодействия с ребенком для его дальнейшего психологического благополучия очень важен эмоциональный компонент этих взаимоотношений. В предлагаемой анкете молодые люди определяли круг лиц, с которыми у них были наиболее доверительные отношения в родительской семье.

Для респондентов с благоприятным ООРС самые доверительные отношения складывались с обоими родителями (37 %), с матерью (24 %), с матерью, бабушкой / дедушкой (16 %). Также встречаются ответы «со всеми» (5 %), что отражает благополучие эмоционального фона семейных взаимоотношений. В группе со средним уровнем благоприятности ООРС ситуация схожа с предыдущей группой с тенденцией снижения доверительности с родителями как диадой ($\varphi^*_{эмп} = 2.666$, $p \leq 0,01$): мать (33 %), оба родителя (27 %), мать и другие родственники (не отец) (21 %), все (4 %). В группе с неблагоприятным ООРС при схожих показателях с предыдущими группами относительно матери (32 %), матери с другими родственниками (19 %) статистически меньше доверительности с родительской диадой (13 %, $\varphi^*_{эмп} = 2,666$, $p \leq 0,01$), больше – с бабушками и дедушками, по сравнению с группой с благоприятным ООРС ($\varphi^*_{эмп} = 2,432$, $p \leq 0,01$). Группа с противоречивым ООРС дает такие же противоречивые результаты: частота доверительности отношений с матерью не отличается от

других групп (29 %), при этом почти половина респондентов отмечают, что доверительные отношения у них были с обоими родителями (43 %), также выделяя бабушек и дедушек (14 %, $\varphi^*_{эмп} = 2,227$, $p \leq 0,05$ – по сравнению с группой с благоприятным ООРС, $\varphi^*_{эмп} = 2,383$, $p \leq 0,01$ – по сравнению с группой со средним уровнем благоприятности ООРС). Таким образом, эмоциональный компонент опыта отношений в родительской семье у респондентов данной группы имеет общие черты, как с группой с благоприятным ООРС, так и с неблагоприятным ООРС, что и отражает противоречивость этого опыта. Однако немногочисленность группы респондентов с таким видом опыта накладывает определенные ограничения на полученные результаты и выводы и требует дальнейшего исследования в перспективе.

Таким образом, представления о своем опыте отношений в родительской семье у молодых людей имеют свои особенности, связанные с тем, насколько благоприятен этот опыт. Так в группе с благоприятным ООРС отношения с родителями воспринимаются как удовлетворительные, а влияние семьи в детстве и юности как благоприятное, стиль воспитания родителей как способствующий дальнейшему развитию. В данной группе меньше всего неполных семей и детей с единственным ребенком в семье, что является благоприятными структурными семейными характеристиками, определяющими семейный потенциал и благополучие ребенка и в дальнейшем, взрослого человека. Статистически выше оценки матери и отца по степени включенности в жизнь и деятельность ребенка. Родительская диада чаще воспринимается молодыми людьми вместе: и в воспитании, и в эмоциональном общении. Данный факт говорит о сплоченности семьи. По мере ухудшения отношений с семьей в группах с неблагоприятным и противоречивым ООРС (средний уровень близок к благоприятному, различающимся в пользу второго на уровне тенденций) оценка включенности родителей снижается, уменьшается восприятие родителей как сплоченной диады (в неблагоприятном ООРС), повышается роль бабушек и дедушек в организации взаимоотношений в семье.

Перспективами исследования является изучение содержательной стороны отношений в родительской семье, которые могут стать ориентиром для построения своей семьи. Отдельной темой дальнейшего рассмотрения является более дифференцированное изучение семей с противоречивыми отношениями.

Список источников:

1. Истратова О.Н. Новые тенденции в развитии детей и подростков в условиях кризиса современной семьи // *Образование. Наука. Инновации: Южное измерение.* – Ростов-на-Дону: ИПО ПИ ЮФУ, 2015. № 3 (41). – С. 75-80.
2. Голубева Е.В., Истратова О.Н., Кибальченко И.А., Эксакусто Т.В. Развитие современных подростков в условиях семейного неблагополучия: монография / ред. О.Н. Истратовой. - Таганрог: Изд-во ЮФУ, 2015. – 176 с.
3. Голубева Е.В., Истратова О.Н. Опыт отношений в родительской семье как предиктор психологического благополучия молодых людей // *Азимут научных исследований: педагогика и психология.* 2018. Т.7. № 2 (23). С 358-362.

4. Istratova O.N, Eksakusto T.V. Using Interactive Technologies To Foster Engineering Professions Students' Soft Skills // *The European Proceedings of Social & Behavioural Sciences. Volume LI - 18TH PCSF 2018. P. 224-235. doi: <https://dx.doi.org/10.15405/epsbs.2018.12.02.25>*.
5. Strauss, W. *The Fourth Turning : An American Prophecy – What the Cycles of History Tell Us About America's Next Rendezvous with Destiny* / W. Strauss, N. Howe. – N. Y., 1997. – 382 p.
6. Карпушкина Г.И., Лясина И.Ю., Дьяконова К.С., Соколов Р.В. Особенности восприятия информации современными российскими студентами // *Международный журнал экспериментального образования*. 2014, № 6. С. 116-117.
7. Бондарева М. О. *Образ детства взрослого человека в контексте жизненной ситуации* // Дис. канд. психол. наук. Санкт-Петербург, 2007. 206 с.
8. Романова Е.В. Особенности отношений с родителями в детстве и Я-концепция студентов. *Ананьевские чтения–2009: Современная психология: методология, парадигмы, теория* // *Материалы научной конференции «Ананьевские чтения – 2009», Выпуск 2. Методологический анализ теорий, исследований и практики в различных областях психологии* / Под редакцией Л.А. Цветковой, В.М. Аллахвердова. – СПб.: Издательство С.-Петербургского университета, 2009. – С. 434-435.
9. Schneewind, K.A. & Ruppert, S. (2013). *Personality and family development: an intergenerational longitudinal comparison*. Psychology press. 334 p.
10. Истратова О.Н., Карнаух Л.А. К вопросу изучения готовности к родительству современной молодежи // *Безопасность и развитие личности в образовании Материалы II-й Всероссийской научно-практической конференции*. 2015. – С. 196-199.

Ишимцева О.В.

ОПЫТ РАБОТЫ ШКОЛЬНОЙ СЛУЖБЫ ПОДДЕРЖКИ СЕМЬИ ПО ПОВЫШЕНИЮ УРОВНЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ГРАМОТНОСТИ РОДИТЕЛЕЙ

Аннотация: В статье дается краткий обзор деятельности школьной психологической службы сопровождения в направлениях профилактики семейного неблагополучия и психологического просвещения родителей учащихся. Приводятся результаты исследования уровня психологической грамотности родителей в вопросах воспитания и взаимодействия с детьми. Описывается опыт сотрудничества школьной психологической службы и Института Семейного Воспитания Республики Казахстан.

Ключевые слова: школьная психологическая служба, психологическая грамотность родителей, семейное воспитание, проблемы современной семьи.

Abstract: The article provides a brief overview of the activities of the school psychological support services in the areas of prevention of family distress and psychological education of parents of students. The results of a study of the level of psychological competence of parents in matters of education and interaction with children are given. The experience of cooperation between the school psychological services and the Family Education Institute of the Republic of Kazakhstan is described.

Keywords: school psychological service, psychological competence of parents, family education, problems of the modern family.

Как ребенок нуждается в заботе и помощи, так и его родители, подчас нуждаются в помощи и поддержке. В настоящее время общество, да и вся жизненная среда характеризуется чрезвычайной изменчивостью, высокими темпами динамики процессов и информативной насыщенностью.

Современная семья сталкивается с различными проблемами, в решении которых родителям, часто не хватает собственного опыта и знаний. Изучению потребности родителей школьников в совершенствовании психологических знаний было посвящено наше исследование, проведенное в рамках совместной работы школьной психологической службы и Института Семейного Воспитания Республики Казахстан.

Как отмечает И.В. Дубровина, взаимодействие родителей и ребенка играет важнейшую роль в становлении его личности. Формирование позитивного эмоционального отношения ребенка к большинству жизненных ценностей происходит в семье, и в целом зависит от ее эмоционального благополучия [1].

С момента поступления ребенка в школу на него влияют два важнейших «социальных института» - семья и школа. Психологи, в частности Габдреев Р.В. и Кашапов Р.Р. отмечают, что взаимодействие негативных факторов в семье и в школе значительно усиливает негативный аспект социальной ситуации развития школьника. В то же время, ребенок, воспитывающийся в благополучной семейной обстановке значительно легче преодолевает сложности взросления, обучения и социализации [2].

Без учета особенностей семейных взаимоотношений невозможно понять причину возникающих у ребенка сложностей, в какой бы сфере они не обнаруживались. Поэтому, для успешного взаимодействия с детьми и подростками педагогам и школьным психологам необходимо найти пути эффективного взаимодействия с родителями учащихся.

Поскольку, по мнению большинства исследователей одной из существенных причин семейного неблагополучия является психологическая неграмотность взрослых, низкий уровень общей и психологической культуры родителей, работа по психологическому просвещению родителей должна стать первоочередной задачей службы психологического сопровождения [3].

Повышение психологической грамотности родителей в сфере воспитания не только средство помощи конкретной семье в трудной ситуации, но и важнейшее условие оптимизации психологического сопровождения учащихся, особенно при наличии у них выраженных трудностей [4].

Проблема психологической грамотности занимает значительное место в исследованиях современных психологов, таких как И.В. Дубровина, С.Л. Колмогорова, Р.В. Овчарова, В.В. Семикин, И.И. Исаев, Л. Д. Демина.

Психологическая грамотность рассматривается учеными как совокупность элементарных психологических знаний и умений [5].

Психологическая грамотность родителей означает владение психологическими знаниями, умениями, правилами и нормами в сфере общения, воспитания и совместной деятельности родителей с детьми [6].

Целью нашего исследования являлось изучение уровня психологической грамотности родителей в вопросах детско-родительского взаимодействия и воспитания детей школьного возраста. Объектом

исследования являлись родители учащихся с первого по одиннадцатый классы. Всего в исследовании приняли участие 360 родителей.

Исследование проводилось в средней общеобразовательной школе №39 города Павлодара, Республики Казахстан.

Одним из первых понятие психологической грамотности ввел Е. А. Климов. Он подчеркивал, что «психологическая грамотность не сводится к элементам осведомленности человека о фактах и зависимостях, характеризующих субъективный мир человека, но предполагает некоторую специфическую воспитанность личности и определенный склад, направленность ума» [7].

Психологическая грамотность может проявляться в кругозоре, эрудиции, осведомленности по поводу разнообразных явлений психики, как с точки зрения научного знания, так и с точки зрения житейского опыта, извлекаемого из традиций, обычаев, непосредственного общения человека с другими людьми, почерпнутого из средств массовой информации, и т. д. [8].

Психологическая грамотность – это психологические знания и средства, позволяющие человеку сознательно, разумно относиться к себе и окружающим, знать, понимать и учитывать свои индивидуальные возможности и особенности.

Психологическая грамотность предполагает овладение системой знаков и их значений, способами деятельности, в частности способами психологического познания. Причем речь идет не только о знаниях, но и об их применении, исполнении норм, правил на уровне ролевого поведения, социальных функций, традиций [9].

Следовательно, психологическая грамотность родителей это психологические знания, позволяющие осознанно выстраивать взаимоотношения, выбирать способы воспитательного воздействия, учитывающие индивидуальные особенности, как ребенка, так и родителей. Кроме того, грамотный родитель имеет навык самостоятельного поиска способов решения возникающих психологических проблем семьи.

В настоящий момент в Казахстане уделяется особое значение вопросам воспитания молодого поколения. Первый президент Н.А. Назарбаев неоднократно подчеркивал, что хотел бы видеть будущих казахстанцев разносторонними личностями, обладающими позитивным созидательным мировоззрением, прочными нравственными устоями, чувством ответственности, способностью делать осознанный выбор и принимать самостоятельные решения, нацеленные на благо Отечества. В этой связи в нашей стране широко обсуждаются вопросы организации всесторонней поддержки семьи.

Одним из актуальных направлений государственной политики в отношении семьи и детства является развитие системы психолого-педагогического сопровождения развития ребенка в условиях образовательного учреждения. Семья вместе со школой создаёт важнейший комплекс факторов развивающей и воспитывающей среды, который определяет эффективность всего образовательного процесса. Семьи,

очевидно, бывают разными. И в школу приходят дети не только с разным уровнем подготовленности, но и с различным отношением к окружающему миру, к педагогам и сверстникам.

Взаимоотношения семьи и школы в настоящее время складываются довольно сложно и неоднозначно. Отчасти, причиной взаимного непонимания может быть изменение отношения родителей к школе в целом в сторону «потребительства». Большая загруженность родителей на работе приводит к тому, что их общение с педагогами сведено к формальному посещению родительских собраний. Необходимо отметить и такие факторы, как колоссальная загруженность педагогов различной отчетной документацией и недостаточная комплектация школ психологами.

Следует отметить, что в Республике Казахстан предпринимаются значительные усилия по организации системы эффективного взаимодействия семьи и школы. В ноябре 2011 года при поддержке Министерства образования и науки был создан Республиканский Институт Семейного Воспитания, основной задачей которого является просвещение педагогов, психологов и родителей в вопросах семейных взаимоотношений, а также эффективного решения проблем взаимодействия образовательных учреждений с семьями учащихся.

В общеобразовательных школах Казахстана в рамках системы психологического сопровождения функционирует Служба Поддержки Семьи (СПС). Просвещение родителей в вопросах воспитания и детско-родительских отношений одно из приоритетных направлений работы СПС. В данном контексте, особое значение имеет сотрудничество школьной СПС с Республиканским Институтом Семейного Воспитания. В частности, проведение республиканских родительских конференций во всех общеобразовательных школах страны.

В 2018 году, в период с 8 сентября по 14 октября, по заказу Комитета по охране прав детей Министерства образования и науки Республики Казахстан (РК) Институту Семейного Воспитания было поручено разработать и координировать проведение пяти Республиканских конференций для родителей школьников с первого по одиннадцатый классы.

Программа конференций учитывала наиболее сложные проблемы, с которыми сталкивается современная семья. Родителям школьников была представлена информация по таким вопросам, как обеспечение информационной безопасности ребенка, предотвращение формирования интернет-зависимости, укрепление семейных ценностей, профилактика внедрения в детскую среду деструктивных религиозных организаций, профилактика девиантного поведения несовершеннолетних, профилактика аутодеструктивного поведения подростков.

Кроме методических материалов была разработана анкета обратной связи для родителей, участников конференций. Анкета содержит 15 вопросов, касающихся семейных взаимоотношений и взаимодействия семьи и системы образования. Кроме того, в анкете присутствуют вопросы, касающиеся самооценки родителями своих знаний в области детской психологии и

навыков помощи своему ребенку в преодолении психологических проблем, наличия у родителей потребности в повышении уровня знаний в этих вопросах.

Таким образом, изучив данные анкетирования 360 родителей нашей школы, принявших участие в республиканских конференциях, нами была получена следующая информация об уровне психологической грамотности родителей.

Из общего количества опрошенных родителей 68% (208 человек) считают, что обладают достаточным объемом психологических знаний. В данной категории родителей 123 человека считают, что для их семьи были бы полезными консультации психолога. Кроме того, 95 родителей этой категории хотели бы пройти курс обучения навыкам эффективного детско-родительского взаимодействия.

42% опрошенных (152 человека) считают свой объем психологических знаний недостаточным. В этой категории 103 родителя хотели бы получать консультации психолога, 99 человек готовы пройти курс обучения для родителей.

Из общего количества опрошенных родителей 63% (226 человек) хотели бы получить консультативную помощь психолога и 54% (194 родителя) хотели бы пройти обучение, направленное на повышение психологической грамотности в вопросах воспитания, то есть, более половины опрошенных родителей хотели бы получить квалифицированную помощь в повышении уровня своей психологической грамотности. При этом, 52% (189 человек) отметили, что читают специализированную литературу, посвященную вопросам воспитания.

Следует отметить, что 89% опрошенных родителей указали, что информация, полученная в ходе республиканских конференций, будет полезной в решении имеющихся семейных проблем, и возможных будущих. 78% родителей оценили предложенный родителям формат проведения конференций в школах как удобный, информативный и доступный.

Анализ полученных данных указывает на то, что значительная часть современных родителей проявляют заинтересованность в получении психологических знаний для выбора наиболее эффективных способов взаимодействия со своими детьми, осознают важность благоприятного эмоционального климата в семье, необходимость уважать и учитывать личностные особенности детей. Родители признают свою ответственность не только в рамках своей семьи, но и во взаимодействии семьи и школы, в отношениях ребенка и окружающей его действительности.

Данные, указывающие на потребность родителей в повышении уровня психологических знаний и воспитательных навыков, наглядно показывают необходимость дальнейшего развития и совершенствования системы психологического сопровождения семьи. Опыт сотрудничества школьных психологов и Института Семейного Воспитания продемонстрировал эффективность комплексного подхода на уровне государственной программы помощи современным родителям и их детям.

В настоящий момент в нашей школе Службой Поддержки Семьи осуществляется работа с семьями учащихся по психологическому просвещению и профилактике семейных проблем в процессе реализации двух государственных программ: Программы укрепления физического и психического здоровья подростков и профилактики деструктивного поведения; Программы «Ближе друг к другу – дальше от вредных привычек». Реализация данных программ является примером сотрудничества государства, семьи и школы.

Программа укрепления физического и психического здоровья подростков и профилактики деструктивного поведения создана Детским фондом ООН (ЮНИСЕФ) в партнерстве с «Республиканским научно-практическим центром психиатрии, психотерапии и наркологии» Министерства здравоохранения и социального развития Республики Казахстан. Осуществляется в школах и колледжах нескольких регионов Казахстана.

Программа укрепления физического и психического здоровья подростков ориентирована на учащихся 8-10 классов и направлена на улучшение психического здоровья подростков и профилактику саморазрушающего поведения посредством проведения комплекса мер. В частности, повышения осведомленности родителей в вопросах психического здоровья подростков, возможных проблем данной возрастной категории и путях помощи подростку со стороны родителей. Данная программа реализуется в нашей школе с начала 2018 года.

Программа «Ближе друг к другу – дальше от вредных привычек» была разработана в рамках реализации шестой фазы программы по предотвращению наркозависимости в Центральной Азии (CADAP 6), реализуемой на основании соглашения между Европейским Союзом и Правительством Республики Казахстан.

Основными целями программы является укрепление у родителей умения следовать тем семейным правилам, которые могут предотвратить употребление детьми психоактивных веществ, и предостеречь их от различных опасностей переходного возраста. А так же, углубление знаний родителей на тему проблем, возникающих во взаимоотношениях детей и родителей в переходном возрасте, и осознание значимости крепких семейных взаимоотношений, как важнейшего защитного фактора. Программа «Ближе друг к другу» в нашей школе стартовала с начала 2019 года. Данная программа проводится с родителями учеников 4-7 классов.

Для родителей учащихся начальной школы проводится просветительская работа в рамках школьного цикла занятий «Эффективный Родитель». Он включает в себя тематические лектории и тренинги взаимодействия родителей с детьми, разработанные психологами школы. Данные занятия ориентируются на профилактику семейных проблем, создание у родителей базовых знаний возрастной и семейной психологии и навыков взаимодействия с детьми в различных проблемных ситуациях.

Таким образом, можно заключить, что описанный выше опыт работы школьной Службы Поддержки Семьи является примером реализации комплексного системного подхода к проблемам современной семьи, осуществляемого при поддержке государства и правительства. Именно такой подход требуется в решении проблем возникающих у сегодняшних родителей. Безусловно, мы не можем рассчитывать на быстрое решение всех проблем современных детей и их родителей, но совершенно очевидно, что грамотный родитель будет более эффективно выполнять свои родительские функции и сотрудничать с педагогами образовательных учреждений. Самое главное, сумеет создать в своей семье атмосферу психологического комфорта и защищенности, столь необходимую для нормального развития личности ребенка, и, наконец, станет примером родителя для собственных детей.

Список источников:

1. *Практическая психология образования / Под ред. И.В. Дубровиной: Учебник для студ. высш. и средн. учеб. заведений. – СПб., 2007.*
2. *Габдреев Р.В., Кашапов Р.Р. Психологическая культура родителей и взаимопонимание между родителями и детьми как психолого-педагогическая проблема // Омский научный вестник, №4, 2007.*
3. *Дубровина И.В. Психологическая культура родителей как участников образовательного процесса. Научно-практический журнал «Гуманизация образования» №1, 2014.*
4. *Глозман Ж.М., Винникова Л.М. Детско-родительские отношения как фактор личностного и социального благополучия ребенка. <https://cyberleninka.ru/article/n/detsko-roditelskie-otnosheniya-kak-faktor-lichnostnogo-i-sotsialnogo-blagopoluchiya-rebenka>*
5. *Психология общения. Энциклопедический словарь под общ. редакцией А.А. Бодалева – М.: «Когито-центр», 2011.*
6. *Гумницкая А.В. Психологическая культура в детско-родительских отношениях: дис канд. психол. наук: 19.00.05. / Гумницкая А.В. – СПб., 2006.*
7. *Климов Е.А. О профессиональной культуре психолога и психологической грамотности социальной среды // Климов Е.А. Введение в психологию труда. М., 1998.*
8. *Дубровина И.В. Проблемы социализации человека // Вопросы психологии №3, 2005.*
9. *Колмогорова Л.С. Повышение психологической культуры учащихся как проблема современного среднего образования // Формирование психологической культуры личности в системе дополнительного образования детей / Под ред. А.В. Егоровой, И.М. Каманова, М.В. Поповой. М., 2006.*

Камнев А.Н., Макарова С.А.

ВОЗМОЖНОСТИ РЕАЛИЗАЦИИ ИНКЛЮЗИВНОЙ ПРАКТИКИ В ДЕТСКОМ ЛАГЕРЕ

Аннотация: В работе показана роль детского лагеря как уникальной образовательной площадки, на базе которой удобно использовать все элементы инклюзивной практики
Ключевые слова: детский лагерь, эмпирическое обучение, инклюзивное образование

Kamnev A.N., Makarova S.A.

CONDUCT OF INCLUSIVE PRACTICES IN CHILDREN'S CAMP.

Abstract: The paper shows the role of the children's camp as a unique educational fields, on the basis of which conveniently work out all elements of the inclusive practices
Key words: children's camp, experiential learning, inclusive practices

Современные подходы в образовании

В настоящее время образовательная сфера представляет собой множество моделей, форм и видов педагогических подходов. На смену интеграционному подходу, предполагающему перенесение элементов *специального* образования в систему общего образования без внесения изменений в последнюю, вследствие чего лишь незначительная группа детей с ограниченными возможностями здоровья могла быть полностью включена в среду общего образования, пришел инклюзивный подход.

Инклюзивное образование предполагает вовлечение всех детей - как в образовательный процесс, так и процесс социальной адаптации, независимо от пола, этнической, религиозной принадлежности, экономического статуса и особенностей в развитии (физических, психических, интеллектуальных, культурно этнических, языковых и др.).

Чаще всего понятие «*инклюзивное образование*» рассматривается по отношению к детям-инвалидам, или как принято теперь называть, детям с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). Однако круг людей, для которых инклюзивное образование так же актуально, достаточно широк: это могут быть и дети национальных меньшинств, попавшие в новые социальные условия, и дети, проживающие в глухих и отдалённых сельских районах, и ВИЧ-инфицированные дети. Кроме того, дети, находящиеся в стадии реабилитации после тяжёлых болезней, в частности, онкологических, а также дети с ограниченными возможностями в развитии [1,12,17,18]. Не менее важным такое образование является для разных категорий детей сирот [17].

Поскольку все перечисленные выше группы детей, так или иначе, испытывают трудности не только в плане образования, но и социализации в общем, предлагаем для удобства обозначения ввести понятие «*ограниченные возможности социализации*» - (ОВС), которые присущи всем социально уязвимым слоям населения, независимо от того, какая у них расовая, религиозная, культурно-этническая или языковая принадлежность, состояние здоровья, социальное происхождение, социально-экономическое положение, наличие статуса беженца, иммигранта, вынужденного переселенца и т.п. Таким образом, понятие «ОВС» является более широким, чем «ОВЗ», поскольку вышеперечисленные группы населения могут не иметь физических проблем со здоровьем, но так же, как и дети с ОВЗ испытывать трудности в социальной адаптации.

Известно, что инклюзивное образование регулируется рядом международных правовых актов, начиная от таких, как «Всеобщая Декларация прав человека» (ООН, 1948), «Декларация о правах инвалидов» (ООН, 1975), «Конвенция о правах ребенка» (ООН, 1989), «Саламанкская декларация о принципах, политике и практических действиях в сфере образования лиц с особыми потребностями» [3], «Конвенция о правах инвалидов» (ООН, 2006) и др., которые, как и современное российское законодательство, утверждают право каждого индивидуума на

образование и право получить такое образование, которое не дискриминирует его ни по какому из вышеперечисленных признаков.

Не менее важными, правовыми актами и рекомендациями для оптимизации педагогических подходов инклюзивного образования, на наш взгляд, являются все рекомендации, связанные с устойчивым развитием. Именно эти рекомендации затрагивают интересы всех детей с «Ограниченными возможностями социализации» - (ОВС). Более того, именно эти рекомендации дают толчок к развитию новых педагогических подходов для этих детей.

Одним из важнейших таких правовых документов является Указ Президента РФ «Об утверждении Концепции перехода Российской Федерации к устойчивому развитию» от 1 апреля 1996 года № 440, согласно которому предусматривается формирование эффективной системы пропаганды идей устойчивого развития и создание соответствующей системы воспитания и обучения.

Эффективная реализация образования в интересах устойчивого развития, возможна только с применением (эмпирического) **опыто- и практико-ориентированного подхода**. Об этом было сказано в «Стратегии Европейской экономической комиссии ООН для образования в интересах устойчивого развития» [14]. В частности, в пункте 28 этого документа сказано, что требуется переориентация основного внимания с обеспечения знаний на проработку проблем и отыскание возможных решений. Таким образом, в образовании следует сохранять традиционный акцент на преподавание отдельных предметов и в то же время открыть возможности для многостороннего и междисциплинарного анализа ситуаций реальной жизни.

Принципы практико-ориентированного обучения, в русле которого выполнимы вышеперечисленные задачи, а так же прагматические тенденции в педагогике отражены в концепции так называемого **экспериментального образования** [18]. В России оригинальное английское название *experiential education* (или немецкое *Erfahrungsbasiertes Lernen*) переводилось по-разному: экспериментальное, экспериментальное, практико-ориентированное, опыто-ориентированное, эмпирическое образование.

Эмпирическое (опыто- и практико-ориентированное) образование, наверное, более правильно обучение – имеет глубокие корни, восходя к античным и даже первобытным временам, а также педагогической работе с людьми из самых разных сфер деятельности. Вместе с тем в определённый период в педагогике наблюдалось отчуждение от эмпирических методов, и лишь отдельные мыслители (Я.А. Коменский, Ж.Ж. Руссо и др.) активно продвигали идею практического подхода в педагогике. К XX веку, с развитием психологии, практико-ориентированная педагогика была «открыта заново», получив философское и научное методологическое обоснование. Акцент на эмпирическое обучение делали в своей работе и исследованиях Д. Колб, К. Роджерс, Ж. Пиаже, М. Монтессори, Р. Штайнер.

Становление экспериментальной психологии вызвало развитие эмпирического подхода и в самой педагогической науке. Развитие

эмпирической педагогики связано с такими именами, как В. Лай, Р. Лохнер, Э. Мейман, П. Петерсен, Г. Рот, Э. Торндайк, А. Фишер, С. Холл.

В настоящее время эмпирический подход доказал свою эффективность и широко применяется в мировой практике образования и обучения, в том числе в целях решения локальных и глобальных задач и проблем современности (А.Н.Леонтьев, В.П. Вахтеров, Г.Б.Корнетов, В.Н.Лоскутов, С.Н.Глазачев, Б.С.Гершунский, А.С.Калюжный, А.П.Огурцов, О.В.Лишин, Г.Е.Соловьев и др.).

Целью инклюзивного образования является преодоление физиологических, психологических и социальных барьеров на пути приобщения ребенка с ОВС, в частности с ОВЗ, к общему образованию, введение в его культуру и приобщение к жизни в социуме, то есть, в конечном итоге, – успешная социализация.

Задачами инклюзивного образования являются:

1. Создание адаптивной образовательной среды, обеспечивающей удовлетворение как общих, так и особых образовательных потребностей различных категорий детей ОВС;

2. Обеспечение индивидуального педагогического подхода к ребенку с ОВС с учетом специфики и выраженности нарушения развития при его наличии, социального опыта, индивидуальных и семейных ресурсов;

3. Построение обучения особым образом – с выделением специальных разделов содержания обучения, а также методов, приемов и средств достижения тех образовательных задач, которые при обучении детей в условиях общего образования достигаются традиционными способами;

4. Объединение процесса освоения знаний и учебных навыков и процесса развития социального опыта, жизненных компетенций;

5. Обеспечение психолого-педагогического сопровождения процесса интеграции детей с ОВС в образовательную и социальную среду, содействие ребенку и его семье, помощь педагогам;

6. Разработка специальных программно-методических комплексов для обучения детей с ОВЗ;

7. Взаимодействие и координация деятельности специалистов разного профиля и родителей, включенных в процесс образования;

8. Совершенствование профессиональных компетенций педагогов в вопросах обучения и развития детей с ОВС различного вида, специфики и выраженности;

9. Формирование толерантности в восприятии и отношении участников образовательного процесса к различным особенностям, в том числе, нарушениям в развитии детей с ОВС.

Проблемы реализации инклюзивной практики в России.

В настоящее время инклюзивный подход к образованию лиц с ОВС и, в частности, с ОВЗ в системе образования является одним из самых острых и дискуссионных вопросов, решение которого возможно лишь путем преодоления ряда противоречий, сопровождающих данный процесс.

А именно, противоречий между общественным характером образования и индивидуальными возможностями лиц с ОВС, между ориентацией учителя на работу с коллективом учащихся (классом) и необходимостью осуществления индивидуального подхода к ученикам с ОВС, между стандартной оценкой результатов освоения учебной программы и индивидуальным оцениванием достижений учащегося с учетом его возможностей и многих других.

Возникновение данных противоречий связано с необходимостью увязывания в единой системе интересов всех участников образовательного процесса: прежде всего, самих детей с ОВС, а так же их родителей, прочих учащихся, педагогов, специалистов и администрации общеобразовательного учреждения.

При этом на первый план всё же выходят противоречия, присущие непосредственно инклюзивному обучению детей с ОВЗ, обусловленные стремлением к реализации равных прав при неравных возможностях, начиная от противоречия, вызванного потребностью детей с ОВЗ учиться и развиваться вместе со здоровыми сверстниками и ограничением возможности осуществлять это наравне с другими, и заканчивая противоречием между экономической эффективностью и гуманистическим эффектом инклюзии.

К тому же, инклюзивное образование в настоящее время имеет ряд ограничений, которые так же можно разделить на несколько групп согласно их характеру. Это ограничения *нормативно-правового характера*, связанные с недостаточной разработанностью нормативно-правовой базы инклюзивного образования, как для детей с ОВЗ, так и для детей с ОВС в целом; *ограничения финансово-экономического характера*, которые обусловлены дефицитом финансирования образовательных учреждений, испытывающих значительную финансовую нагрузку в процессе материального обеспечения процесса инклюзии; *ограничения организационно-методического характера*, связанные с необходимостью учета специфики и индивидуально-типологических особенностей детей с ОВЗ при организации учебно-воспитательного процесса в условиях стандартизации образования; и, наконец, ограничения *социокультурного и психологического характера*, обусловленные особенностями общественного сознания по отношению к лицам с инвалидностью в нашем обществе.

Таким образом, перечисленные выше противоречия и ограничения существенно затрудняют реализацию проектов инклюзивного образования, но, вместе с тем, определяют основные векторы развития и поиска ресурсов в этом направлении.

Так, Н.М. Назарова [13] высказывает серьезные опасения относительно неготовности системы общего образования принять принципы инклюзии.

Суворов А. В. в своей работе [15] говорит о том, что «Инклюзивное образование нельзя вводить «насильно» и внедрять его в общее образование, не улучшая, а ухудшая условия обучения.

Таким образом, инклюзивное образование можно включать в образовательный процесс не полностью, чтобы не допустить травмы психики,

а постепенно, например, создать условия в детском оздоровительном лагере или площадке.

Детский оздоровительный лагерь как форма дополнительного образования и его инклюзивные и возможности для детей с ОВС

Инклюзивные возможности ДОЛ для детей с ОВС проистекают из самой истории их возникновения. Идея о необходимости организовывать летний детский отдых, в процессе которого происходила бы социализация и оздоровление детей школьного возраста, выбранных из среды материально не обеспеченного класса, была реализована в 1876 году пастором Вальтером Бионом в Швейцарии. Позже данная идея создания летних детских колоний по «плану Биона» была перенята и в кругах российского общества [6,7].

В современных экономических условиях привычная система организации летнего детского отдыха в России претерпела радикальные изменения. На смену традиционной системе пионерских лагерей, сложившейся и функционировавшей на протяжении 72 лет (с 1922 года по 1994 год), когда детские лагеря организовывались по территориально-производственному принципу, находились на балансе предприятий, финансировались и укомплектовывались кадрами силами общественных организаций: комсомола и профсоюзных организаций [2], пришло новое направление: «индустрия детского отдыха».

Что же такое детский оздоровительный лагерь и в чем его отличие от образовательного учреждения? По своему ритму он напоминает школу. В нём приобретается новый опыт и знания. Однако, лагерь не только имеет большой потенциал обучения, воспитания и просвещения. Он может дать детям именно то, чего они недополучают в школе: навыки социализации, богатый эмоциональный и практический опыт, элементы гуманитарно-экологического воспитания [4,5,8,9,10,11].

Начнём с того, что в лагере ребёнок развивает умение находиться среди людей и быть самим собой. Если в школе важна информационная компетентность, и ценность имеет эрудиция, точность выполнения заданий, то в лагере на первый план выходит способность строить социальные отношения, коммуникабельность, практичность, мобильность, самоуважение и пр. Эти навыки отрабатываются во время игр, совместных дел, конфликтов и примирений, да и просто бытования. Это особенно важно для детей с социально-психологическими проблемами, для тех, у кого неполные семьи, кто перенес психологическую травму, испытал стресс. Таким образом, **лагерь – это важная школа социальных качеств**. Именно эта особенность и делает его идеальной площадкой для реализации инклюзивной практики! Ведь кроме обычных детей, в лагере могут социализироваться и различные категории детей с ОВС, в том числе и дети сироты.

Однако не стоит забывать про образовательный потенциал лагеря. Образование в лагере деятельное и быстрое. Дети переходят там от пассивного восприятия к активному, имеют больше возможностей для практики. В целом новизна обстановки и дух приключения в загородном

лагере мобилизуют внимание ребёнка. В это время он может получить прочные навыки при минимуме повторений.

Преподавание в детском лагере может быть реализовано на нескольких уровнях – от интеллектуальных конкурсов, игр, экскурсий, организованных неспециалистами в узкой области (вожатыми), до интенсивных курсов, проводимых профессиональными преподавателями.

Специальные условия, необходимые для реализации инклюзивной практики в детском лагере

Как было отмечено выше, детский оздоровительный лагерь может стать одной из самых успешных форм реализации инклюзивной практики, которая позволяет не только преодолеть социально-коммуникативные барьеры, но и реабилитации и полноценной интеграции в общество детей с ОВС и, в частности, с ОВЗ.

Однако, следует понимать, что положительный педагогический эффект такой формы работы возможен при соблюдении ряда условий психологического, материально-технического и организационно-методического характера.

А именно:

- психологическая подготовка всех членов воспитательного процесса: распространение среди детей доброжелательного отношения к людям с ограниченными возможностями здоровья и социализации (подготовительные беседы, ролевые игры, чтение сказок и т.д.);
- создание условий для формирования ценностного отношения к жизни, своему здоровью;
- создание условий для осознания ребенком себя как полноценного члена общества (поддерживание атмосферы радости, игры на сплочение коллектива, возможность творческой реализации);
- создание условий для социализации и реабилитации детей с ОВС.
- создание возможности пребывания на территории лагеря родителей тех детей с ОВЗ, которые не обладают достаточными навыками самообслуживания;
- включение в штат сотрудников службы психолого-педагогического сопровождения, призванную помогать вожатым и педагогам находить корректный выход из сложных ситуаций при работе не только с детьми с ОВС, но и их сверстниками из благополучных семей;
- обеспечение подбора квалифицированных медицинских кадров, которые способны не только оказать своевременную помощь всем детям в лагере, но и проконсультировать вожатых об особенностях здоровья детей с ОВС и дать необходимые рекомендации;
- создание комфортной и безбарьерной среды, отвечающей специальным потребностям детей с ОВС, особенно с ОВЗ (пандусы и лифты, компьютеры и специальные приспособления для детей с двигательными нарушениями, слуховые аппараты и т.п.).
- возможность временной организации особого режима, в соответствии с реальными возможностями ребенка с ОВЗ;

- использование услуг «тьютора» – персонального сопровождающего ребенка с особенностями развития и трудностями социализации.

- повышение компетентности педагогов в сфере обучения учащихся с различными отклонениями в развитии и трудностями социализации.

Для наглядности приведем практический пример учета специальных образовательных потребностей детей с ОВЗ в условиях лагеря, а так же отличий в возможностях реализации инклюзивной практики в образовательном учреждении и в лагере.

Так, дети с нарушениями интеллекта являются наиболее проблемной группой в плане реализации инклюзивной практики в образовательном учреждении, поскольку их обучение требует разработки и использования индивидуальных адаптивных программ, что противоречит самой идее совместного обучения данной категории детей со здоровыми сверстниками. Пребывание же этих детей в лагере способствует их социализации и социокультурной адаптации в процессе проведения игр, творческих и культурных мероприятий, туристических выездов и т.п., которые ориентированы на получение ребенком определенных навыков, но не предполагает аттестацию последних. А практико-ориентированный подход в обучение, основанный на наглядности, как нельзя лучше способствует усвоению знаний, умений и навыков данной категорией детей с ОВЗ.

Таким образом, эмпирическое обучение представляется эффективным педагогическим методом, отвечающим особым образовательным потребностям детей с ОВЗ, а организованные на его основе летние оздоровительные лагеря – наиболее результативной формой реализации инклюзивной практики.

Список источников

1. *Алехина С.В. Инклюзивное образование для детей с ограниченными возможностями здоровья // Современные образовательные технологии в работе с детьми, имеющими ограниченные возможности здоровья: монография / Н.В. Новикова, Л.А. Казакова, С.В. Алехина; под общ. ред Н.В. Лалетина; Сиб. Федер. ун-т, Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева [и др.]. Красноярск, 2013. С. 71 - 95.*
2. *Большая Советская Энциклопедия (в 30 томах). Том 19, статья «Пионерский лагерь» – М.: «Советская Энциклопедия», 1975. – С. 547.*
3. *Всемирная конференция по образованию лиц с особыми потребностями, Саламанка, Испания, 1994г.*
4. *Дети плюс... радость, здоровье, развитие: Из опыта реализации педагогических программ детских оздоровительных лагерей регионов Российской Федерации. – Анапа, 2003. – 84 с.*
5. *Детский отдых как пространство развития: сборник научно-методических материалов из опыта работы детского санаторно-оздоровительного лагеря «Кавказ» (город-курорт Анапа) / Под ред. Ледневой Л.С. – М.: Наука, 2007. – 315 с.*
6. *Дризо Л. Очерки развития и распространения летних школьных колоний. – Одесса: Частная типография, 1903. – 72 с.*
7. *Зеленецкий А.Н. О заграничных и русских летних школьных колониях. Докторская диссертация. – С.-Петербург, 1908. – 174 с.*
8. *Камнев А.Н. Проект "Отдых и учёба с радостью": научно-приключенческие программы "Океания", "Воздь краснокожих", "Храброе сердце", "Лес полон знаний", "Новый опыт",*

- "Lingvocamp" как инструмент образования и воспитания детей и молодёжи//Проблемы региональной экологии. 2014. № 6. С. 171-174.
9. Камнев А.Н., Камнев О.А. Приключение и экология: отдых и учёба с радостью. Один из возможных путей решения педагогических проблем современности// Народное образование, 2018. № 1467, 3-4. С. 128-143.
10. Камнев А.Н. Деятельное экологическое образование и воспитание в детском научно–приключенческом экологическом лагере. //В сборнике «Добродеевские чтения - 2018», Международная научно-практическая конференция 18-19 октября 2018г. Москва. С. 266-270.
11. Камнев А.Н. Детский экологический лагерь и современное образование// В сборнике научных статей «Экопсихологические исследования – 5». Под редакцией С.Ю. Жданова, М.О. Мдивани, В.И. Панова – Пермь: ОТ т ДО, 2018 . С. 385 -397
12. Копосова А.А., Шилина И.Б. Молодежные проблемы и поиски их решения. В сб. Проблемы непрерывного образования: проектирование, управление, функционирование. Материалы X Международной научно-практической конференции. 2012. С.270-271
13. Назарова Н. М. Интегрированное (инклюзивное) образование: генезис и проблемы внедрения // Социальная педагогика. — 2010. — № 1. — С. 77–87.
14. Стратегия ЕЭК ООН для образования в интересах устойчивого развития (UNESCO Strategy for Education for Sustainable Development). – Организация Объединенных Наций. Экономический и Социальный Совет. Distr. General CEP/AC.13/2005/3/ Rev.1 – 23 March 2005. – URL: <http://www.unesco.org/env/documents/2005/cep/ac.13/cep.ac.13.2005.3.rev.1.r.pdf>.
15. Суворов А.В. Инклюзивное образование и личностная инклюзия//Психологическая наука и образование, 2011г. № 3. С. 27-31.
16. Шилина И.Б. Социализация лиц с ОВЗ в высших учебных заведениях. В сб. Молодежная инициатива как основа гражданской ответственности в Российской Федерации: региональные и местные уровни. Материалы III Всероссийской научно-практической конференции. 2017. С. 178-181.
17. Шилина И.Б., Соломатина Л.В. О проблемах воспитания детей сирот в открытых общеобразовательных учреждениях. В сб. Технологии воспитания в общеобразовательных организациях. Материалы Всероссийской научно-практической конференции. Кострома. 2017. С. 177-179.
18. The Theory of Experiential Education / Eds by K. Warren, M. Sakofs, J.S. Hunt. – Dubuque, Iowa, USA, 1995. – 487 p.

Канюкова В. В.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ДЛЯ СОЦИАЛИЗАЦИИ ДЕТЕЙ НАРУШЕНИЕМ КОММУНИКАЦИИ

Аннотация: вовлечение детей с нарушением коммуникации в социальную жизнь является актуальной задачей современного образовательного процесса. Вместе с тем, в условиях информатизации как общества в целом, так и образовательного процесса, появляются новые подходы в работе с данной категорией учащихся. В статье описываются программы-коммуникаторы, применяющиеся как использующиеся в рамках применения средств альтернативной дополнительной коммуникации (АДК).

Ключевые слова: нарушение коммуникации, информационно-коммуникативные технологии, альтернативная дополнительная коммуникация.

Abstract: The involvement of children with communication disorders in social life is one of important goals of the modern educational process. At the same time, in the conditions of

informatization both of society and of the educational process, there are new methods of working with this category of children appearing. The article describes the AAC programs.

Key words: communication disorder, information and communication technology, augmentative and alternative communication.

Согласно Конвенции о правах ребенка, которая была полностью ратифицирована в Российской Федерации в 2013 году, ребенок, «неполноценный в умственном и/или физическом плане», имеет право на особую заботу и удовлетворение особых нужд, которые направлены на наиболее полное включение такого ребенка в социальную жизнь, а также его культурное и духовное развитие [6]. Вместе с тем, существует категория детей, процесс интеграции в общество которых существенно осложнен т.н. дети с нарушением коммуникации. Коммуникативные сигналы таких детей трудны для восприятия, нередко они выходят за рамки социальной приемлемости.

В ситуации постоянной коммуникативной неудачи такие дети испытывают стресс, замыкаются в себе, становятся раздражительными, нередко проявляют агрессию. «Вследствие этого затрудняется социальная адаптация и интеграция детей в общество нормально развивающихся людей, ухудшается качество их жизни» [9]. Нередко в коммуникативном процессе данной категории детей отводится пассивная роль, в силу специфики нарушений, для них становится невозможной ситуация выбора активностей, они зачастую лишаются права участия даже в принятии решений, касающихся их самих, не говоря уже об интеграции в общество. Таким образом, проблемы социализации детей с нарушением коммуникации невозможно рассматривать в отрыве от путей формирования у них коммуникативных навыков и поиска доступных средств общения [2].

Важно отметить, что поведенческие проявления, вызванные зачастую неумением сообщить о своем состоянии, выразить социально-приемлемым способом свои желания и потребности существенно осложняют, в числе прочего, и образовательный процесс. Помимо негативного влияния на эмоциональное состояние самого ребенка, данные проявления также негативно отражаются на эмоциональном состоянии его одноклассников и специалистов, работающих с ним [5].

В числе методов и средств работы с данной категорией детей выделяют средства альтернативной дополнительной коммуникации, которая может использоваться как в качестве полной альтернативы речи, так и для ее поддержки [10].

Вместе с тем, в контексте информатизации общества в целом, а также тенденции к информатизации образования, важно уделить внимание использованию информационно-коммуникативных технологий в рамках применения средств альтернативной дополнительной коммуникации. Важно отметить также, что такие устройства как планшетные компьютеры, смартфоны, персональные компьютеры и т.п. активно используются детьми как школьного, так и старшего дошкольного возраста. Также важно отметить,

что «...овладение компьютером благотворно влияет на формирование личности ребенка и придает ему более высокий социальный статус» [1]. В этой ситуации можно говорить об использовании различных информационных технологий как о маркере интеграции в сообщество нормально развивающихся сверстников. Важно отметить, что использование подобных технологий дает возможность ребенку, не владеющему вербальной речью, «обрести голос», что вне всякого сомнения улучшает качество его жизни в целом, а также обеспечивает большую продуктивность как в рамках образовательного процесса, так и в условиях других социальных взаимодействий. «Важно, что «озвучивание» ребенка (когда он пользуется «чужим» голосом для участия в диалоге) дает дополнительную мотивацию для выполнения заданий». Также отмечается, что использование информационно-коммуникативных технологий в работе с детьми с нарушениями коммуникации повышает «...не только мотивацию учебной деятельности, но и развивают познавательную активность обучающихся.» [3].

Средства альтернативной дополнительной коммуникации (АДК) разделяют на группы по степени использования технических средств на low tech (минимальное использование технических средств. Например, использование распечатанных коммуникативных таблиц, фотографий и т.д.), medium tech (использование простых устройств, таких как коммуникативные кнопки, коммуникаторы типа GoTalk и т.д.), high tech (использование специализированного ПО на планшетных, либо стационарных компьютерах).

Целесообразно рассмотреть программы-коммуникаторы, функционирующие на базе операционной системы Android, т.к. данная система является одной из самых широко используемых и характеризуется доступностью для разных слоев населения. Следует заметить, что количество подобных программ-коммуникаторов на русском языке растет по мере популяризации понятия «альтернативная дополнительная коммуникация». Однако, программы с более богатым функционалом на данный момент легче найти на английском языке.

Важно отметить группу программ LINKa, разработанную человеком, который в силу ограниченных возможностей здоровья сам имеет нарушение речи, Иваном Бакайдовым. Данная группа программ ориентирована на разные группы пользователей АДК.

Для высокофункциональных пользователей, владеющих письменной речью, предназначена программа «LINKa: напиши». Программа оказывает существенную помощь в обеспечении коммуникативного процесса, озвучивая напечатанный текст или короткие фразы, сохраненные в памяти устройства. Используя данную программу, человек приобретает возможность озвучить собственную речь, что существенно облегчает его коммуникацию как в условиях образовательного процесса, так и в ситуациях не предполагающих столь активной вовлеченности коммуникативного партнера, например, в условиях городской среды. Отмечается также влияние использования подобных информационно-коммуникативных технологий на мотивацию к овладению письменной речью [4].

На менее функциональных пользователей ориентирована программа «LINKa: скажи», которая позволяет озвучить изображения, организованные в виде коммуникативных таблиц. Такая организация символов может быть использована как в рамках образовательного процесса, когда коммуникативные таблицы сгруппированы по принципу лексических тем или структурных компонентов занятия, так и в рамках взаимодействия в кругу семьи. Таким образом пользователь программы приобретает возможность выбора из предпочитаемых активностей, сообщения о своих состояниях, что особенно актуально для обучающихся с РАС [7], поддержания диалога, что способствует снятию эмоционального напряжения, а также развитию коммуникативных навыков.

Также к данной группе программ относится программа «LINKa: нажми», которая ориентирована на пользователей с нарушениями двигательного аппарата, которые в силу двигательных нарушений, могут нажать лишь на одну кнопку. Посредством перебора (сначала построчного, а далее из элементов строки) в программе предоставляется выбор из букв или изображений. Такая технология особенно эффективна в рамках образовательного процесса, так как позволяет обучающимся с НОДА быть более включенными в процесс, прививает самостоятельность, стимулирует активность в рамках образовательного процесса.

Следует также выделить программу «Говорящие карточки», сделанную японским разработчиком LITALICO Inc. Данная программа представляет собой набор озвученных пиктографических изображений, распределенных по категориям, например, «Одежда», «Животные», «Еда», «Части тела» и т.д. Также пользователи, как родители и педагоги, так и сами обучающиеся, могут самостоятельно добавить пиктограммы. Категоризация пиктограмм дает возможность организовать большой объем изображений в небольшие категории, что существенно сказывается на формировании словаря пользователя, а также его способности выстраивать фразу, используя несколько пиктографических изображений. Также пользователь программы получает больше коммуникативных возможностей: выбор из предпочитаемых активностей, возможность рассказать о себе незнакомому человеку (например, из пиктограмм «Я» и «ученик» ребенок получает возможность составить целое предложение). В контексте общения возможность рассказывать о себе, безусловно, облегчает взаимодействие ребенка как со взрослыми, так и со сверстниками.

Распределение символов по категориям (например, действия, предметы, объекты), или по принципу лексических тем, может быть удобно как для пользователя, так и для педагогов и родителей. Однако, невозможность создавать новые категории, а также изменять набор изображений в уже имеющихся, существенно снижает коммуникативный потенциал программы, ведь по мере совершенствования навыков общения и увеличения словаря, ребенку захочется рассказать больше, чем программа сможет позволить.

Множество вариантов работы со словарем, его категоризации по различным принципам, изложенным выше, предоставляет программа JabTalk,

сделанная JABstone LCC. Программа была разработана родителями мальчика с синдромом Дауна, которые после неудач в использовании многих коммуникативных систем разработали приложение, которое содержало персонализированные понятные ребенку изображения вместо пиктограмм, которые были озвучены голосом близкого для ребенка человека, а не при помощи синтезатора речи.

Тем не менее, есть некоторые неудобства, затрудняющие использование данной программы специалистами сопровождения и родителями: отсутствие перевода интерфейса на русский язык и его сложность, обусловленная богатством функций программы. Также в программе отсутствует набор добавленных изображений т.к. предполагается, что будут использованы не пиктограммы, а знакомые ребенку изображения реальных предметов, что является преимуществом на этапе, когда производится диагностика с целью определения наиболее подходящих стратегий использования АДК или, когда ребенок в силу своих особенностей не может оперировать символическими изображениями, но идентифицирует объект по фотографии.

Таким образом, вышеописанные программы имеют большой коммуникативный потенциал, предоставляя пользователям свободу в выборе изображений (различные графические системы, фотографии), их категоризации, которая может быть представлена как по принципу лексических тем, так и по принципу базового и ситуативного словаря, что предоставляет возможность строить более лексически и синтаксически грамотные предложения. В зависимости от потребностей пользователя, можно увеличивать набор символов, что способствует развитию коммуникативных навыков, а, следовательно, помогает ребенку социализироваться.

Выбор программ-коммуникаторов не ограничивается вышеизложенными, но принципы их работы идентичны. Подбор стратегий использования АДК, осуществляется индивидуально, исходя из потребностей и возможностей каждого конкретного пользователя. Вместе с тем, использование подобных программ в рамках применения средств АДК способствует снятию эмоционального напряжения, увеличению качества жизни пользователей и их интеграции в общество, что отвечает требованиям как Конвенции о правах ребенка, так и тенденциям к информатизации общества, а значит дает возможность сделать шаг к принятию и пониманию детей с нарушениями коммуникации, что в конечном итоге можно рассматривать как один из путей изменения общества в сторону более гуманного отношения к данной категории детей.

Список источников:

- 1. Артемьева В.В., Воронина Л.В. Компьютерные программы как средство адаптации ребёнка к процессам информатизации общества // Педагогические системы развития творчества: материалы 8-й международной научно-практической конференции. Екатеринбург: 2009. стр. 3-9.*
- 2. Вечер М. В. Параметры исследования и систематизации коммуникативных средств для логопедической работы с детьми с умеренной умственной отсталостью // Ярославский педагогический вестник. 2016. №2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/parametry-issledovaniya-i-sistematizatsii-kommunikativnyh->*

- sredstv-dlya-logopedicheskoy-raboty-s-detmi-s-umerennoy-umstvennoy* (дата обращения: 11.04.2019).
3. Зак Г. Г. *Инновационные подходы к организации внеурочной деятельности обучающихся с ограниченными возможностями здоровья на начальной ступени общего образования* // Педагогическое образование в России. 2015. №7. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/innovatsionnye-podhody-k-organizatsii-vneurochnoy-deyatelnosti-obuchayuschih-sya-s-ogranichennymi-vozmozhnostyami-zdorovya-na> (дата обращения: 11.04.2019).
 4. Карпенкова И. В. *Использование компьютера в развитии и коррекции детей с РАС и другими нарушениями развития, а также общению с ними* // Альтернативная и дополнительная коммуникация как основа для развития, реабилитации и обучения людей с нарушениями в развитии: сборник статей. СПб: 2014. стр. 213-221.
 5. Козлова К. М. *Особенности организации обучения альтернативной коммуникации младших школьников с сочетанными нарушениями развития* // Педагогика и психология образования. 2017. №4. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-organizatsii-obucheniya-alternativnoy-kommunikatsii-mladshih-shkolnikov-s-sochetannymi-narusheniyami-razvitiya> (дата обращения: 11.04.2019).
 6. *Конвенция о правах ребенка (одобрена Генеральной Ассамблеей ООН 20 ноября 1989 г.). Ратифицирована Постановлением ВС СССР 13 июня 1990 г. № 1559-1* // СПС Консультант Плюс.
 7. Лебедь-Великанова Е. Е. *Особенности коммуникации детей с ранним детским аутизмом* // Здоровье для всех. 2017. №2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-kommunikatsii-detey-s-rannim-detskim-autizmom> (дата обращения: 10.04.2019).
 8. Рыскина В.Л., Серебрякова Л.Д. *Применение коммуникатора в работе с детьми с нарушениями развития* // Альтернативная и дополнительная коммуникация как основа для развития, реабилитации и обучения людей с нарушениями в развитии: сборник статей. СПб: 2014. стр. 226-228.
 9. Сороко Е. Н. *Современные подходы к обучению коммуникации детей с особенностями психофизического развития, имеющих нарушения навыков вербального общения* // Специальное образование. 2018. №2 (50). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sovremennye-podhody-k-obucheniyu-kommunikatsii-detey-s-osobennostyami-psihofizicheskogo-razvitiya-itseyuschih-narusheniya-navukov> (дата обращения: 09.04.2019).
 10. Стивен фон Течнер, Харальд Мартинсен *Введение в альтернативную и дополнительную коммуникацию: жесты и графические символы для людей с двигательными и интеллектуальными нарушениями, а также с расстройствами аутистического спектра* /. – М.:Теревинф, 2014.-432с.

Карасева Ю.А., Москаленко Н.В., Руновская Е.Г.

МАСТЕР-КЛАСС КАК ФОРМА РАБОТЫ С РОДИТЕЛЯМИ

Аннотация: Статья посвящена опыту проведения мастер – классов как формы взаимодействия с родителями, направленной на формирование их психолого-педагогической компетентности. Раскрыты требования к личности и профессиональной позиции психолога, работающего с группой родителей.

Ключевые слова: андрагогика, психолого-педагогическая компетентность родителя, мастер-класс, требования к ведущему.

Abstract: The article is devoted to the experience of master classes as a form of interaction with parents, aimed at the formation of their psychological and pedagogical competence. The requirements to the personality and professional position of a psychologist working with a group of parents are revealed.

Key words: andragogy, psychological and pedagogical competence of the parent, master class, requirements to the leader

Особенности современного общества (увеличение темпа жизни, развитие технических средств коммуникации) выступают вызовом для специалистов, работающих с семьей, и стимулируют их на организацию новых форм и методов взаимодействия с родителями.

Актуальными становятся вопросы андрагогики - процесса обучения, где взрослый является субъектом учебной деятельности (Л.С.Выготский, Б.Г.Ананьев, А.Н.Леонтьев, Ю.М.Лотман, А.В.Даринский, А.Г.Теслинов, Т.А.Василькова, И.А.Колесникова, С.И.Змеев, М.Ш.Ноулз, Ф.Пёггеле, А.Роджерс и др.). Один из видов андрагогики – педагогическая, связанная с просвещением родителей в вопросах детско-родительских отношений, имеющая в своей основе осознанное отношение взрослых к процессу обучения, их стремление к овладению практическими навыками, позволяющими успешно решать воспитательные задачи.

Значимым направлением работы психолога с семьей является формирование психолого-педагогической компетентности родителей, в которой можно выделить следующие структурные компоненты: (1) ценностно-смысловой (эмоциональная близость, принятие ребенка как ценность), (2) когнитивный (знание родителями возрастных и индивидуальных особенностей своих детей, методической литературы по их развитию), (3) рефлексивный (способность родителей к педагогическому саморегулированию, самоконтролю и самооценки своей педагогической деятельности, умение выявлять проблемы в воспитании своего ребенка, устанавливать причины сложившейся ситуации), (4) поведенческо-коммуникативный и поведенческо-деятельностный, связанный с умением использовать разнообразные приемы продуктивного общения и психологической поддержки ребенка на каждом возрастном этапе его развития [7, 9, 10].

Существует множество традиционных (родительское собрание, лекция, беседа, тематические консультации, педагогический совет с участием родителей и др.) и нетрадиционных форм (семейный клуб, круглый стол, дни открытых дверей и др.) взаимодействия психолога с родителями. Одной из форм просвещения родителей является мастер-класс, позволяющий использовать активные методы работы с аудиторией.

В данной статье представлен опыт проведения мастер-классов в рамках просветительского проекта «Секреты успешных родителей», направленного на развитие психолого-педагогической компетентности родителей детей дошкольного и младшего школьного возраста, который реализуется в Ярославле и Ярославской области (г. Данилов, г. Тутаев, г. Ростов, с. Вятское, р.п. Семибратово) [8]. Проект реализует НП «Региональная Ассоциация психологов-консультантов» совместно с факультетом психологии ЯрГУ им. П.Г. Демидова. Цель проекта - развитие психолого-педагогической компетентности родителей и освоение ими технологии создания и управления

семейными событиями, в которых соединены традиционные для русской культуры ценности (уважение, верность, доверие, любовь, коллективность и принадлежность к группе) и ценности, значимые для современных семей (автономность, независимость, самостоятельность, инициативность, ориентация на достижения), обеспечивающих психологическое и физическое развитие детей, улучшение внутри- и внесемейных отношений, укрепление связей между поколениями.

Работу с родителями в рамках мастер-классов мы рассматриваем как процесс консультирования, при котором специалисты активно взаимодействуют с родителями. Говоря о консультировании как виде деятельности, мы понимаем его как взаимодействие клиента и консультанта, обеспечивающее развитие организации, группы, личности и решение сложных, нестандартных проблем в различных сферах деятельности [2].

В процессе консультирования личность консультанта определяется как важнейшее целительное средство [5]. Многие авторы (А.Г. Грецов, М.Либерман, В.Э. Пахальян, К.Роджерс, И.Славсон, К.Фопиль, И.Ялом и др.) исследуют вопрос личности психолога, ведущего групповую работу. С одной стороны, ряд умений и качеств, которые нужны в арсенале ведущего. Среди них можно назвать: коммуникабельность, способность к лидерству, убеждению, умение устанавливать и поддерживать атмосферу эмоционального комфорта и доверительных отношений, умение управлять собственным состоянием и состоянием родителей в напряженных точках процесса, уважительное отношении к жизни и затруднениям родителей, желание помочь. С другой стороны – аутентичность и согласие с собой.

Нет сомнений, что это требует от психолога сформированного мировоззрения (например, представления об устройстве Мира и правилах в нем; о возможностях, ресурсах человека), осознанных оснований (включая и профессиональные ценности), которые регулируют его деятельность. Мы исходим из того, что психолог должен занять позицию осмысленного отношения к себе как субъекту профессиональной деятельности. Психолог отвечает за результаты процессов, происходящих в группе. Это предполагает умение «замечать» детали происходящего в контакте с родителями, с группой в целом, с самим собой. Обязательным является четкое понимание смысла ведущим используемых им методических приемов и упражнений.

Нам близка позиция И.В. Вачкова относительно работы ведущего групп: «он должен владеть значительным количеством разнообразных алгоритмов (методов, приемов) и уметь комбинировать эти алгоритмы в самых разнообразных вариантах в зависимости от обстоятельств его деятельности (запроса заказчика, состава группы, особенностей отдельных участников, стадии группового процесса, последних политических новостей... направления ветра, в конце концов). Но этого мало» [1, с. 101]. Психологу важно быть готовым импровизировать, забыв привычный алгоритм, модифицировать и комбинировать, и изобретать новые упражнения [1].

Говоря о психологе, как организаторе групповой работы, важно осознавать профессиональные роли и занимаемые позиции во взаимоотношениях с участниками. Среди авторов, рассматривающих данные вопросы можно назвать: Т.Высокинська-Гонсер, А.Голдстейн, Т.В.Зайцева, Н.В.Клюева, С.Кратохвил, С.Ледер, Л.А.Петровская, М.А Свистун, К.Фопель, И.Ялом и др.

В работе с родителями в рамках мастер-классов мы сформулировали следующие требования к ведущему, который должен:

- придерживаться позиции консультанта, а не лектора;
- исполнять роль фасилитатора и модератора;
- быть экспертом в вопросах семейного воспитания;
- владеть инновационными образовательными технологиями;
- осуществлять совместность во взаимодействии;
- уметь «услышать» сложность родителя;
- обращаться к ресурсам семьи;
- основываться в своей деятельности на позитивный подход в психологии.

Прокомментируем некоторые из них, используя работы Н.В.Клюевой и М.А. Свистун [4]:

«Фасилитатор и модератор» ориентирован на поддержание эмоциональной атмосферы, которая способствует решению задач родителя (родителей). Она может быть безопасной и комфортной. В определенные моменты возможно создание продуктивного напряжения, стимулирования конфронтации.

«Комментатор» предоставляет группе или клиенту условия для развития, может предложить организационную форму (игра, тренинг, диагностические процедуры). В определенные временные промежутки он становится зеркалом для родителя или группы, опираясь на свои наблюдения в виде описания того, что происходит с родителями.

Можем отметить, что на начальном этапе работы в рамках мастер-классе возникает потребность структурирования и выполнения роли активного руководителя (С.Кратохвилу) группы. Это необходимо для прохождения группой скованности, тревожности, свойственной началу работы, и разгону групповых процессов.

В процессе мастер – класса психолог ориентирован на актуализацию и усиление позитивных сторон личности родителей. Это способствует повышению у родителей степени осознанности своих ресурсных качеств.

Работа построена таким образом, чтобы родители «здесь и сейчас» получили опыт, осознали происходящее с ними, что позволит происходить изменениям. «Потому что только в этот момент, когда осуществляется извлечение опыта, я развиваюсь, я меняюсь, я двигаюсь вперед» [6, с.8].

Для этого, нами разработаны темы, актуальные для современной семьи, интересные для родителей, являющиеся ключами к развитию их психолого-педагогических компетенций. Активность родителя и включенность в

обсуждаемую тему на мастер-классе, становится возможной при условии его вовлеченности в происходящий процесс, приобретении личного опыта проживания события. Рассмотрим некоторые из них.

Раскрывая тему «Секреты счастливых семей», ведущий через телесные практики показывает феномен «доверие». Например, всем участникам надо разбиться на пары и встать спиной друг к другу. Затем, опираясь спиной на партнера, найти удобное, расслабленное для себя положение. Некоторые участники отмечают, что выполнить это задание для них затруднительно. Признают, что, как и в жизни, в своих отношениях с ребенком/супругой/супругом они часто «забывают» про себя, для них привычнее создать условия для другого. Становится важным осознание родителем своей роли в отношениях, в соблюдении границ, проявлении уважения и внимания к потребностям партнера по общению.

Во время мастер-класса на тему «Конструктор детских праздников» ведущий с помощью участников создает «праздник пюрешки». Между родителями распределяются роли: «кастрюля», «картошка», «вода», «соль», «маслице», «толкушка» и т.д. Затем разыгрывается процесс приготовления картофельного пюре, где каждый участник выполняет действия, в соответствии со своей ролью. Через проживание такого процесса родители понимают механизм создания события, где важна заинтересованность в участии и включенности каждого, конструктивный стиль отношений, детальность процесса, простота организации взаимодействия, увлеченность и удовольствие от происходящего.

Понимая усталость и «загнанность» современного родителя, на мастер-классе «Играем всей семьей» предлагаются для освоения игры, которые учитывают темп жизни, потребность в отдыхе. Ресурсными становятся игры, когда взрослый занимает пассивную позицию и имеет возможность немного передохнуть. Например, в игре «Медведь в берлоге» папа/мама изображает спящего в берлоге медведя, лежит на диване или на ковре, а ребенок в роли медвежонка ползает, возится рядом. С целью отдыха для взрослого, можно использовать игру «Холодно-горячо», когда лежащий (сидящий) родитель руководит действиями ребенка по поиску какого-либо предмета через команды, ориентирующие по степени приближению к предмету: далеко (холодно) – близко (горячо).

Для родителя важно найти личностные смыслы в игре и любом взаимодействии с ребенком. Приведем примеры смыслов, выделенных родителями-участниками мастер-классов:

- игра приносит радость (получаем удовольствие от процесса);
- совместность («ценю/оберегаю/дорожу близкими», «я не один», «партнерство»);
- креативность (появляются «краски жизни»);
- спонтанность («будим в себе ребенка»);
- игра имеет кураж («легкость мазка», «свежесть дыхания», «обновление эмоций»);

– развитие семьи (познание друг друга, смена ролей, развитие эмоций, речи, воображения, моторных навыков).

На мастер-классе мы пытаемся задействовать все структурные компоненты события, чтобы сам мастер-класс приобрел для родителей статус событийности. Структурными компонентами события являются:

– эмоциональный компонент (аффективная сторона переживания жизненного события, представленная всем спектром эмоциональных реакций личности и семьи);

– когнитивный компонент (осмысление жизненных событий на уровне восприятия, познания (смыслового конструирования) и творчества (переконструирования субъективной реальности);

– поведенческий компонент, который характеризуется активностью личности и семьи относительно жизненных событий, проявляемой через деятельность для адаптации к окружающему миру и его предметного конструирования;

– экзистенциальный компонент (переживание жизненных событий в рамках ценностного, мотивационно-потребностного и смыслового отношения к ним).

Таким образом, мастер-класс как событие в жизни родителя, способствует повышению у него психолого-педагогической грамотности в воспитании детей и развитию родительских компетенций.

Список источников:

1. Вачков И.В. *Основы технологии группового тренинга* /И.В. Вачков. - М: Ось-89, 1999. – 176 с.

2. Дмитриенко Е.В. *Социально-профессиональная идентичность психолога-консультанта на разных этапах профессионализации: Автореф. дис. канд. психол. наук.* - Ярославль, 2010. - 224 с.

3. Ключева Н.В., Москаленко Н.В. *Значение личной истории для профессиональной деятельности психолога-консультанта* // *Материалы VII Международной научно-практической конференции, 20-22 октября 2015 г., г. Ярославль / под ред. проф. Ю.П. Поваренкова.* - Ярославль: Издательство ЯГПУ им. К.Д. Ушинского, 2015. – 330с.

4. Ключева Н.В. *Программы социально – психологических тренингов* /Н.В. Ключева, М.А. Свистун. – Я.: НППЦ «Психодиагностика», 1992.

5. Кочунас, Р. *Основы психологического консультирования* / Р.Кочунас. - М.: Академический проект, 1999. – 230 с.

6. Леонтьев Д.А. *Философия жизни М. Мамардашвили и ее значение для психологии* / Д.А.Леонтьев // *Культурно-историческая психология.* - 2011. - №1. – С.8.

7. Лебедева К.М. *Сформированность педагогической компетентности родителей воспитанников дошкольного общеобразовательного учреждения как актуальная педагогическая проблема* / К.М. Лебедева // *Современные проблемы науки и образования.* – 2014. –№ 6. –С.48-49.

8. *Секреты успешных родителей* / URL <http://rapk.org/archives/category/секреты-успешных-родителей> (дата обращения к ресурсу 29.03.2019)

9. Селина В.В. *Развитие педагогической компетентности родителей детей раннего возраста в дошкольном образовательном учреждении: Автореф.дисс.канд. пед. наук.*- В. Новгород, 2009.- 188 с.

10. Троянская С.Л. Общекультурная компетентность: опыт определения и структурирования/ С.Л. Троянская // Культурно-историческая психология. - 2008. - №2. - С.19-23.

Кашапов М.М.

ПРОФЕССИОНАЛИЗАЦИЯ МЫШЛЕНИЯ ПЕДАГОГОВ КАК ФАКТОР РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКОГО МУЗЫКАЛЬНОГО МЫШЛЕНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ

Работа выполнена при финансовой поддержке РФФИ (Проект № 19-013-00102а)

Аннотация: В целях понимания профессионализации музыкального мышления педагогов целесообразно применение дихотомических критериев (ситуативности – надситуативности мышления) и цепочных, небиномиальных критериев (прогностичность, абнотивность, событийность, ресурсность мышления). Такой подход создает возможности интеграции ключевых теоретических положений профессионализации мышления, которая рассматривается в статье как фактор развития творческого музыкального мышления обучающихся.

Ключевые слова: мышление, профессионализация мышления, педагог, творчество, музыкальное мышление, обучающиеся.

Abstract: In order to understand the professionalization of teachers's musical thinking, appropriate use the dichotomous criteria (situativity – nadsituativity thinking) and chained, non-binomial criteria (predictability, abnotivity, sobytijnost, resursnost of thinking). This approach creates the possibility of integrating the key theoretical provisions of the professionalization of thinking, which is considered in the article as a factor of the development of creative musical thinking of students.

Key words: thinking, professionalization of thinking, teacher, creativity, musical thinking, studying.

Анализ основных направлений и современного состояния музыкальной и педагогической психологии показал недостаточную разработанность проблемы музыкального мышления педагогов. Влияние музыки на развитие творческого мышления доказано Р.Н. Гржибовской, Е.Н. Игнатьевым, Б.М. Тепловым, Д.К. Кирнарской, Г.М. Цыпиным. Музыка способна влиять на подсознание, активизируя культурную память, складывающуюся на протяжении тысячелетий, а также приводит в движение скрытые ресурсы духовных сил человека, пробуждая в нем творческие импульсы, обеспечивающие создание новых образов.

Структура субъективного образа представлена, по мнению В.М. Аллахвердова, В.В. Бахтина, А.О. Гетманенко, В.Л. Ситникова в сознании человека в «свернутом виде», поэтому в реальной деятельности не осознается в полной мере, не осознаются как структура, так и сами образы [1; 3; 4; 19; 20]. О том, что образ может быть носителем не только интеллектуального, но и смыслового содержания убедительно свидетельствует существование профессионального, в том числе и музыкального, мышления. Поэтому все составляющие мышления – процессуальность, опосредованность, обобщенность, активность, селективность, субъектность – присущи и ему.

В проведенном нами исследовании [9; 10; 11; 13; 15; 16] для диагностики музыкального и педагогического мышления использовались следующие методики: «Партитурная транскрипция» В.Г. Ражникова; «Экспериментальная деформация» Е.П. Крупника; методика ценностного спектра Д.А. Леонтьева с опорой на теорию метамотивации и бытийных ценностей А. Маслоу; методика Г.В. Иванченко на определение типов стратегии музыкального мышления на основе восприятия музыкального произведения; опросник М.М. Кашапова, Ю.Н. Дубровиной на выявление ситуативного и надситуативного уровня профессионального мышления; краткий вариант теста Е.П. Торренса в модификации А.Н. Воронина; «Многозначные слова» Т.В. Огородовой, М.М. Кашапова; «Методика изучения музыкально-исполнительской деятельности» М.А. Кононенко; «Исследование интеллекта» Д. Векслера в адаптации Ю.И. Филимоненко, В.И. Тимофеева; «Опросник терминальных ценностей» И.Г. Сенина; методика «Мотивация успеха и боязнь неудач» А.А. Реана; «Методика исследования доминирующего уровня профессионального мышления при решении проблемных ситуаций в деятельности музыканта-исполнителя» С.В. Цымзиной, М.М. Кашапова; «Личностный опросник – 16 PF» Р. Кеттелла в адаптации А.А. Рукавишниковой, М.В. Соколовой; тест «Вербальной креативности (РАТ) С. Медника, адаптация Л.Г. Алексеевой, Т.В. Галкиной; «Диагностика личностной креативности» Е.Е. Туник.

Основную часть выборки составили преподаватели музыки – 347 учителей, работающие в образовательных учреждениях различного типа Ярославля, Рыбинска, Гаврилов-Яма, Пошехонье-Володарска и 30 студентов 4-5 курса кафедры теории и методики музыкального образования Ярославского государственного педагогического университета им. К.Д. Ушинского. 150 студентов 1-4 курсов, обучающихся по специальности «Инструментальное исполнительство» «Владимирский областной музыкальный колледж». 78 подростков 12-17 лет.

Музыкальное мышление понимается нами как эмоционально-интуитивная и сознательная познавательная деятельность, направленная на раскрытие связей и отношений между материальным, конструктивно-логическим и духовным компонентами музыкального образа. Опираясь на данное определение, установлена структура музыкального мышления, состоящая из следующих функциональных уровней: эмоционально-чувственного, рационально-логического, духовно-ценностного. Выделение этих функциональных уровней позволяет дифференцированно и целостно охарактеризовать психологическую структуру музыкального мышления.

Выявлены взаимосвязи между уровнями музыкального мышления и типами педагогического мышления: эмоционально-чувственный уровень музыкального мышления связан с ситуативным типом педагогического мышления; рационально-логический и духовно-ценностный уровни музыкального мышления связаны с надситуативным типом педагогического мышления.

Выявленные корреляционные взаимосвязи между музыкальным и педагогическим мышлением свидетельствуют о том, что в музыкальном и педагогическом мышлении учителей общеобразовательных школ наблюдаются сходные тенденции: динамика развития от ситуативного типа педагогического мышления к надситуативному проецируется на динамику развития музыкального мышления от эмоционально-ценностного уровня к духовно-ценностному. Установлено, что основным различием структур музыкального мышления студентов и учителей школ является степень согласованности между уровнями музыкального мышления и типами педагогического мышления. Наиболее согласованной является структура музыкального мышления студентов кафедры музыкального воспитания и образования. Музыкальное мышление учителей, имеющих специальное образование, в процессе педагогической деятельности претерпевает изменения в сторону преобладания рационально-логического подхода, что свидетельствует о недостаточной целостности музыкального мышления, и оно нуждается в коррекции в процессе повышения квалификации.

Профессиональное мышление студентов исполнительских отделений рассматривается нами как познавательный процесс, направленный на обнаружение и решение проблемных ситуаций, которые включают в себя: а) подбор репертуара с учётом индивидуальных особенностей исполнителя; б) работу над музыкальным произведением – творческий процесс, заключающийся в создании образного строя музыкального произведения, базирующийся на эмоционально-чувственном, конструктивно-логическом, духовно-ценностном познании идеи музыкального произведения и реализации его в интерпретаторской концепции средствами исполнительского мастерства; в) поиск и нахождение приёмов для отработки сложных технических элементов и т. д.; г) подготовку к концерту – умение спланировать репетиционную работу так, чтобы вовремя выучить концертную программу; д) поиск и нахождение приёмов для мобилизации своих ресурсов перед концертным выступлением (психологическая самонастройка); е) концертное выступление – умение адаптироваться к любой аудитории и концертному залу; поиск новых средств музыкальной коммуникации, способствующих адекватному пониманию идеи музыкального произведения слушателями; ж) умение найти выход в непредвиденных ситуациях (помехи, шумы, забытый текст, технические срывы и т. д.); з) работа над личностными качествами – определение путей своего дальнейшего профессионального и личностного развития.

Музыкальное мышление музыкантов-исполнителей представляет собой творческий процесс и выступает как приоритетный компонент профессионального мышления студентов-музыкантов, обеспечивающий успешность как музыкально-теоретической, так и музыкально-исполнительской деятельности. В качестве компонентов профессионального мышления мы рассматривали ценностно-мотивационные, личностные, когнитивные, общие и специальные компоненты мышления музыкантов-исполнителей. В исследовании выявлена ведущая роль отдельных общих и

специальных компонентов творческого мышления, интеллекта, терминальных ценностей, мотивации достижения и личностных особенностей.

Наиболее гармоничной с учётом вербальных и невербальных характеристик является структура творческого мышления студентов, добивающихся высоких результатов в музыкально-исполнительской деятельности. Следует отметить, что в создании образного строя у студентов с высоким уровнем успешности в исполнительской деятельности важную роль играют вербальные и невербальные характеристики, эмоционально-образная и рационально-логическая сфера. У «нестабильных» выявлено преобладание рационально-логической сферы и недостаток в развитии образно-чувственной. У «неуспешных» - недостаток в развитии рационально-логической сферы. Кроме того, установлено, что надситуативный уровень мышления характеризуется творческими особенностями музыкально-исполнительской деятельности и музыкального мышления.

Выявлены ценностные и личностные компоненты, определяющие успешность музыкально-исполнительской деятельности и функционирование надситуативного уровня мышления при решении проблемных ситуаций. Во всех выделенных нами группах установлена доминирующая роль ценности «креативность» для успешности в музыкально-исполнительской деятельности. Установлено, что наибольшую роль в успешности музыкально-исполнительской деятельности «успешных» и «нестабильных» студентов играют следующие терминальные ценности: «активные социальные контакты», «сохранение собственной индивидуальности» и жизненные сферы – «общественная жизнь», «обучение и образование». При этом у «успешных» также доминирующую роль играет «профессиональная жизнь», а у «нестабильных» – жизненные сферы: «обучение и образование», сфера «увлечений», и ценность «достижения». «Неуспешных» студентов отличает от остальных большее влияние на успешность в музыкально-исполнительской деятельности ценности «собственный престиж».

Музыкально-исполнительская деятельность в группах «успешных» и «неуспешных» студентов определяется таким фактором как «эмоциональная сензитивность». Для групп «успешных» и «нестабильных» студентов важны также факторы «воображение» и «сила «Я»», а для «нестабильных»: «мятежность» и «уверенность в себе».

Надситуативный уровень мышления во всех трёх группах студентов при решении проблемных ситуаций имеет положительные корреляционные связи с ценностью «активные социальные контакты». У «успешных» и «нестабильных» студентов надситуативный уровень мышления положительно связан с такими терминальными ценностями, как: «креативность», «развитие себя», «духовное удовлетворение» и жизненной сферой – «обучение и образование». Кроме того, у студентов, добивающихся высоких результатов в музыкально-исполнительской деятельности надситуативный уровень мышления связан с ценностями: «достижения», «сохранение собственной индивидуальности» и жизненной сферой – «профессиональная жизнь»,

которая также важна при решении проблемных ситуаций и для «неуспешных» студентов.

Также установлено, что надситуативный уровень решения проблемных ситуаций в группах «успешных» и «нестабильных» студентов определяется следующими факторами: «интеллект», «воображение», «мятежность», «сила «Я»», «смелость». В группе «успешных» студентов установлены положительные корреляционные связи надситуативного уровня мышления при решении проблемных ситуаций с фактором «самоудовлетворённость»; в группе «нестабильных» студентов положительная связь с фактором «эмоциональная сензитивность» и отрицательная связь с фактором «уверенность в себе»; в группе «неуспешных» - положительная связь с фактором «групповая конформность». Мотивация достижения студентов музыкального колледжа направлена на продуктивное выполнение музыкально-исполнительской деятельности, связана с музыкальным мышлением и надситуативным уровнем мышления при решении проблемных ситуаций.

Структуры музыкального мышления учителей общеобразовательных школ и студентов кафедры теории и методики музыкального образования дифференцируются в зависимости от специальной музыкальной подготовки и стажа работы. В психологической характеристике музыкального мышления учителей общеобразовательных школ, имеющих специальное образование, проявляется слабая вовлеченность эмоционально-чувственного уровня и преобладание рационально-логического уровня, что ведет к неполному раскрытию эмоционально-чувственного и духовно-ценностного компонентов музыкального образа и свидетельствуют о недостаточной целостности музыкального мышления. В психологической характеристике музыкального мышления учителей общеобразовательных школ, не имеющих специального образования, отмечается изолированность музыкального мышления и педагогического мышления, учителя боятся применять имеющийся педагогический и жизненный опыт, действуют довольно схематично и узко, в рамках анализа конкретного музыкального произведения, слабо привлекая широкий ассоциативный ряд и жизненный и культурный контексты.

На этапе обучения в музыкальном колледже у студентов существуют количественные и качественные различия в связях и взаимосвязях когнитивных, ценностно-мотивационных и личностных компонентов мышления с уровнем успешности в музыкально-исполнительской деятельности и надситуативным уровнем профессионального мышления. Процесс создания исполнительской концепции «успешных» в музыкально-исполнительской деятельности студентов происходит на основе образной и рационально-логической сфер. У «нестабильных» студентов доминирует рационально-логическая сфера. Для «неуспешных» студентов характерна опора при создании интерпретации музыкального произведения на образную сферу. Регрессионный анализ и корреляционные связи терминальных ценностей с успешностью и надситуативным уровнем мышления решения проблемных ситуаций свидетельствуют о значимости для студентов

музыкального колледжа ценностей: «развития себя», «достижения», «духовного удовлетворения», с доминирующей ролью «креативности», «активных социальных контактов», «сохранения собственной индивидуальности», «профессиональной жизни», «обучения и образования», «общественной жизни». Исследование личностных характеристик позволило установить значимость для надситуативного уровня мышления решения проблемных ситуаций следующих факторов: «интеллект», «воображение», «мятежность», «сила «Я»», «смелость» и «самоудовлетворённость». Успешность в музыкально-исполнительной деятельности определяется теми же факторами, а также «теплотой» и «эмоциональной сензитивностью» с доминированием факторов «воображение», «эмоциональная сензитивность» и «сила «Я»».

Профессиональное мышление студентов музыкального колледжа, достигая надситуативного уровня мышления при решении проблемных ситуаций, характеризуется творческими особенностями музыкально-исполнительской деятельности и музыкального мышления на каждом уровне функционирования. В процессе профессионализации студентов на этапе обучения в музыкальном колледже мотивация достижения характеризуется направленностью на продуктивное выполнение музыкально-исполнительской деятельности, связана с показателями успешности и творческими характеристиками музыкально-исполнительской деятельности, надситуативным уровнем решения проблемных ситуаций.

Установлены различия в некоторых показателях вербальной и невербальной креативности подростков до и во время слушания музыки. Такие показатели как «Оригинальность невербальная», «Оригинальность вербальная» и «Уникальность» во время слушания музыки возросли. Следовательно, посредством музыки можно сформировать положительное эмоциональное состояние, настроение, разбудить фантазию и интерес к предстоящей деятельности. При подборе музыки важно учитывать не только её музыкальное содержание, но и личностные особенности и предпочтения человека, так как не каждая музыка может оказать должное благоприятное влияние на эмоциональную и когнитивную сферу конкретного человека, а также выступить в качестве установки [13; 15].

В исследовании образных характеристик творческого мышления профессионала, проведенном С.А. Томчук, установлено, что мышление задает концептуальный уровень чувственному отражению, в силу чего субъект не только пассивно наблюдает за ходом эмоциональных реакций, но и активно воздействует на эмоциональную и образную память. А прошлый опыт в музыкальном мышлении используется двояко: с одной стороны, актуализируются знания из области теории музыки, с другой - всплывают образы ранее пережитых психологических ситуаций [21]. Таким образом, единство образа и активности познающего составляет содержание профессионализации мышления субъекта, поскольку он реагирует не на реальную ситуацию, а на сформировавшийся у него образ данной ситуации.

Результаты, полученные в ходе формирующего эксперимента, свидетельствуют о влиянии его занятий на развитие музыкального мышления учителей общеобразовательных школ, а также на развитие профессионального мышления студентов исполнительских отделений музыкального колледжа. Применение активных методов обучения в ходе тренинга позволяет моделировать проблемные ситуации, что стимулирует активность участников группы и способствует эффективной реализации поставленной цели. Использование интерактивных методов обучения в процессе повышения квалификации, адаптированных к музыкально-педагогической деятельности, стимулирует внутренний творческий потенциал учителей и способствует формированию ведущих качеств целостного профессионального мышления. Разработанная программа, направленная на формирование музыкального мышления учителей, достаточно эффективна и используется в системе повышения квалификации педагогических работников [22].

На основе теоретического анализа различных подходов к изучению влияния музыки на человека было отмечено благоприятное воздействие музыки, в частности, классической, на когнитивные и эмоциональные сферы личности, а так же способность музыки в создании благоприятной среды для развития творческого мышления и активации компонентов установки на творчество [13; 15]. Центральным моментом в контексте образовательной среды является создание ситуации успеха, в условиях которой наиболее ярко проявляются разнообразные качества обучающихся [2]. Преподаватель выделяет такие опорные качества, целенаправленное развитие которых позволяет добиться успехов. Основные слагаемые успеха: самооценка и уверенность. Синтез этих качеств повышает креативность обучаемого. Особую роль играет мотивация достижений. Она активно формируется извне, затем, интериоризуясь, она обеспечивает реализацию ресурс как основу творческого потенциала субъекта.

Проведенный нами цикл исследований позволил в определенной мере получить ответ на вопрос: какие качества мышления педагогов в наибольшей степени влияют на творческое развитие учащихся, занимающихся музыкой? Реализация типов мышления (прогностичность, абнотивность; ресурсность; событийность; надситуативность) позволяет с разных сторон познавать обучаемого и дифференцировать наиболее сильные качества. Учет этих качеств способствует в максимальной степени актуализации возможностей воспитанника [5; 6; 7; 8; 14]. Индикатором достижений служат трудовые действия, позволяющие оценить уровень сформированности мыслительных операций и умений.

Прогностичность характеризуется умением учителя предвидеть последствия принимаемых педагогических решений и собственных действий. У педагогов общая прогностичность в повседневной жизнедеятельности обеспечивает успешное прогнозирование при решении педагогических проблемных ситуаций, реализацию высших уровней надситуативного

мышления, связана одновременно с серьезным, аналитичным, и в то же время оригинальным и творческим подходом к решению проблемных ситуаций [18].

Абнотивность как индикатор профессионализации мышления преподавателей музыки проявляется в способности учителя к адекватному восприятию, пониманию и принятию креативности ученика, способности заметить одаренного учащегося и оказать ему необходимую поддержку в развитии его творческого потенциала посредством конструирования такой образовательной среды, условия которой становятся средствами саморазвития обучаемого.

Событийность мышления характеризуется умением проектировать ситуацию, ориентированную на развитие личности. Проектирование развивающих ситуаций возможно посредством ненавязчивого установления определенных правил, согласованных с остальными параметрами ситуации. Изменяя один элемент ситуации, субъект может управлять течением, динамикой сконструированной ситуации в целом. Именно в этом случае ситуация трансформируется в событие. Событийность мышления является одним из условий формирования ментальности личности как потенциала субъекта, реализуемого в рамках диалога.

Ресурсность мышления выражается в нахождении различных способов творческого разрешения проблем в различных сферах жизнедеятельности. Готовность к реализации такого мышления проявляется в получении результативных и одновременно не затратных решений посредством использования имеющихся ресурсов человека. Проявление ресурсного мышления преподавателя осуществляется в умении субъекта находить источники творческого вдохновения, оптимизма в самых разнообразных сферах образовательной деятельности. Поэтому творческий потенциал раскрывается на когнитивном, эмоциональном и поведенческом уровнях. Развитие различных сторон творческого мышления можно оценивать с точки зрения различных критериев его эффективности: быстродействия – посредством реализации решения с учетом лимита времени, продуктивности – через обсуждение и анализ продуктов творческого мышления, рефлексивности – посредством осознания процесса творческого мышления [12].

Таким образом, в процессе взаимодействия музыкального и педагогического мышления происходит актуализация идейно-ценностного содержания музыкального произведения на основе надситуативного видения широкого личного, культурного и социального контекста, что приводит к воздействию музыкального искусства на формирование как профессионально-значимых и личностных качеств учителей, так и учащихся. Творческое мышление как компетентность субъекта определяется структурированием уровней, в нашем случае ситуативного и надситуативного уровня обнаружения проблемности в познаваемой и преобразуемой ситуации.

Список источников

1. Аллахвердов В.М. *Опыт теоретической психологии (в жанре научной революции)*. СПб.: Печатный двор, 1993. 325 с.

2. Баева И. А. Тренинги психологической безопасности в школе. СПб.: Речь, 2002. 151 с.
3. Бахтин В.В. Восприятие музыки как творческий процесс. СПб.: Нива, 2001. 112 с.
4. Гетманенко, А.О. Развитость мышления в структуре музыкальной одарённости // Сибирский психологический журнал. 2015. № 56. С. 86-99.
5. Кашапов М.М. Психология профессионального педагогического мышления. Автореф. дисс. ... доктора психологических наук. М. 2000. 48 с.
6. Кашапов М.М. Психолого-педагогический тренинг творческого мышления // Психология профессионального педагогического мышления. Монография. / Под ред. М.М. Кашапова. М.: Изд-во «Институт Психологии РАН», 2003. С. 331-397.
7. Кашапов М.М. Формирование творческого мышления на разных этапах профессионализации // Психология и школа, 2008. № 1. С. 64-70.
8. Кашапов М.М. Специфика творческого мышления субъекта // Субъектный подход в психологии / Под ред. А.Л. Журавлева, В.В. Знакова, З.И. Рябикиной, Е.А.Сергиенко. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2009. С. 599 – 611.
9. Кашапов М.М., Цымзина С.В. Психологические характеристики профессионального мышления студентов музыкального колледжа // Вестник Ярославского государственного университета им. П.Г. Демидова. Серия: Гуманитарные науки. ISSN: 1996-5648. 2013. № 1 (23). С. 77-80.
10. Кашапов М.М., Цымзина С.В. Роль ценностно-мотивационных характеристик в творческой деятельности студентов музыкального колледжа // Вестник Московского городского педагогического университета. Научный журнал. Серия «Педагогика и психология» № 4 (26). Москва, 2013. С. 50 – 56.
11. Кашапов М.М., Цымзина С.В. Роль ценностно-мотивационных характеристик в процессе профессионализации творческого мышления музыкантов-исполнителей на этапе обучения в колледже // Вестник Ярославского государственного университета им. П.Г. Демидова. Серия: Гуманитарные науки.– 2013. – № 4 (26). С. 98 - 103.
12. Кашапов М.М., Шаматонova Г.Л., Кашапов А.С., Отставнова И.В. Ресурсность мышления как средство реализации творческого потенциала личности // Интеграция образования. 2017. Т. 21, № 4. С. 683–694.
13. Кашапов М.М., Гущина Д.А. Влияние занятий музыкой на развитие образных и вербальных компонентов творческого мышления // Молодежь и будущее: профессиональная и личностная самореализация : материалы VI Всерос. студенч. науч.-практ. конф. по психологии с междунар. участием. 7 июня 2017 г., Владимир / под общ. ред. канд. психол. наук, доц. Е.В. Прониной ; Владим. гос. ун-т им. А.Г. и Н.Г. Столетовых. – Владимир : Изд-во ВлГУ, 2017. С. 99 – 102.
14. Кашапов М.М. Психология творческого мышления : учеб. пособие. М. : ИНФРА-М, 2017. 436 с.
15. Кашапов М.М., Гущина Д.А. Влияние занятий музыкой на развитие творческого мышления // Психология в современном мире: сборник статей Международной научно-практической конференции. Москва, Российский государственный университет им. А.Н. Косыгина (Технологии. Дизайн. Искусство), 28 апреля 2017 г. – М.: РГУ им. А.Н. Косыгина, 2017. С. 214-216.
16. Кашапов М.М., Томчук С.А. Соотношение музыкального и педагогического мышления преподавателей музыки // Практическое мышление и современность. Сборник статей к 80-летию Юрия Константиновича Корнилова / Под ред. Е.В. Коневой, А.В. Карпова. Ярославль: ЯРО РПО, Типография «Титул» (ИП Маренков А.В.). 2018. С. 67 – 110.
17. Полякова Е.С. Механизмы развития субъектов музыкально-педагогического процесса в полисубъектном взаимодействии // XI Международная научно-практическая конференция «Психология личностного и профессионального развития субъектов непрерывного образования». М. СПб.: Нестор-История, 2015. С. 509-512.
18. Серафимович И.В. Особенности прогнозирования в структуре профессионального педагогического мышления. Дис. ... канд. психол. наук. Ярославль, 2002. 252 с.

19. Ситников В. Л., Регуш Л. А., и др. Социально-психологическая перцепция в системе образования / Ситников В. Л., Регуш Л. А., Казначеева Н. Б., Карагачева М. В., Кедич С. И., Комарова А. В., Парнюк Н. В. –Санкт-Петербург, 2016. 150 с.
20. Ситников В.Л. Подросток глазами взрослых // Психология подростка. Полное руководство / Под общей редакцией А.А. Реана. СПб.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2008. С. 385 – 423.
21. Томчук С.А. Соотношение музыкального и педагогического мышления в профессиональной деятельности учителя музыки. Дис. ... канд. психол. наук. Ярославль, 2007. 237 с.
22. Цымзина С.В. Специфика мышления студентов музыкального колледжа с различным уровнем успешности в музыкально-исполнительской деятельности. Дис. ... канд. психол. наук. Ярославль, 2013. 262 с.

Квасова Ю.А., Позова Г.Р.

РОДИТЕЛЬСКОЕ ОТНОШЕНИЕ К СВОИМ ДЕТЯМ И ПРЕДСТАВЛЕНИЯ О СЕБЕ КАК ОБ ОТЦЕ МОЛОДЫХ И ЗРЕЛЫХ ОТЦОВ

Аннотация: В статье рассматривается такая сторона родительства, как отцовство. Формирование отцовства зависит от множества факторов. Проведено изучение и сравнение родительского отношения к своим детям и представлений о себе как об отце молодых и зрелых отцов.

Ключевые слова: семья, родительство, отцовство, стиль семейного воспитания, представление о себе как об отце.

Abstract: The article deals with such side of parenthood as paternity. The formation of paternity depends on many factors. The study and comparison of parental attitude to their children and ideas about themselves as the father of young and Mature fathers.

Key words: family, parenthood, fatherhood, the style of family education, the idea of themselves as fathers

Развитие ребенка, его восприятие себя, то есть то, как он к себе относится, те успехи, которых он достигнет, во многом зависят от того, как к нему относятся его родители, т.е. как с ним общаются и взаимодействуют мать и отец. Дефицит какой-либо из моделей общения приводит к искажению восприятия картины мира и себя. Несмотря на то, что отцовство получает популярность в научных исследовательских кругах, тем не менее материнство до сих пор считается главным компонентом родительства, и поэтому именно оно изучено в наибольшей степени. Очень часто отцовство воспринимается лишь как дополнение к материнству.

Биологическое и психологическое становление родительства совпадают не всегда.

Отцовство – это не просто кровное родство между отцом и его ребенком. Отцовство определяется и как врожденное чувство, которое побуждает мужчину поступать в отношении ребенка (или своих детей) с сопереживающей ответственностью, т.е. отцовство – это способность обеспечить условия развития ребенка, и не только с материальной точки

зрения. Но отцовство еще и предоставляет уникальные возможности проявления личности самого мужчины.

Главное в формировании чувства отцовства для мужчины – будущего отца – осознание изменений образа «Я», осознание себя как отца. Основная цель происходящих психологических перестроек – обеспечение мужчиной, мужем наиболее благоприятных условий для развития и рождения нового человека, для сохранения психического и физического здоровья жены. Эти изменения включают серьезную для мужчины переоценку собственных ценностей, расстановку новых приоритетов в жизни. У него появляется множество новых обязанностей и функций, происходят изменения в отношениях с женой (ведь она становится матерью его детей), появляются новые, не испытанные им раньше чувства и эмоции, и даже расширяется словарный запас (как минимум на терминологию, связанную с беременностью и уходом за новорожденным).

Отцовство следует рассматривать как абсолютно новый уровень на жизненном пути мужчины, новый виток в развитии его личности. И поскольку новый этап – это всегда испытание, то отцовство возможно только благодаря тому, что мужчина отказывается от многих, ставших уже стереотипными моделей поведения с другими и отношения к себе.

Психологическая готовность мужчины к роли отца зависит от множества факторов: детских впечатлений, самоутверждения себя как мужчины в подростковом возрасте, эротические связи более поздних лет, личностной зрелости, наличие или отсутствие в жизни модели любящего, заботливого, понимающего отца, системы смысложизненных ориентаций и культурных ценностей, пр. Важным моментом является также и адаптация к своей новой роли отца, тех эмоций, которые возникают, когда мужчина узнает, что станет отцом [1, 2].

Формирование отцовства условно состоит из следующих этапов: 1) стереотипное представление об отцовстве до беременности жены; 2) переосмысление стереотипов в течение беременности; 3) собственно формирование чувства отцовства после рождения ребенка [1].

В своем эмпирическом исследовании мы заинтересовались такими психологическими характеристиками молодых и зрелых отцов, в первую очередь, как родительское отношение к своим детям и представление мужчин о себе как об отце.

Выборку составили 90 человек – мужчины в возрасте от 20 до 50 лет.

Первую выборочную группу составили 46 мужчин, так называемых «молодые» отцы, в возрасте от 20 до 25 лет (ранняя зрелость по Э. Эриксону), состоящие в официальном браке и имеющие хотя бы одного ребенка. Средний возраст молодых отцов – 23,5 года. Средний семейный стаж – 2,2 года. Средний возраст детей – 1,3 года.

Вторую выборочную группу составили 44 мужчины, так называемые «зрелые» отцы, в возрасте от 35 до 50 лет (средняя зрелость по Э. Эриксону), состоящие в официальном браке и имеющие одного и более детей. Средний возраст зрелых отцов – 44,5 года. Средний семейный стаж – 17 лет. Для

большинства зрелых отцов (88,6%) данный брак является первым, за исключением 11,4%, для которых данный брак является вторым. 45,5% зрелых отцов имеют по одному ребенку, 54,5% – двоих детей. В исследование мы не привлекли мужчин, у которых более двух детей. Средний возраст их детей – 12,7 лет.

Методики исследования: 1) методика «Представление о себе, как об отце и представление жен о своих мужьях, как об отцах» (Р.В. Манеров); 2) методика «Опросник родительского отношения» (А.Я. Варга, В.В. Столин).

Изучение представлений о себе как об отцах показало следующее.

Анализ методики «Представление о себе, как об отце» (Р.В. Манеров) показал, что первое место у молодых отцов (82,6%) занимает такая характеристика, как «заботливый». На втором месте по популярности характеристика «материально-обеспеченный». Так описали себя 78,3% испытуемых этой группы. На третьем месте по популярности у молодых отцов находится понятие «ответственный, ухаживающий за ребенком» (69,6%). Также молодыми отцами были даны такие описания, как «справедливый» (28,3%) и «строгий» (17,4%).

Зрелые отцы описали себя следующим образом. На первом месте у них такая характеристика, как «материально-обеспеченный» (90,9%), далее идут параметры «заботливый» (79,5%), «справедливый» (72,5%), «ответственный, ухаживающий за ребенком» (70,5%), «мудрый» (68,2%), «строгий» (63,6%) и «занятый» (61,4%). Для зрелых отцов наиболее важны качества, которые влияют на формирование авторитета родителя.

И молодые, и зрелые отцы характеризуются как заботливые, материально-обеспеченные и ухаживающие за ребенком родители. В описательных понятиях зрелых отцов в сравнении с молодыми отцами в большей степени присутствуют еще и такие характеристики как справедливый ($p = 0,001$), мудрый ($p = 0,001$), строгий ($p = 0,001$) и занятый ($p = 0,001$).

Изучив родительское отношение молодых и зрелых отцов, которое отражается в стиле семейного воспитания, мы получили следующие данные. Как молодые, так и зрелые отцы эмоционально принимают своего ребенка (детей), заинтересованы в его (их) делах и планах, стараются во всем помочь ему (им), сочувствуют. И те, и другие не стремятся инфантилизировать действия и личность своего ребенка (своих детей), а воспринимают ребенка как равного себе, самостоятельного, состоявшегося человека. Стиль воспитания «маленький неудачник» встречается у 4,3% молодых отцов и 11,6% зрелых отцов. При этом более высоко способны оценить интеллектуальные и творческие способности ребенка, испытать чувство гордости за него зрелые отцы ($p = 0,01$). Зрелые отцы в большей мере стремятся к симбиотическим отношениям с ребенком, поощряют инициативу ($p = 0,05$). Однако зрелые отцы и в большей степени стремятся к авторитаризму, пристально следят за социальными достижениями, мыслями ребенка, им бывает сложнее принять точку зрения своего ребенка (своих детей), они чаще требуют от ребенка (детей) безоговорочного послушания (p

= 0,001). Возможно это определяется тем, что у зрелых отцов в среднем более взрослые дети. У молодых отцов дети в возрасте от 1 года до 4 лет (раннее детство), в то время как у зрелых отцов старшие дети в возрасте от 7 до 16 лет (школьный возраст, отрочество). Возрастные различия в детях требуют от отцов менять тактику воспитательного воздействия с взрослением своего ребенка, переходом его из периода раннего детства в подростковый возраст и старше.

И в той, и в другой выборочной совокупности популярными стилями воспитания являются «кооперация», «принятие» и «симбиоз» (средние показатели по каждой из шкал методики), что может охарактеризовать мужчин, принявших участие в нашем исследовании, как относящихся к своим родительским обязанностям с ответственностью и зрелостью.

Тем не менее сравнив количество мужчин в каждой группе с высокими, средними и низкими показателями, обнаруживаем следующее.

Чаще стремятся проводить время вместе с ребенком (детьми), одобряют его (их) интересы и планы зрелые отцы ($p = 0,05$). Это с одной стороны. С другой стороны, в данной группе больше и тех, кто вовсе не заинтересован делами и планами ребенка, практически не помогаю ему, редко сочувствуют, недооценивают интеллектуальные и творческие способности своего ребенка (своих детей) ($p = 0,01$). Тревога за ребёнка (детей) выше у зрелых отцов ($p = 0,05$). Опять таки данный факт возможно объяснить тем, что дети у данных мужчин взрослее, в силу своего подросткового или юношеского возраста они стремятся к автономии от родителей.

В заключение статьи следует отметить, что в современно меняющемся мире позиция отцовства меняется. Отцовство становится более осознанным. В современном мире мужские и женские роли уже не так жестко заданы, как это было полвека назад. Женщины давно самоутверждаются в традиционно «мужских областях». Но и мужчины стали свободнее от стереотипов и не считают для себя зазорным открывать те сферы жизни, которые традиционно были женскими. Десятилетиями считалось, что инстинкта отцовства не существует. Казалось, что привязанность отца к детям, в отличие от материнской, биологически не обусловлена и держится только на культурной норме. Пожалуй, так и было в мире, где отец почти не видел своего ребенка маленьким, не интересовался тем, как он растет. Сейчас же ситуация изменилась. О современном отце, который общается со своими детьми с самого рождения, говорят уже несколько иначе. Наше исследование тому подтверждение.

Список источников:

1. Борисенко Ю.В. Психология отцовства. – Москва-Обнинск: «ИГ-СОЦИН», 2007. – 220 с.
2. Лоргус А. Книга про отцовство. – М.: Никая, 2015. – 128 с.

ПОЗИТИВНАЯ ПСИХОЛОГИЯ И ЕЕ ВОЗМОЖНОСТИ ДЛЯ РАЗВИТИЯ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ РОДИТЕЛЕЙ

Аннотация: Развитие психолого-педагогической компетентности является важным направлением работы психолога. В статье представлено авторское понимание психолого-педагогической компетентности родителей. Описаны подходы и модели, которые используют психологи в работе с родителями. Дана характеристика позитивного подхода в психологии, технология создания и управления семейными событиями, которые используются в проекте "Секреты успешных родителей", реализуемом в Ярославской области при поддержке Фонда президентских грантов. Описаны методы и особенности профессиональной позиции психолога в работе с родителями.

Ключевые слова: психолого-педагогической компетентность, родители, модели работы с родителями, позитивная психология, управление семейными событиями, позиция психолога.

Abstract: The development of psychological and pedagogical competence is an important area of work of the psychologist. The article presents the author's understanding of the psychological and pedagogical competence of parents. The approaches and models that psychologists use in working with parents are described. The characteristic of a positive approach in psychology, the technology of creating and managing family events, which are used in the project "Secrets of successful parents", implemented in the Yaroslavl region with the support of the Foundation for Presidential Grants, is given. The methods and features of the professional position of the psychologist in working with parents are described.

Key words: psychological and pedagogical competence, parents, models of work with parents, positive psychology, management of family events, position of a psychologist, project "Secrets of successful parents".

Одним из значимых направлений работы психолога с семьей является формирование психолого-педагогической компетентности родителей. Г.Г.Филиппова определяет компетентного родителя, как «установившего с ребенком доверительный контакт, научившегося чувствовать состояние своего ребенка, понимающего его причины, умеющего точно определить, что и как надо сделать для своего ребенка именно сейчас, уверенного в себе и своих действиях» [8, с.76]. С нашей точки зрения психолого-педагогическая компетентность родителя включает в себя: наличие мотивации на развитие себя как родителя, открытость новому опыту; осознание значимости и ценности родительства; знание об этапах развития ребенка, в сфере психологии общения в межпоколенной семье, о современных подходах к воспитанию, обучению, психологическому и физическому развитию ребенка; внутренний ресурс родителя, который позволяет ему быть эмоционально устойчивым, адаптивным к изменениям в семье и ребенке, готовым к совместному с ребенком решению задач развития ребенка и семьи в целом; владение инструментарием (технологиями, методами, методиками) воспитания, развития и психологической поддержки ребенка.

Постановка проблемы. В настоящее время наблюдается уход «реального» общения из семьи в виртуальную среду. Многие родители передают часть своих функций образовательным и досуговым учреждениям,

специалистам, отвечающим за физическое здоровье и психологическое благополучие ребенка. Семья при этом становится потребителем услуги, а не активным создателем своей жизни. Такие потребности ребенка как потребность в совместном проведении досуга, взаимном духовном обогащении (функция духовного и культурного) общения), потребность в симпатии, уважении, признании, эмоциональной поддержке, психологической защите (эмоциональная функция семьи) не в полной мере реализуется в современной семье, что ограничивает возможности ребенка в гармоничном развитии и сохранении психического здоровья членов семьи.

Психологи, педагоги и сами родители отмечают не достаточно высокий уровень психолого-педагогической культуры и компетентности, неумение родителей творчески организовать внутрисемейную жизнь, создавать культурные практики, позволяющие вовлечь детей и прародителей в значимые семейные события. Вместе с тем, растет позитивная мотивация молодых родителей на развитие себя как родителя, к освоению современных подходов к воспитанию и развитию детей.

Современная психология нуждается в современных научно обоснованных технологиях повышения родительской компетентности, методических разработок по семейным практикам в России. Особенно это касается родителей, имеющих детей с ОВЗ, и семей, живущих в небольших населенных пунктах, где не хватает психологов.

Просвещение родителей является значимым направлением в реализации мер поддержки семьи. На это обращается внимание в государственной программе РФ «Развитие образования» на 2013-2020 гг., концепции государственной семейной политики в РФ на период до 2025 года, в указе Президента РФ № 761, федеральном проекте «Поддержка семей, имеющих детей» (2018 г.). Общественная Палата РФ (14.12.2016 г.) уделяет внимание нематериальным способам поддержки семей. Среди них: межведомственные мероприятия с участием НКО по поддержке позитивного, ответственного родительства, образовательные и консультационные мероприятия для родителей, информационно-консультационные сервисы, программы повышения родительской компетентности.

Существующие подходы и методы развития компетентности родителей, которые используются психологами, во многом опираются на зарубежные и отечественные традиции [3,4].

Если сделать небольшой исторический экскурс, то стоит вспомнить А. Адлера, который основал в Вене психопедиатрический центр и применил принципы психогигиены в школах и был одним из первых психологов, предложивших помогать родителям устанавливать демократичные отношения в семье, был А. Адлер в 1919 г. Им впервые использован термин «семейная терапия» и «психиатрия сообществ». Мечтой А. Адлера было создание содружества единомышленников - родителей, педагогов и других взрослых, которые бы содействовали воспитанию мужества и социальной ответственности у детей и подростков.

Последователем А. Адлера был Р. Дрейкурс, который в 1939 г. организовал Центр по консультированию родителей, для того, чтобы помочь родителям усвоить как можно больше подходящих типов взаимодействия, основанных на принципах равенства между детьми и взрослыми. Группы А. Адлера и Р. Дрейкурса основывались на демократичности отношений между родителями и детьми, взаимном уважении, доброте и твердости; способности определять дефектные цели ребенка и понимать их социальные последствия; непринятии авторитарных методов; поддержке, которая сочетается с любовью, помощью и оценкой важности роли ребенка как личности и является становится главным средством содействия ребенку в осознании чувства собственного достоинства.

Не смотря на то, что теоретические основания работы с родителями, техники оказания психологической поддержки могут быть различные - транзактный анализ, поведенческий подход, гуманистическая традиция, рационально-эмотивная терапия и др., можно выделить ряд общих принципов ее организации: 1) предмет дискуссии - дети и способы взаимодействия с ними родителей; 2) все члены группы имеют право на свободное участие в дискуссии; 3) ведущий не является абсолютным авторитетом, единственным источником информации и суждений, которые должны быть приняты всеми членами группы

В 1970-х гг. Х. Джайнотт разработал оригинальный подход к педагогическому образованию родителей. Он выделил три вида работ, которые может проводить психолог с родителями, испытывающими трудности в воспитании детей: собственно психотерапия, психологическое консультирование и руководство личностью. В родительской группе он предлагал использовать два основных метода, с помощью которых помогал родителям разобраться в эмоциональных проблемах детей. Первый предполагал тактичное и целенаправленное расспрашивание о том, что может чувствовать ребенок в трудные моменты взаимодействия с родителями. Второй метод заключался в использовании примеров, связанных с ежедневными эмоциональными переживаниями членов группы.

Программу «Тренинг родительской эффективности», разработанную Т. Гордоном, к особенностям российского воспитания адаптировала Ю.Б. Гипшенрейтер [2]. Она предлагает психологу вместе с родителями обсудить наиболее часто встречающиеся при общении с детьми трудности и научиться принимать ребенка, оказывать ему поддержку, разрешать конфликты и решать проблемы, связанные с дисциплиной.

Овчарова Р.В. выделяет несколько моделей работы с родителями: педагогическая, социальная, диагностическая, медицинская, психологическая и психотерапевтическая модель [5]. Каждая из них имеет свои цели, арсенал используемых методов, фиксирует позицию профессионала, работающего с родителями.

В данной статье дадим теоретическое обоснование и опыт реализации просветительского проекта, направленного на развитие психолого-педагогической компетентности родителей детей дошкольного и младшего

школьного возраста, который реализуется в Ярославской области.¹ В течение двух лет НП "Региональная Ассоциация психологов-консультантов" и факультет психологии ЯрГУ им. П.Г. Демидова реализуют в Ярославской области масштабный проект "Секреты успешных родителей". поддержанный Фондом президентских грантов.

Основная цель проекта - развитие психолого-педагогической компетентности родителей (г. Ярославль, Ярославская область) и освоение ими технологии создания и управления семейными событиями, в которых соединены традиционные для русской культуры ценности (уважение, верность, доверие, любовь, коллективность и принадлежность к группе) и ценности, значимые для современных семей (автономность, независимость, самостоятельность, инициативность, ориентация на достижения), обеспечивающих психологическое и физическое развитие детей, улучшение внутри и внесемейных отношений, укрепление связей между поколениями. Проект является просветительским, при этом интегрирует в себя различные формы работы психолога с родителями: консультирование (индивидуальное и групповое), обучение, групповой и индивидуальный коучинг, элементы тренинга и кинотренинга.

В основу работы психологов с родителями положены идея позитивной психологии и методологии событийного подхода.

Позитивная психология предполагает опору на позитив, это определенная фокусированная установка, в соответствии с которой психолог взаимодействует с родителями. Позитивную психологию можно охарактеризовать как движение, занятое исследованием оптимального функционирования человека, нацеленное на выявление и усиление факторов, приводящих к процветанию отдельных людей и сообществ [1,7]. Объектами внимания позитивной психологии являются позитивный субъективный опыт (радость, благополучие, удовлетворенность жизнью), характеристики личности (добродетели и сильные черты характера), организации и социальные группы, в которых делается акцент на социальной ответственности, альтруизме, воспитанности и др. Несомненной заслугой данного подхода является то, что она вернула в научный лексикон такие понятия как благополучие, мудрость, любовь, жизнестойкость, оптимизм.

Взаимодействуя с родителями, психолог стремится увидеть позитивные стороны личности родителей. Практически не используются такие негативно окрашенные коннотации как проблема, недостатки. Это способствует повышению доверия родителей к психологам, существенно снижает сопротивление к освоению нового опыта, выводит родителя из позиции ученика, следующего за авторитетом, в позицию равноправного участника диалога. Как следствие, у родителей повышается степень осознанности того, в чем их сила, на какие качества им опираться в жизни вместо того, чтобы тратить энергию на изнурительную борьбу с недостатками. Если родители

¹ <http://rapk.org/archives/category/секреты-успешных-родителей>

стремятся к активному улучшению себя и своей жизни, то по уровню субъективного благополучия, степени реализации творческих способностей и осмысленности жизни они превосходят тех, кто ориентирован на выявление проблем и недостатков. Поддерживая родителей в постановке целей, которые изначально больше, чем решение существующих проблем, мы выходим за пределы ситуации, с которой невозможно было справиться, находясь внутри нее.

Согласно позитивной психологии, человеческое счастье не является результатом «работы генов» или «работы судьбы» - человек может жить счастливо, используя присущие ему ресурсы. Акцент, который представляется нам важным в работе с родителями, предполагает что они ориентируются на психологическое благополучие и развитие личных достоинств каждого члена семьи в большей степени, чем на социализацию. Психологи способствуют тому, что родители, прародители и дети обучаются устанавливать и развивать позитивные отношения в семье и ближайшем социальном окружении, осваивают продуктивные и психологически здоровые стратегии совладания с проблемами и стрессом, навыки понимания и управления своими и чужими эмоциями, узнают о сильных сторонах личности друг друга, и то, как опираться на них в различных жизненных ситуациях. Создавая пространство совместного бытия семьи (в игровой деятельности, в семейных событиях) члены семьи обнаруживают внутреннюю мотивацию, которая поддерживает увлечённость друг другом и создает позитивную атмосферу.

Учитывая то, что современные родители заинтересованы в том, чтобы ощущать себя авторами своей жизни, нами разрабатываются идеи событийного подхода.

Создание семейных событий – это «социальное творчество», предполагающее активность членов семьи, что способствует созданию изменений и поддержанию стабильности в семье. События «вплетены» в жизненный путь семьи, создают ее биографию, становятся частью истории семьи через мифы, фото, кино, видеосъемку, рисование и др. способы фиксации событий. Благодаря созданию событий формируется преемственность традиций, усиливается связь поколений, используется опыт, накопленный межпоколенной семьей. События энергетически заряжены и ресурсны с точки зрения актуализации мотивации развития, создания позитивных эмоций, вовлечения окружающих (в том числе, сверстников ребенка, соседей) Создание событий - эффективный инструмент сплочения семьи, который учит кооперативности, развивает способности, формирует навыки коммуникации, ответственности, самоменеджмента.

Технология создания и управления семейными событиями имеет важное значения для развития психолого-педагогической компетентности родителей.

Существует много «календарных» общенародных событий, которые традиционно отмечаются в России: Рождество. Пасха. Масленица, проводы зимы, Новый год, 8 марта и др. Значимы такие семейные праздники как свадьба, Дни рождения, рождение ребенка и др. Предлагаемая нами технология позволяет самостоятельно создавать уникальные события,

значимые для поддержания и создания ценностей и традиций конкретной семьи. Примерами таких семейных событий: являются семейный ужин, который наполнен элементами импровизации и театрализации, туристическое путешествие, приглашение гостей (сверстников ребенка) с родителями; домашний театр, поделки собственными руками, мультфильм, который создается всей семьей и др.

Особое внимание мы уделяем личности психолога - консультанта, работающего с родителями. А.И. Пригожин [6] отмечает, что личностные качества в работе консультанта имеют огромное значение, в первую очередь такие универсальные человеческие качества, которые необходимы на любой работе (обязательность, моральные нормы, активность и т.д.) [6]. В работе консультанта есть важны коммуникабельность, навык убеждения, терпимость в отношениях с родителями, умение устанавливать доверительные отношения, гибкая реактивность, умение преодолевать агрессию и избегать стрессов в напряженных точках процесса, а также умение интуитивно восполнять ограниченность одних ресурсов другими.

Важно, чтобы консультант в любой проблеме родителя видел возможность для усиления его «Я», возможность решить нестандартную задачу, перепрограммировать свое сознание для нахождения оптимального решения.

Среди позиций, которые занимает психолог, взаимодействуя с родителями назовем следующие: *активный лидер* определяет и направляет активность родителей, он открыто руководит процессом (управление процессом), может влиять на содержание обсуждаемых вопросов (управление содержанием). Такая позиция реализуется при проведении интерактивных лекций в Родительском университете.

Аналитик может занимать несколько отстраненную позицию. Но время от времени он останавливает процесс и анализирует происходящее с личностью или группой. Он может выдвигать гипотезы о причинно-следственных отношениях, о том, какие цели ставят перед собой участники. Такая позиция реализуется при проведении групповых и индивидуальных консультаций коучинге.

Комментатор предоставляет группе или родителю условия для развития, может предложить организационную форму (игра, кинотренинг, тренинг, диагностические процедуры). В определенные временные промежутки он становится зеркалом для родителя или группы, опираясь на свои наблюдения в виде описания того, что происходит с родителями.

Роль *эксперта* предполагает оценку процесса или результата, который достигает родитель во взаимодействии с психологом.

Эмоциональный стимулятор или катализатор (фасилитатор) ориентирован на поддержание эмоциональной атмосферы, которая способствует решению задач родителя (родителей). Она должна быть безопасной и комфортной. В определенные моменты возможно создание продуктивного напряжения, стимулирования конфронтации.

Посредник в межличностных отношениях важен, когда необходимо разрешить актуальные противоречия во взаимодействии между родителями, прародителями и детьми, которые являются носителями разных целей, интересов, представлений о правилах взаимодействия.

В ходе реализации проекта мы используем различные **технологии, методы и методики развития психолого-педагогической компетентности**. Раз в месяц проходит интерактивная лекция в Родительском университете на базе ЯрГУ им. П.Г. Демидова. Назовем некоторые темы лекций: "Историю семьи создаем сами", "Семье все возрасты покорны (особенности общения представителей семейных поколений)", "Осознанное отцовство", "Праздник к нам приходит! Семейные традиции", "По ту сторону детского страха" и др. В 2018 году 602 человека (родители, бабушки и дедушек детей дошкольного и младшего школьного возраста) стали слушателями Родительского университета².

Психологи в 2018 году провели 40 групповых консультаций в школах и детских садах, направленных на формирование умения применять технологии игровой деятельности и создания семейных событий в воспитании ребенка, для развития ценностей совместности и творчества в семье, в целом для развития психолого-педагогической компетентности.

В сотрудничестве с анимационной студией "Перспектива" были созданы просветительские видеоролики «Жизнь замечательных детей», «В стране бабушек, дедушек, мам и пап: правила общения изучай с рождения», «Давайте поиграем! (игры в жизни семьи)», которые транслировались по 1 Ярославскому телеканалу и выставлены в сети³.

Родителями была создана коллекции игр и семейных событий, которые предоставили семьи - участники проекта "Секреты успешных родителей". В 2018 г. проведен "Игрофест" (фестиваль, на котором родители осваивали игровые практики), в 2019 г. будет проведен Фестиваль семейных событий.

Кроме развития психолого-педагогической компетентности родителей и их активном включении в проект, важными для региона результатами стали укрепление института семьи, формирование ответственного родительства через размещение материалов по данной теме в СМИ, интернет ресурсах и сайтах образовательных организаций. В Ярославской области стала формироваться традиция проведения семейных фестивалей (фестиваль «Игрофест», фестиваль семейных событий). В проект вовлечены студенты - психологи, что значимо для формирования их профессионально - значимых умений и навыков, развития их гражданской позиции и социальной ответственности.

Список источников:

1. Бонивелл И. *Ключи к благополучию: что может позитивная психология*. — М.: Время, 2009.

² <http://www.uniyar.ac.ru/news/main1443000/v-yargu-startuet-proekt-roditelskiy-universitet/>

³ <http://1yar.tv/ru/issue/programs/131447/171822> (сайт телеканала Первый Ярославский)
<http://1yar.tv/ru/issue/programs/131447/172055> (сайт телеканала Первый Ярославский)

2. Гиппенрейтер Ю.Б. *Общаться с ребенком. Как?* — М.: Изд-во "Аст", 2008.
3. Клюева Н.В. *Педагогическая психология /под ред. Н.В. Клюевой.* — М.: Владос -Пресс, 2003.
4. Клюева Н.В. *Психолог и семья: диагностика, консультирование, тренинг—Ярославль, Академия развития, 2001.*
5. Овчарова Р.В. *Родительство как психологический феномен: учебное пособие* — М., МПСИ, 2006.
6. Пригожин А.И. *Методы развития организаций.* — М., МЦФЭР, 2003.
7. Селигман М. *Новая позитивная психология: научный взгляд на счастье и смысл жизни.* — М.: София, 2006.
8. Филиппова Г.Г. *Психология материнства/Г.Г.Филиппова.* — М.: Изд-во Института Психотерапии, 2002.

Колчина А.Г.

ОСОБЕННОСТИ ЭМОЦИОНАЛЬНЫХ ПРОЯВЛЕНИЙ У ДЕТЕЙ, ВОВЛЕЧЕННЫХ В СИТУАЦИИ ДОМАШНЕГО НАСИЛИЯ

Аннотация: Рассмотрены некоторые теоретические аспекты проблемы личностного развития ребенка вовлеченного в ситуацию домашнего насилия. Представлены результаты эмпирического исследования тревожности и агрессивности детей старшего школьного возраста в сравнительном аспекте с характером родительского отношения и переживаний ребенка по поводу своего положения в семье. Обоснована необходимость проведения совместных коррекционно-развивающих занятий с детьми и их родителями для формирования гармоничных внутрисемейных отношений.

Ключевые слова: семья, дети старшего школьного возраста, домашнее насилие, стиль родительского отношения, тревожность, агрессивность.

Summary: Some theoretical aspects problems of development of the child of the domestic violence involved in a situation are considered. Results of empirical research of uneasiness and aggression of children of the advanced school age in comparative aspect with character of the parental relation and experiences of the child concerning the situation in a family are presented. Need of carrying out the joint correctional developing occupations with children and their parents for formation of the harmonious intra family relations is proved.

Keywords: family, children of the advanced school age, domestic violence, style of the parental relation, uneasiness, aggression.

Тема насилия разрабатывается уже более четырех последних десятилетий, однако, несмотря на это, до сих пор не существует единого представления о том, что же считать насилием. Отсутствуют так же и четкие критерии отделяющие насилие от ненасилия. Наиболее емкое определение феномена насилия можно найти в статье российского философа А.А. Гуссейнова «Понятие насилия», который определяет насилие следующим образом: «насилие, как явствует уже из этимологии слова, есть применение силы, опора на силу, действие с помощью силы» [1]. Под насилием так или иначе чаще всего подразумевают физическое воздействие, но не следует, делать ошибку, которую совершают многие – забывать, что человек существо не только телесное, но и духовное и психологическими средствами человека, будь-то взрослый человек, а тем более ребенок, можно измучить не меньше,

чем физическим насилием [2]. В формате данной статьи хотелось бы остановиться на проблеме насилия именно над детьми, поскольку они относятся к наиболее уязвимому в этом отношении контингенту. Дети могут испытывать насилие как со стороны своих сверстников или более старших детей, так и со стороны взрослых людей. Последние при этом могут быть случайно знакомыми или даже незнакомыми им людьми, а могут оказаться, например, их воспитателями, учителями, и что наиболее страшно, их родственниками или собственными родителями.

Жестокое обращение с детьми является серьезной проблемой современного мирового сообщества, и эта проблема, к сожалению, не имеет легких решений. Результаты исследования Ассоциации Кризисных центров «Остановим насилие» говорят о том, что в ситуации насилия в семье в 70% случаев дети становятся прямыми объектами насилия наряду с взрослыми. Это приводит не только к ухудшению их здоровья и разрушающим последствиям в поведенческих характеристиках детей, но и способствует возобновлению так называемого «межпоколенческого цикла насилия». Как отмечают многие специалисты, дети, пострадавшие от жестокого обращения или ставшие свидетелями насилия в семье, сами в дальнейшем принимают тактику поведения агрессора или жертвы [3]. Федеральная статистика показывает неуклонное повышение количества уголовных дел, связанных с жестоким обращением с детьми в семьях. Однако не стоит делать поспешных выводов из этих данных. В целом, проблема является настолько латентной, что некоторое увеличение зарегистрированных дел можно отнести на повысившееся внимание общества к данной проблеме и в связи с этим на более раннее выявление случаев насилия. Тем не менее, нельзя совершенно исключать и другой сценарий – действительное ухудшение ситуации и участвовавшие случаи жестокого обращения с детьми.

Домашнее насилие широко распространено и в России, хотя по-прежнему достаточно трудно точно оценить масштабы и вероятные тенденции развития данного явления. А ведь насилие в семье подрывает основы не только жизни самой семьи, но и разрушает фундамент безопасности общества.

Как следует из данных научной педагогической и психологической литературы дошкольный и старший школьный возрастные периоды являются «возрастами риска» в отношении насилия. Прежде всего, оба этих периода являются критическими в развитии ребенка [4], характеризующиеся формированием ряда новообразований. Как отмечал Л.С.Выготский, для кризисов развития характерны «резкие сдвиги и переломы в личности», когда за чрезвычайно короткий срок ребенок меняется весь в целом. Не вызывает сомнения, что переживание кризиса, формирование новообразований дисгармонизирует личность ребенка, делает его более сензитивным, хрупким, виктимным. Общими чертами всех возрастных кризисов, по Л.С.Выготскому являются непокорность и непослушание. Ребенок как бы делается более яркой, заметной фигурой как внутри семьи, так и вне неё. Глубокие, нередко негативные изменения в личности, характере и поведении ребенка,

актуализирует стремление взрослого перевоспитать, переделать, исправить [4]. Однако именно в этот период ребенок особенно нуждается во внимании и одобрении взрослого, но это внимание не всегда носит безобидный характер. Жестокое обращение с детьми, в эти периоды, вероятнее всего, окажет куда более разрушительное воздействие, чем в период относительной эмоционально-личностной стабильности.

Внутри семьи ребенок может непосредственно подвергаться различным видам насилия или может быть опосредованно, психологически вовлечен в насильственные отношения взрослых. В последнем случае он, как считалось длительное время, выступает в качестве свидетеля насилия. В настоящий момент наблюдается определенная динамика терминологии, отражающая новое понимание проблемы. Дети, находящиеся в силовом поле семейного насилия, также рассматриваются как пострадавшие, независимо от их формального статуса жертвы или просто свидетеля. Наиболее неблагоприятной для ребенка является ситуация, когда физические, эмоциональные или другие виды насильственных действий исходят со стороны обоих взрослых и внутри семьи отсутствует человек, способный обеспечить ему защиту и безопасность [5].

В рамках выбранной проблематики нами было проведено исследование, направленное на изучение эмоционального статуса старших школьников - участников насильственных отношений в семье.

В исследовании приняли участие 38 школьника в возрасте 16 лет. В ходе эксперимента были использованы следующие методы: личное наблюдение за детьми в микросоциуме класса, беседы с ними, их учителям и родителями.

Экспериментальная выборка была подобрана в ходе исследования. В нее вошли те респонденты, семейные отношения которых, с их точки зрения характеризовались наличием враждебности, директивности и отсутствием позитивного интереса со стороны родителей. 16 человек, из общего числа обследованных старшеклассников, подвергались в семье различным видам насилия (со слов детей). Контрольную группу составили старшеклассники, семьи которых характеризовались гармоничными внутрисемейными отношениями.

Анализ результатов опроса детей показал, что в семьях детей экспериментальной группы достаточно часто использовались различные типы насилия:

-физическое насилие – любые неслучайные нанесения повреждений ребенку;

-пренебрежение – нежелание или неспособность обеспечить потребности ребенка в пище, одежде, жилье, медицинском уходе, образовании и защите;

-психологическое насилие – хронические паттерны поведения, такие как унижение, оскорбление, издевательства и высмеивание ребенка.

Помимо перечисленных выше типов насилия, в ряде случаев имело место и экономическое или финансовое насилие, проявляющееся в попытке хотя бы одного взрослого члена семьи лишить ребенка возможности

использовать средства семейного бюджета и распоряжаться ими по своему усмотрению.

Проведение ретроспективного анализа моделей причин насилия в семье показало, что наиболее часто они укладываются в группу социальных: низкий уровень дохода, безработица, низкий образовательный и культурный ценз. Хотя имели место и психопатические причины, центрированные на предрасположенностях к насилию родителей (алкоголизм, агрессивность, коммуникативная некомпетентность, депрессивность) и детей (болезненность, физические и психические недостатки и т.д.).

Для изучения реальной картины личного благополучия детей, вовлеченных в ситуации семейного насилия, была использована методика Ч.Д.Спилбергера (адаптированная в русскоязычном варианте Ю.Л. Ханиным), позволяющая оценить уровень личностной и ситуативной тревожности детей. Целью этой части исследования явилось также выявление зависимости уровня тревожности детей от используемого стиля родительского воспитания, поскольку в последнее время все чаще встречающиеся научные данные убедительно указывают на «домашнюю природу» возрастания уровня тревожности детей независимо от их возраста [6].

Для получения представления о характере родительского отношения с точки зрения детей был использован опросник «Подростки о родителях» (ADOR), разработанный Е.Шафером и модифицированный Л.И. Вассерманом, И.А. Горькавой и Е.Е. Ромициной.

Принимая во внимание данные о том, дети, вовлеченные в ситуацию домашнего насилия, сами в дальнейшем принимают тактику поведения агрессор, представлялось интересным проследить наличие агрессивных черт поведения у детей экспериментальной группы. Для диагностики агрессивных проявлений у детей была использована методика А. Басса и А. Дарки. Данная методика позволяет выявить наличие или, напротив, отсутствие различных форм агрессивных и враждебных реакций: физическая агрессия, косвенная агрессия, вербальная агрессия склонность к раздражению, негативизм, обида, подозрительность, чувство вины. Обработка результатов опроса по методике А. Басса-А. Дарки производится с помощью индексов различных форм агрессивных реакций в соответствии с ключом.

Анализ результатов исследования, направленных на изучение личностных особенностей старшеклассников позволил установить, что разброс показателей ситуативной тревожности у них был достаточно широким: от высоких до низких значений. Наиболее часто у обследуемых детей имели место показатели высокого уровня ситуативной тревожности (74%). При оценке личностной тревожности были получены сходные данные. Так высокие показатели тревожности отмечались в 58% случаев.

На наш взгляд, этот феномен может быть объяснен в первую очередь особенностями социальной ситуации развития старшеклассника. Именно к десятому классу перед учащимися особенно остро встают задачи целеполагания, профориентации, необходимости сдачи выпускных и вступительных экзаменов. Возрастание тревожности в этом возрасте связано

так же и с наличием страха не соответствовать высокому уровню требований со стороны учителей и родителей, не оправдать имеющиеся у взрослых ожидания. Таким образом, стремление соответствовать высоким требованиям и ожиданиям со стороны взрослых является, по всей видимости, одной из причин повышения уровня тревожности у детей к десятому классу. Однако высокий уровень тревожности имел место далеко не у всех детей.

При сравнении изучаемых показателей у детей экспериментальной и контрольной групп было отмечено, что высокий уровень личностной тревожности встречается значительно чаще именно у детей экспериментальной группы (в 87% случаев, тогда как в контрольной группе только в 36% случаев). Т.е. объяснить повышение уровня тревожности в данном случае только за счет особенностей социальной ситуации развития старшекласников не представляется возможным. В связи с этим мы провели сопоставление уровня тревожности детей с характером родительского отношения к ним.

Проведение сравнительного анализа наглядно показало, что у всех детей, родители которых использовали жесткие методы воспитания и отношения к детям, уровень тревожности значительно превышал его нормальные показатели. В то время как низкий и средний уровень тревожности отмечался в основном у детей с гармоничными внутрисемейными отношениями (контрольная группа).

Анализ зависимости стилей родительского воспитания продемонстрировал, что наиболее стрессогенными стилями родительского воспитания являются отсутствие позитивного интереса со стороны матери, враждебность отца, директивность и крайняя его непоследовательность. Отсутствие позитивного интереса со стороны матери, воспринимаемое старшекласниками как отсутствие эмоционального принятия и опеки, непредсказуемость реакций отца создают ситуацию неопределенности для старшекласника. Это связано, по всей видимости, с тем, что они в результате не уверены в своей значимости для матери и находятся в постоянном ожидании недовольства или сурового наказания со стороны отца (со слов детей). Отсутствие уверенности в наличии позитивных материнских чувств и тревожное ожидание непредсказуемых реакций со стороны отца невротизируют старшекласников, делая их высоко тревожными личностями, что не может не сказаться на уровне их социальной адаптации и школьной успешности. Таким образом, стремясь к независимости, проявляемой в первую очередь во внешних формах поведения, у современного старшекласника в глубине себя сохраняется необходимость в психологической поддержке со стороны родителей. В случаях, когда он не получает такой поддержки, внутрисемейные отношения становятся для него стрессогенным фактором, повышающим его личностную тревожность.

Анализ результатов агрессивных проявлений у обследуемых изученных с помощью методики А. Басса и А. Дарки позволил отметить, что у 32% старшекласников – имел место высокий уровень физической агрессии. Старшекласники именно с высоким уровнем физической агрессии отдавали предпочтение в своих действиях применению физической силы направленной

против окружающих (по высказыванию детей и наблюдением за их поведением). 29% старшеклассников показали высокий уровень вербальной агрессии. Они склонны выражать свои негативные чувства через такие формы как крик, ссоры, а так же и через содержание словесных ответов (ругань, угрозы, проклятья).

Количество старшеклассников с высоким уровнем косвенной агрессии составило 29%. У данной категории детей часто можно было наблюдать беспричинные взрывы ярости, проявляющиеся в крике, топаний ногами, битье кулаками по столу и так далее. Эти взрывы характеризуются ненаправленностью и неупорядоченностью.

Следует отметить, что высокий уровень и физической, и косвенной, и вербальной агрессии наблюдался в основном (94,6%) у старшеклассников экспериментальной группы. Кроме того у детей данной группы отмечались и другие личностные особенности: 32% старшеклассников имели высокий уровень раздражительности. Характерными для них являлась и готовность к проявлению вспыльчивости, резкости, грубости при малейшем признаке возбуждения. 42% исследуемых старших школьников имели высокий уровень такого проявления, как обида. 24% демонстрировали высокий уровень негативизма. Они предпочитали оппозиционную меру поведения, обычно направленную против авторитетного сверстника или учителей. 63% имели высокий уровень подозрительности. Из бесед с детьми было установлено, что респонденты, показавшие такой уровень подозрительности, склонны к проявлению осторожности и даже недоверию к окружающим их людям. Количество старших школьников с высоким уровнем чувства вины составили 42%. Для них характерно убеждение в том, что они является плохими людьми, что поступают плохо, при этом ощущают угрызения совести.

Проведенный сравнительный анализ показателей высокого уровня агрессивных проявлений у детей экспериментальной и контрольной групп позволил отметить, что у детей экспериментальной группы имеют место все виды агрессивных проявлений. При этом пребывание их в ситуации домашнего насилия способствует тому, что агрессивность проявляется у них значительно чаще и в более резкой форме, чем у детей контрольной группы.

У лишенного позитивных примеров межличностных взаимоотношений, эмоциональной поддержки и безусловного принятия родителями ребенка, вовлеченного в ситуацию домашнего насилия, формируются такие личностные особенности как высокая тревожность и агрессивная тактика поведения во взаимоотношениях со сверстниками. В связи с этим детям, вовлеченным в ситуации домашнего насилия, крайне необходима комплексная психологическая поддержка, направленная на снижение агрессивных проявлений и тревожности, а так же создание гармоничных внутрисемейных отношений. Кроме того, важным и необходимым является проведение с ними работы по расширению репертуара эмоциональных, социальных реакций, повышению самооценки, развитию познавательных интересов. В связи с этим актуальность разработки предложений и

рекомендации для педагогов, психологов и руководителей классных коллективов, способствующих разрешению этих задач не вызывает сомнений.

Список источников

1. Понятие насилия Гуссейнов А.А. *Философия, наука, цивилизация*. М.: Эдиториал УРСС, 1999. С.35-38.
2. *Насилие и его влияние на здоровье. Доклад о ситуации в мире*. Под ред. Этьенна Г. Круга. М.: Весь Мир, 2003. С 18-44.
3. *Подростковая агрессия. Изучение влияния воспитания и семейных отношений*. Бандура А, Уолтер Р. М.: Эксмо-Пресс, 1999. 150 с.
4. *Педагогическая психология*. Выготский Л. С. М.: АСТ, Астрель, Люкс. 2005. 671с.
5. *Жестокое обращение с ребенком. Причины. Последствия. Помощь*. Алексеева, И.А., Новосельский И.Г. М.: Генезис, 2005. С 200-256.
6. *Тревожность у детей и подростков: психологическая природа и возрастная динамика*. Прихожан А. М. Воронеж: НПО «МОДЭК», 2000. 304 с.

Комарова С.Ю., Булыгина М.В.

ПРЕДСТАВЛЕНИЯ ПОДРОСТКОВ ОБ ОТНОШЕНИЯХ С МАТЕРЬЮ И БАБУШКОЙ В РАСШИРЕННЫХ И НУКЛЕАРНЫХ СЕМЬЯХ

Аннотация: Семейные отношения современных подростков не ограничиваются взаимодействием с родителями. Зачастую немалую роль в формировании личности играют и отношения с прародителями. В статье описываются результаты сравнительного исследования представлений подростков из расширенных и нуклеарных семей о взаимоотношениях с матерью и бабушкой по материнской линии.

Ключевые слова: отношения с матерью, отношения с бабушкой, подростки.

Abstract: Family relations of modern teenagers are not limited to interaction with parents. Often a significant role in the formation of personality and play a relationship with the ancestors. The article describes the results of a comparative study of representations of adolescents from extended and nuclear families about the relationship with mother and grandmother on the maternal line.

Key words: relations with mother, relations with grandmother, teenagers.

Для многих современных детей и подростков значимое семейное окружение представлено не только родителями и сиблингами, но и бабушкой или дедушкой. Фундаментальное различие между детско-родительскими и детско-прародительскими отношениями обнаруживается при сравнении доли участия родителей и прародителей в воспитании и социализации ребенка. Если для родителей задача заботы о ребенке и его социализации является основополагающей, то для прародителей – желательной, но необязательной. Законодательно и социально ответственность за физическое и психологическое благополучие детей остается за родителями. Функция прародителей в развитии детей, по отношению к родителям, в основном, рассматривается как вторичная, дополнительная, модерлирующая, помогающая [1; 2; 3; 7]. Однако, в случае совместного проживания нескольких поколений, бабушки и дедушки, так или иначе, оказываются вовлеченными в более

тесные эмоциональные и воспитательные отношения с внуками, что создает иную межличностную ситуацию развития ребенка, чем в случае отдельного проживания прародителей [6].

Детско-прародительские отношения исследованы не так хорошо, как отношения детей и подростков с родителями. Однако многопоколенные семьи, где прародители, родители и дети живут под одной крышей, явление достаточно распространенное не только для российской культуры, но и, как показывают зарубежные исследования, характерны для других стран, в первую очередь, азиатских и афроамериканских [5]. Многие бабушки и дедушки, даже проживая отдельно от внуков, активно помогают своим детям ухаживать и воспитывать младшее поколение, а также оказывают материальную и эмоциональную поддержку. Это обусловлено увеличением средней продолжительности жизни и факторами социально-экономической ситуации, предписывающей среднему поколению роль «добытчика» и способствующей делегированию части их воспитательных функций старшим членам семьи [4; 6; 7]. Кроме того, современный мир коммуникационных технологий позволяет интенсивно общаться и поддерживать близкие отношения даже с теми людьми, с которыми не можешь часто встречаться непосредственно.

Таким образом, значительная часть детей и подростков имеют тесные эмоциональные отношения с кем-либо из прародителей, что делает проведение исследований в этой области актуальными и значимыми как с теоретической точки зрения, так и с точки зрения практики воспитания и развития гармоничной личности.

Цель настоящего исследования состояла в выявлении особенностей отношений подростков с матерями и бабушками по материнской линии в нуклеарных и расширенных семьях.

В исследовании приняли участие 100 подростков 14 - 15 лет, г. Москвы. По результатам обработки анкет из анализа были исключены результаты подростков из неполных и повторнобрачных семей. В итоге были сопоставлены данные обследования подростков из 53 семей (37 нуклеарных семей и 16 расширенных семей). Расширенная семья - состоящая из матери, отца, хотя бы одного ребенка и совместно проживающей бабушки.

В исследовании были использованы следующие методики: авторская анкета для сбора данных о составе семьи и информации о самой близкой бабушке: ее линии родства, возрастной группы, трудовой занятости, общего количества внуков, типа проживания (совместный или отдельный), частоты контактов; методика «Взаимодействие родитель-ребенок» (ВРР) И. М. Марковской и ее модификация для оценки взаимодействия «бабушка-ребенок»; методика «Цветовой тест отношений» А. М. Эткинды; модифицированная методика «Двадцать утверждений», М. Куна, Т. Макпартленда; рисуночный проективный тест «Семейная социограмма», Э.Г. Эйдемиллера, В. Юстицкиса.

Согласно данным, полученным по методике «Взаимодействие мать-ребенок / бабушка-ребенок» по методике И.М. Марковской в расширенных

семьях отношения с бабушками оцениваются подростками как менее удовлетворительные, чем отношения с матерью (различия по критерию Уилкоксона значимы при $p=0,016$), уровень сотрудничества с бабушками ниже, чем с матерями ($p=0,007$). С бабушками подросткам этой группы сложнее достичь согласия, чем с матерями ($p=0,05$), авторитет бабушек ниже ($p=0,004$), эмоциональная близость в этих отношениях тоже ниже, чем в отношениях с матерями ($p=0,004$). Кроме того, на уровне тенденции подростки считают, что бабушки принимают их в меньшей степени, чем матери. В тоже время значимых различий между отношениями подростков с матерями и бабушками в расширенных семьях по шкалам, определяющим воспитательную стратегию: «нетребовательность-требовательность»; «мягкость – строгость»; «автономия – контроль»; «непоследовательность – последовательность» обнаружено не было, что указывает на сходство этих функций у матерей и бабушек.

Подростки из нуклеарных семей оценивают отношения с отдельно проживающими бабушками, по сравнению с отношениями с матерью, как менее требовательные (различия значимы при $p = 0,011$), менее строгие (при $p=0,002$), менее контролирующие (при $p = 0,04$). Подростки считают, что с бабушками легче достичь согласия, чем с матерями (при $p=0,004$), и они более последовательны, чем матери ($p=0,003$). Эмоциональная близость в отношениях с матерью, как и в расширенных семьях, оценивается выше, чем в отношениях с бабушкой, но только на уровне тенденции.

Вообще, бабушки, проживающие совместно с внуками, оцениваются подростками как более строгие и более отвергающие, а по отношению к мальчикам еще и как более требовательные, в отличие от бабушек проживающих отдельно (различия между группами значимы при $p \leq 0,01$). Таким образом, в нуклеарных семьях были выявлены значимые различия между отношениями подростков с матерью и бабушкой в части дисциплинирования (требовательность, строгость, контроль, последовательность). Полученные результаты позволяют наглядно продемонстрировать, что задача реализации контроля поведения и развития ребенка является основополагающей родительской задачей и это отличает отношения подростка с матерью от его отношений с бабушкой. В нуклеарных семьях отсутствие или низкий уровень дисциплинарных требований со стороны бабушки в сочетании с высоким уровнем согласия в паре «подросток – бабушка» и последовательностью бабушки, может свидетельствовать об их более качественных отношениях. Такие отношения являются хорошей основой для создания прародителями поддерживающей атмосферы и помощи подростку в разрешении его возрастного кризиса. В таких гармоничных отношениях с отдельно проживающими прародителями подростки могут найти поддержку в период напряженных отношений с родителями и получить опыт вхождения в иной взрослый мир при нормативном протесте против взрослого мира родителей.

В расширенных семьях, напротив, не удалось обнаружить каких-либо значимых различий в отношениях с матерью и бабушкой в области

дисциплинирования, кроме более низкого авторитета бабушки по сравнению с матерью. В основном выявленные различия касаются качества отношений с бабушкой в части эмоциональной близости, принятия, согласия и сотрудничества.

На наш взгляд, это свидетельствует о смещении прародительской позиции в сторону родительской и принятии бабушкой на себя части контролирующей материнской функции. Возможно, такое совместное разделение дисциплинирующих функций между матерью и бабушкой, способствует установлению более близких и теплых отношений с матерью, но при этом препятствует развитию более удовлетворительных отношений с бабушкой. Смещение ролей в данном случае мешает становлению качественных отношений в первую очередь с прародителями.

Сопоставив результаты подростков из расширенных и нуклеарных семей по методике «Семейная социограмма», было выявлено, что бабушки, проживающие совместно с внуками, обязательно включаются ими в структуру семьи. Но обозначая её место в пространстве семьи, подростки в нескольких случаях обводили данный кружок или использовали штриховку, что указывает на напряженность и проявление тревожности в их отношениях с бабушкой. В нуклеарных семьях подростки никогда не включали бабушку в пространство их семьи. Это свидетельствует о специфической и уникальной роли отдельно проживающих прародителей, ограниченной и независимой от домашней ситуации подростка.

Согласно результатам сравнения типов высказываний, полученных по методике «Двадцать утверждений» М. Куна, Т. Макпартленда, в расширенных семьях по сравнению с нуклеарными подростки значимо **реже** используют формальные высказывания о бабушке: «*Моя бабушка живет с нами*», «*Моя бабушка пожилая*» (различия между группами значимы при $p=0,004$), образ бабушки у них представлен более объемно. Подростки чаще указывают на хозяйственные качества бабушек: «*Моя бабушка всегда хорошо накормит*», «*Моя бабушка помогает нам по дому*»; описывают их человеческие качества: «*добрая*», «*милая*»; отмечают мечты и увлечения: «*Моя бабушка любит старые фильмы*», «*Моя бабушка любит приглашать своих знакомых к себе*». В тоже время подростки из расширенных семей чаще отмечают конфликтный характер отношений с бабушками, отмечают их негативное отношение к себе «*Моя бабушка часто меня ругает*».

У подростков из нуклеарных семей образ бабушки менее четкий и дифференцированный, что подчеркивает дистанцированность их отношений. Однако надо отметить, что данное утверждение справедливо, в большей степени для мальчиков, девочки склонны к более детальному описанию. Отсутствие значимых различий между высказываниями девочек о бабушках из расширенных и нуклеарных семей, указывает, что девочки чаще, чем мальчики находятся в близких отношениях с бабушкой независимо от места ее проживания, и способны к формированию сложного образа бабушки даже, если она живет далеко.

Следует отметить, что у всех подростков, независимо от типа семей и пола, образ матери был представлен значительно ярче и полнее, чем образ бабушки. Подростки часто описывали черты характера матери и отношение с ней: «*Моя мама трудолюбивая*», «*Моя мама волнуется за меня*», «*Моя мама – любимица всей семьи*», «*Моя мама очень требовательная*». Полнее и ярче образ матери представлен в описаниях девочек. Они передают его через описание внешности, человеческих и деловых качеств матери, а также используют большое количество высказываний об отношении к себе. Мальчики чаще описывают образ матери через присоединяющие, формальные высказывания и описания хозяйственных качеств. Тем не менее, описания матери подростками из нуклеарных и расширенных семей имеют некоторые отличия. Так высказывания о хозяйственных качествах матери преобладают в нуклеарных семьях (в расширенных семьях подростки чаще отмечают хозяйственные характеристики бабушек). То есть, в расширенных семьях бабушки традиционно берут на себя часть работ по ведению дома, а в нуклеарных семьях - это материнская функция. Кроме того, девочки из нуклеарных семей, чаще подчеркивают конфликтный характер отношений с матерью, чем девочки из расширенных семей, что может свидетельствовать о более сложных дочерне-материнских отношениях внутри расширенной семьи, по сравнению с нуклеарной.

По методике «Цветовой тест отношений» сравнение рангов цветовых выборов подростков для себя, матери и бабушки, по критерию Манна-Уитни показало следующие различия по типам семей. В нуклеарных семьях цвет для матери соответствует более высокому рангу (высокий ранг по этой методике означает эмоциональную дистанцию, снижение привлекательности), чем в расширенных семьях. То есть в нуклеарных семьях ранговое место матери в ряду цветовых предпочтений свидетельствует о менее положительных, менее близких отношениях с матерью (различия значимы $p \leq 0,05$). Учитывая закономерности развития подростков и задачи возраста, можно предположить, что более высокий ранг матери в нуклеарных семьях по сравнению с расширенными семьями свидетельствует о более эффективном процессе сепарации подростков от родителей в семьях этого типа.

Попарное сравнение отношения подростков с матерью и бабушкой внутри каждой группы семей по критерию знаковых рангов Уилкоксона показало, что в целом подростки выбирают для бабушки цвета, стоящие на более дальних позициях в линейке ранжирования по сравнению с цветами, выбираемыми для матери. То есть отношения с бабушками оцениваются подростками из расширенных семей как *менее близкие* по сравнению с матерью ($p = 0,01$), тоже характерно для подростков из нуклеарных семей, но только на уровне тенденции ($0,05 < p \leq 0,1$). Результаты подтверждают, что даже в подростковом возрасте с его критичностью по отношению к родителям, отношения с бабушкой в семьях обоого типа представлены для подростка как менее эмоционально близкие, чем отношения с матерью. При этом наблюдаемая в расширенных семьях более выраженная разница между

рангами матери и бабушки, может свидетельствовать о более близких отношениях подростка с матерью в семьях этого типа.

Интересной, но требующим дальнейшей проверки, представляется связь о том, что наличие близких отношений с отдельно проживающей бабушкой по материнской линии соответствует более высокому рангу матери. То есть, близкие отношения с бабушкой, проживающей отдельно, способствуют формированию более выраженной сепарации подростка от матери. С другой стороны, возможно, отношения с отдельно проживающей, но близкой бабушкой компенсируют недостаток эмоциональной близости в отношениях с матерью.

Также по данным методики ЦТО выявлено различие в цветовом самообозначении себя мальчиками - подростками. В расширенных семьях цветовой выбор мальчиков для себя соответствует более высокому рангу, чем в нуклеарных семьях ($p = 0,047$). То есть, по сравнению с нуклеарными, в расширенных семьях мальчики менее уверены в себе, их самооценка ниже.

Результаты проведенного исследования позволяют говорить, что расширенный тип семьи оказывает существенное влияние на характер отношений подростков с бабушкой и матерью по материнской линии.

У подростков из расширенных семей образ бабушки более объемный и дифференцированный, они чаще, чем подростки из нуклеарных семей, при описании бабушки используют личностные определения (добрая, милая, хитрая, всегда найдет выход, целеустремленная), указывают на ее хозяйственные качества. В тоже время, в описаниях совместно проживающих бабушек чаще встречаются и описания негативного опыта отношений.

В расширенных семьях отношения с бабушкой отличаются высокой вовлеченностью и напряженностью, и при этом оцениваются подростками как менее удовлетворительные по сравнению с отношениями с матерью: бабушки воспринимаются как менее сотрудничающие, с ними сложнее найти согласие, их авторитет, эмоциональная близость ниже, чем матери.

Отношения с матерью в расширенных семьях воспринимаются подростками как наиболее близкие. Образ матери у подростков из расширенных семей по сравнению с образом бабушки более объемный, дифференцированный, окрашенный положительными эмоциями.

В представлении подростков из расширенных семей бабушки в той же степени, что и матери, проявляют требовательность, контроль, строгость. Отсутствие в расширенных семьях значимых различий в отношениях с бабушкой и матерью по параметрам, составляющим основу родительской функции поддержания дисциплины, может свидетельствовать о разделении функции контроля между матерью и бабушкой и смещении бабушки с прародительской позиции на родительскую.

В нуклеарных семьях функция поддержания дисциплины принадлежит матери. Подростками из нуклеарных семей бабушка воспринимается как более мягкая, менее требовательная, не контролирующая, но при этом более последовательная, и с ней легче найти согласие.

В нуклеарных семьях отношения с бабушкой в целом более значимы для девочек, чем для мальчиков. Образ отдельно проживающих бабушек в представлении мальчиков по сравнению с девочками наименее дифференцирован и наиболее формален.

В нуклеарной семье мать представляется подростками как активная, лидирующая фигура, обладающая достаточно высоким авторитетом, особенно для девочек, по отношению к подростку сочетает в себе требовательность и достаточный, но не слишком высокий, уровень эмоциональной близости.

Полученные в исследовании данные об особенностях отношений подростков с матерями и бабушками по материнской линии позволяют говорить о том, что межличностная ситуация развития подростков из нуклеарных семей более благоприятна для решения задач подросткового возраста. Отношения с бабушкой при низком контроле, но высокой предсказуемости и согласии, могут быть хорошей основой для создания поддерживающей атмосферы и помощи подростку в автономизации от родителей и разрешении его возрастного кризиса.

Список источников:

1. Биггз С., Хаапала И. Долгая жизнь, взаимопонимание и эмпатия поколений / пер. с англ. А.А. Ипатовой // *Мониторинг общественного мнения: Экономические и социальные перемены*. 2016. № 2. С. 46—58.
2. Ермолаева М.В. Межпоколенные отношения в пожилом возрасте // *Горизонты зрелости. Сборник научных статей / Ред.: Л.Ф. Обухова, И.В. Шаповаленко, М.А. Одинцова*. – М.: ГБОУ ВПО МГППУ, 2015. – С. 96 – 103.
3. Краснова О. В. Роль бабушки: Сравнительный анализ // *Психология зрелости и старения*. — 2000. — № 2. – С. 89 – 114.
4. Geurts T., van Tilburg T., Poortman A.R., Dykstra P.A. *Childcare by grandparents: Changes between 1992 and 2006* // *Ageing and Society*, - 2014, no 35(6), pp. 1318-1334. doi: 10.1017/S0144686X14000270
5. Glaser K., Stuchbury R., Price D., Di Gessa G., Ribe E., Tinker A. *Trends in the prevalence of grandparents living with grandchild(ren) in selected European countries and the United States* // *European Journal of Ageing*, - 2018, no15 (3), pp. 237-250
6. Pick R. *Grandparents and the extended family: understanding the importance of wider family relationships for children and their parents*, – 2014 [Электронный ресурс], URL: <http://www.understandingchildhood.net/posts/grandparents-and-the-extended-family>
7. Tanskanen A. O., Danielsbacka M. *Beneficial effects of grandparental involvement vary by lineage in the UK* // *Personality and Individual Differences*. – 2012, no. 53, pp. 985 – 988.

Комарова Т.К.

ЦЕННОСТНАЯ ИНТЕГРАЦИЯ С РОДИТЕЛЯМИ ПОДРОСТКОВ С РАЗНЫМИ ПРЕДСТАВЛЕНИЯМИ О СТИЛЕ СЕМЕЙНОГО ВОСПИТАНИЯ

Аннотация: В статье представлены результаты эмпирического исследования, в котором представление подростка о стиле семейного воспитания рассматривалось как фактор, определяющий особенности рефлексии им ценностей родителей и возможности ценностной интеграции с ними.

Ключевые слова: нравственная социализация, межпоколенное наследование, ценностные ориентации, ценностная интеграция, стиль семейного воспитания.

Abstract: The article presents the results of an empirical study in which the adolescent's idea of the style of family education was considered as a factor determining the features of the reflection of parents' values and the possibility of value integration with them.

Key words: moral socialization, intergenerational inheritance, value orientations, value integration, style of family education .

Анализируя социальную реальность, ряд исследователей отмечают, что в современном обществе существует определенный дефицит высоких нравственных образцов для воспитания подрастающей молодежи. При этом подчеркивается, что « одна из причин этой скудности состоит даже не в том, что высоконравственные люди совсем перевелись, а, скорее, в том, что их мало или почти нет в доступном для подростка или юноши окружении – как среди близких, знакомых людей, так и в тех образцах, которые дает современная культура (художественная литература, фильмы, СМИ и др.)» [1,с.37]. Когда в современных условиях обнаруживается дефицит различного рода просоциальных агентов социализации, недооценка той роли, которую должна играть семья в межпоколенном наследовании нравственных ценностей несет угрозу превращения социализации в стихийный процесс, протекающий вне семьи.

Семья всегда была и сегодня является важнейшей социальной средой формирования личности и ключевым институтом психологической поддержки и воспитания, отвечающим за воссоздание детским поколением определенного образа жизни, мыслей и отношений родительского поколения. Именно в ней формируются гуманистические нравственные начала в ребенке и закладываются основы его ценностно-смыслового сознания. Признание ведущей роли семьи в межпоколенном взаимодействии актуализирует вопрос о «вертикальной трансмиссии ценностей» Х (Стефаненко Т.Г.,1999) как психологическом механизме социального наследования подрастающим поколением ценностей родительского поколения. При соблюдении этого условия первичной средой, в которой начинается процесс формирования ценностно-смыслового сознания ребенка в онтогенезе, становится именно семья, а первыми социальными референтами и персонифицированными носителями ценностей для ребенка становятся его родители. Совпадение важнейших ценностных ориентаций членов семьи обеспечивает её сплоченность, основанием которой становится ценностно-ориентационное единство. Таким образом, принятие детьми ценностей родителей может рассматриваться как один из важнейших психологических механизмов, обеспечивающих социальное наследование и определяющих эффективность семьи как агента нравственной социализации.

Актуализированная в подростковом возрасте потребность быть личностью, потребность в самопознании и самосовершенствовании обуславливает особую сензитивность взрослеющих детей к личностным проявлениям родителей. Данный момент приобретает особый смысл, если иметь в виду закономерную возрастную потребность подростка и юноши в поиске Другого как «социального зеркала» и социального референта [2].

Анализ психологической литературы показывает, что несмотря на

многочисленные исследования по проблеме детско-родительских отношений, такой их аспект как формирование ценностного сознания современного подростка в условиях семейного воспитания недостаточно разработан, в том числе и относительно тех факторов, которые обуславливают избирательную сензитивность взрослеющих детей к воспитательным воздействиям родителей.

С позиций ценностного подхода субъективная нравственно–ценностная значимость родителей и, как следствие, возможность их персонализации в своих детях предполагает в качестве важнейшего предваряющего условия ценностную интеграцию, понимаемую как общность ценностей, признаваемых и детьми, и родителями [3,4]. Очевидно однако, что в реалиях современной семьи возможность возникновения такого рода ценностного единства поколений обусловлена различного рода факторами, оказывающими как ингибирующее, так и фасилитирующее воздействие на этот процесс. Это могут быть как внешние и совершенно объективные факторы, так и внутренние собственно психологические факторы, имеющие отношение к конкретной семье как коллективному субъекту или к каждому из членов семьи как к автономной личности. Обобщение результатов различных исследований указывает на то, что характер взаимоотношений между родителями и детьми зависит от следующих взаимодействующих факторов: от особенностей личности родителя и форм его поведения; от особенностей личности самого ребенка; от психолого-педагогической компетентности и уровня образования родителей; от применяемых родителями и другими взрослыми средств воспитательного воздействия; от учета актуальных потребностей ребенка и степени их удовлетворения в семье, а также ряда других факторов [5]. Исследователи, отмечая роль этих факторов, подчеркивают, что в межпоколенных отношениях дистанция между поколениями может либо увеличиться из-за отсутствия взаимопонимания, приводя к нарастанию агрессивности, снижению толерантности и полному отчуждению; либо, при условии преодоления кризиса развития, эти отношения смогут измениться в сторону оптимизации взаимодействия между родителями и детьми, достижения ими межличностного взаимопонимания. Только в этом случае становится возможным усиление преемственности между поколениями и их ресурсности друг для друга [6].

В контексте нашего исследования, признавая подростка полноправным субъектом в отношениях с родителями, его избирательность в восприятии родительских ценностей мы рассматриваем как выражение субъектности. При этом в качестве одного из важнейших факторов, определяющих такое проявление субъектности, с очевидностью выступает рефлексия подростком стиля семейного воспитания. Он обнаруживается в наиболее характерных способах отношения к ребенку родителей, применяющих определенные средства и методы педагогического воздействия. Именно через стиль воспитания происходит презентация родителями тех ценностных оснований, которыми они руководствуются в отношениях с детьми.

Таким образом, мы полагаем, что ценностная интеграция с родителями и, как следствие, эффективность их формирующих воздействий на ценностно-смысловую сферу личности подростка в значительной мере определяется тем, как сам подросток оценивает особенности отношения к нему его родителей и каковы в зависимости от этого его представления о каждом из родителей как о персонифицированном «носителе» определенных ценностей, в том числе как о значимом социальном референте в отношении жизненных целей.

С представленных выше позиций было предпринято эмпирическое исследование, цель которого состояла в выявлении особенностей ценностной интеграции с родителями подростков с разными представлениями о стиле семейного воспитания. Выборку составили 90 подростков в возрасте 13-14 лет, учащиеся общеобразовательной школы.

Задачей первого этапа исследования стало изучение представлений подростков о стиле воспитания их родителей. С этой целью использовалась методика "Родителей оценивают дети" (РОД), созданная И.А. Фурмановым и А.А. Аладыным на базе методики "Анализ семейного воспитания" (АСВ).

С помощью методики РОД исследовались представления подростков по таким аспектам отношения к ним родителей как гиперпротекция, гипопротекция, потворствование, игнорирование потребностей ребенка, чрезмерность требований и обязанностей, недостаточность требований и обязанностей, чрезмерность или недостаточность требований-запретов и по ряду других, предусмотренных методикой. На основании полученных результатов в зависимости от преобладающих значений показателей диагностируемых шкал вся подростковая выборка была разделена на три группы.

В первую группу вошли подростки с представлениями о стиле воспитания их родителей как авторитарном. В исследуемой выборке данная группа состоит из 23 человек (25,6% от общего количества респондентов). Авторитарность родителей подростки усматривают в таких их проявлениях как доминирующая гиперпротекция, чрезмерность требований-обязанностей, чрезмерность требований-запретов, строгое соблюдение установленных правил, а также игнорирование потребностей ребенка и чрезмерность санкций. Подростки данной группы считают, что авторитарные родители ограничивают их самостоятельность, не считают нужным обосновывать свои требования, сопровождая их жестким контролем, суровыми запретами и наказанием.

Вторую группу составили подростки с представлениями о стиле семейного воспитания как попустительском (21,1%, 19 человек). Подростки данной группы указывают на такие характерные проявления их родителей как гипопротекция и игнорирование потребностей подростков. Также подростки отмечают как проявление безразличия по отношению к ним такие моменты как недостаточность требований и запретов со стороны родителей. Таким образом, подростки из данной группы вполне осознают неумение, нежелание или неспособность своих родителей руководить ими, интересоваться их проблемами и участвовать в их решении.

В третью группу вошли подростки с представлениями о стиле семейного воспитания как гармоничном (53,3%, 48 человек). Результаты свидетельствуют о том, что родители, по мнению подростков этой группы, уделяют много времени и внимания своим детям, стремятся к удовлетворению их потребностей, испытывают повышенную неуверенность, боязнь ошибиться, гиперболизируют «хрупкость» своего ребенка, зачастую переживают страх потерять его, что говорит об их отношении к ребенку как к ценности. Подростки осознают, что воспитание детей является самой главной задачей для их родителей, целью их совместной жизни.

Таким образом, полученные на первом этапе исследования данные свидетельствуют о том, что взрослеющие дети обнаруживают не только выраженную сензитивность к родительскому отношению, но и вполне способны адекватно осознать и оценить уровень и характер вовлеченности родителей в отношения с собственным ребенком.

В дальнейшем эмпирическое исследование предполагало проверку предположения, согласно которому представления подростков об отношении к ним родителей определяют особенности рефлексии детьми ценностных ориентаций, которыми руководствуются их родители в реальной семейной жизни и, как следствие, особенности ценностной интеграции с ними.

В контексте предпринятого эмпирического исследования, ценностные ориентации понимались как относительно устойчивая, социально обусловленная направленность личности на те или иные цели, имеющие для нее смысло-жизненное значение, и на определенные способы их достижения, выражающиеся в виде каких-либо личностных качеств, образцов (способов) поведения и являющиеся относительно независимыми от наличных ситуаций. Соответственно в данном исследовании используется группирование ценностей на терминальные и инструментальные, предложенное М. Рокичем [19]. Ограничение в исследовании состояло в изучении рефлексии подростками только терминальных ценностных ориентаций их родителей. Не умаляя значимости инструментальных ценностей, следует признать, что формирование субъектности личности в подростковом возрасте предполагает прежде всего развитие способности к целеполаганию и адекватному выбору жизненных целей, поскольку лишь при этом условии становится актуальным поиск средств их достижения.

С использованием репертуара терминальных ценностей теста Рокича самим подросткам предлагалось проранжировать ценности-цели, а далее – проранжировать их так, как, по их мнению, сделали бы это их родители – отец и мать. Таким образом в каждой детско-родительской паре (подросток-мать и подросток –отец) изучались терминальные ценности подростков и рефлексия ими ценностных ориентаций родителей, то есть выявлялись субъективные представления детей о том, какими ценностями-целями руководствуются они сами, а также каждый из их родителей в реальной жизни.

Анализ полученных данных осуществлялся в каждой из групп подростков с разными представлениями о стиле семейного воспитания, а также с учетом фактора пола подростков. В частности, анализировались

содержание и иерархия собственных ценностей подростка и рефлекслируемых им ценностных ориентаций его родителей. Эти данные были использованы для выявления показателей ценностной интеграции подростков с их родителями. Коэффициент корреляции полных ранжированных рядов ценностей самих подростков и рефлекслируемых ими ценностей родителей (относительно конкретной семьи в парах «подросток- мать», «подростков – отец») рассматривался как эмпирический показатель ценностной интеграции. Определение конкретных значений данного показателя и их последующий анализ позволили выявить уровни ценностной интеграции подростков с разными представлениями о стиле семейного воспитания с каждым из родителей. При этом имелось в виду, что слабая по силе корреляция ценностей фиксирует существенное расхождение между родителями и их детьми в отношении представлений о жизненных целях и свидетельствует фактически об их дезинтеграции. Выраженная сильная корреляция позволяет говорить о том, что в этом случае имеет место существенное совпадение ценностей-целей, то есть интегрированность содержаний ценностно-смыслового сознания подростков и их родителей.

Анализ ценностных ориентаций самих подростков независимо от представлений о стиле воспитания в их семьях показал, что для подростков из всех трех групп характерна идентичность в выборе значимых ценностей-целей. Так, наиболее значимыми для девочек являются такие терминальные ценности как «Здоровье», «Счастливая семейная жизнь», «Любовь», «Наличие хороших и верных друзей». Для мальчиков наиболее значимыми являются такие ценности как «Наличие хороших и верных друзей», «Активная деятельная жизнь», «Жизненная мудрость» и «Интересная работа». В целом, такое содержание ценностно-смысловой сферы подростков говорит о типичной фемининной ориентированности жизненных целей девочек и о типичной маскулинной ориентированности мальчиков-подростков.

При осуществлении анализа с учетом представлений подростков о стиле семейного воспитания установлено, что девочки, оценивающие его как авторитарный, отчетливо дифференцируют ценности родителей: силу связи между рефлекслируемыми ценностями матерей и отцов можно расценить как очень слабую ($r_s = 0,183; p \leq 0.01$). При этом ценности матери они отражают как имеющие прямое отношение к их представлению о благополучной семье, тогда как ценности, приписываемые отцу, в большей мере локализованы вне семьи (друзья, работа и т.п.). Можно предположить, что отец «возвращается» в семью, чтобы осуществить типичную для отцов запретительно-наказательную функцию, тем самым обеспечивая восприятие девочками стиля семейного воспитания как авторитарного. При этом отношения девочек с матерью не имеют такой доминанты. Это, в свою очередь, позволило предположить, что ценностная интеграция с матерью у них должна быть более сильной, чем с отцом. Данное предположение было подтверждено эмпирически: у девочек с представлениями о стиле семейного воспитания как авторитарном выявлен высокий уровень ценностной интеграции с матерью

($r_s = 0.77, p \leq 0,01$) и средний уровень ценностной интеграции с отцом ($r_s = 0.44, p \leq 0,01$).

В этой же группе рефлексия мальчиками ценностей обоих родителей ($r_s = 0,81; p \leq 0.01$) говорит об их недифференцированности, что может свидетельствовать о дефицитности их представлений об индивидуальности родителей. По мнению мальчиков, подлинно семейные ценности у обоих родителей заменяет их более выраженная ориентация на ценности, локализованные вне семьи (активная деятельная и продуктивная жизнь, наличие друзей, интересная работа). Деловая направленность родителей, вероятно, определяет и характер отношений с сыновьями по типу «руководство-подчинение». В силу таких особенностей взаимодействия в системе «родители-подросток» можно предполагать их определенную конфронтацию, в основе которой лежит скорее ценностная дезинтеграция, чем интеграция. Полученные данные подтвердили данное предположение: у мальчиков с представлениями о стиле семейного воспитания как авторитарном уровень интеграции с ценностями как матерей ($r_s = 0.25, p \leq 0,01$), так и отцов ($r_s = 0.1, p \leq 0,01$), можно расценить как низкий.

Таким образом, можно считать доказанным приоритетное влияние матери на формирование содержания ценностно-смыслового сознания девочек в семьях, где стиль семейного воспитания воспринимается дочерьми как авторитарный. Низкий показатель ценностной интеграции с обоими родителями мальчиков с таким восприятием стиля семейного воспитания свидетельствует о том, что ни мать, ни отец не оказывают формирующего влияния на содержание ценностно-смыслового сознания сыновей. Соответственно можно предположить, что формирующее воздействие на них оказывает скорее не родители, а другие агенты социализации.

В группе девочек с представлениями о стиле семейного воспитания как попустительском обнаружена корреляционная связь средней силы, которая свидетельствует о сближенности рефлекслируемых ими ценностей отцов и матерей ($r_s = 0,40; p \leq 0.01$), и является показателем наличия некоторой дифференцированности ценностей родителей. В то же время у мальчиков имеет место сильная связь между ними ($r_s = 0,96, p \leq 0.01$). Высокая степень совпадения представлений о родительских ценностях у мальчиков-подростков из таких семей может свидетельствовать о том, что низкий уровень дифференциации ценностей матери и отца является следствием отсутствия близких отношений сыновей и родителей, основанных на интересе друг к другу, взаимном доверии и т.п. В этой связи у мальчика-подростка нет возможности доверительного общения и познания индивидуальности личности каждого из родителей, в том числе и в отношении значимых для каждого из них ценностей.

Очевидно, что ценностная интеграция с родителями у мальчиков и девочек, воспринимающих отношение к себе родителей как попустительское и безразличное, достаточно проблемна. Это подтверждено эмпирически: у мальчиков этой группы ценностная интеграция с родителями практически отсутствует (с матерью $r_s = 0.04, p \leq 0,01$, с отцом $r_s = 0.09, p \leq 0,01$); у девочек

ценностная интеграция с терминальными ценностями как матерей ($r_s = 0.16, p \leq 0,01$), так и отцов ($r_s = 0.25, p \leq 0,01$), находится на низком уровне.

Таким образом, очевидно, что в семьях, где подросток не чувствует интереса и отношения к себе как к ценности со стороны родителей, нравственная социализация и формирование глобальных жизненных целей с наибольшей вероятностью осуществляется вне семьи, поскольку родители не являются социальными референтами для своих детей.

В основе оценки девочками стиля своих отношений с родителями как гармоничного лежит представление и о гармонии отношений в самой родительской паре, где четко очерчена роль матери, руководствующейся прежде всего такими ценностями как «Любовь» и «Счастливая семейная жизнь», и роль отца, призванного обеспечить счастье членов семьи, через ориентацию на такие ценности как «Активная деятельная жизнь» и «Общественное признание». Обращает на себя внимание, что в формировании гармоничных отношений с родителями большую роль играет ориентация девочек на такую ценность отца и матери как «Жизненная мудрость» (1 ранг у отца и 5 ранг у матери). Это отражает реальную возможность обращения дочерей за советом к опыту своих родителей в сложных жизненных ситуациях, что является свидетельством взаимной доверительности и открытости детско-родительских отношений. Видимо, этот момент позволяет взаимодействие девочек с родителями строить на уважении и доверии, что дает возможности четко различать ценности матери и отца на основе достаточно глубокого понимания особенностей их как личностей. Это подтверждают результаты корреляционного анализа ($r_s = 0,26; p \leq 0,01$), которые показывают выраженную дифференцированность ценностей родителей у девочек.

В отличие от девочек мальчики видят большую согласованность в ценностных предпочтениях своих отцов и матерей. Это подтверждают данные корреляционного анализа ($r_s = 0,78; p \leq 0,01$), что говорит о наличии тесной связи и сближенности ценностных ориентаций родителей. Возможно, на фоне гармоничных отношений с родителями это может свидетельствовать о том, что у мальчиков-подростков имеет место более глобальный масштаб восприятия своей семьи как единого целого, где родители объединены общим ценностным мировоззрением. В этой связи особо следует отметить, что только здесь такая ценность как «Любовь» вошла в состав первого квартиля у обоих родителей. Видимо, это является для мальчиков базовой ценностью в гармонизации как в отношении родителей к ним, так и отношений в самой родительской паре.

Результаты корреляционного анализа показывают, что наиболее высокий уровень ценностной интеграции характерен для девочек с представлениями о стиле семейного воспитания как гармоничном по отношению к ценностям матерей ($r_s = 0.88, p \leq 0,01$). Ценностная интеграция с отцами в группе девочек находится на среднем уровне ($0.36, p \leq 0,01$). В группе мальчиков с представлениями о стиле родительского воспитания как гармоничном имеет место более выраженная «вертикальная трансмиссия»

сыновьям ценностных представлений отцов ($r_s = 0.36, p \leq 0,01$), по сравнению с матерями ($r_s = 0.19, p \leq 0,01$).

Это говорит о том, что в семьях, где гармонизированы отношения родителей и детей, ценностная интеграция подростков в большей степени происходит с ценностями родителя того же пола, что и пол самого подростка. Можно утверждать, что таким образом обеспечивается не только наполнение содержанием ценностно-смысловой сферы сознания подростка, но и формирование ценностных оснований его адекватной полоролевой идентичности, что в данном возрасте выступает в качестве важнейшего аспекта социализации взрослеющих детей.

Сравнение показателей ценностной интеграции с родителями подростков с разными представлениями о стиле семейного воспитания показывает, что девочки по сравнению с мальчиками обнаруживают большую сближенность своих ценностных ориентаций с родительскими, что свидетельствует об их более выраженной сензитивности к воспитательным воздействиям родителей как персонифицированных носителей значимых для девочек ценностей.

Проведенное исследование показывает, что воспитательный потенциал семьи обнаруживается в феномене ценностной интеграции как результате интериоризации детьми ценностей своих родителей, что обеспечивает межпоколенческую трансмиссию жизненных ценностей-целей в семейном социуме. Полученные данные свидетельствуют о том, что содержание ценностно-смыслового сознания подростка как воспитательный эффект этого процесса во многом определяется тем, как он воспринимает стиль воспитания, практикуемый родителями в семейном социуме.

Список источников:

1. Воловикова М.И. Духовно-нравственная регуляция социального поведения личности//Психология нравственности/ Отв.ред.А.Л.Журавлев, А.В.Юревич. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2010. С.29-52.
2. Самойленко Е.С. Проблемы сравнения в психологическом исследовании.– М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2010. 416 с.
3. Журавлева Н.А. Психология социальных изменений: ценностный подход. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2013. 524 с.
4. Петровский А.В. Петровский В.А. Индивид и его потребность "быть личностью". Вопросы философии, 1982. № 3.С. 44-53.
5. Саготовская Л.Г. Воспитание личности в условиях семейного коллектива Томск: Изд-во Университет, 1971. 64 с.
6. Кован Ф.А. Взаимоотношения в супружеской паре, стиль родительского поведения и развитие трехлетнего ребенка. Вопросы психологии. 1989. № 4. С.87-96.

Коновалов И.А.

СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ПОКАЗАТЕЛЕЙ АГРЕССИВНОСТИ ПОДРОСТКОВ В ГОРОДАХ С РАЗЛИЧНОЙ ЧИСЛЕННОСТЬЮ НАСЕЛЕНИЯ

Аннотация: в рамках работы проведена попытка проведения сравнительного анализа показателей подростковой агрессивности в городах с различной численностью населения. Также проведена оценка опосредующих данную связь переменных: показателей финансового благополучия семьи подростка, вовлеченности в дополнительное образование и миграционного статуса.

Ключевые слова: подростки, агрессивность, город

Abstract: The paper is dedicated to the analysis of adolescents' aggressiveness indicators in the cities with different population. Mediators of such connection are also assessed: financial status of the family, adolescents' involvement in additional education, adolescents' migration status

Keywords: adolescents, aggressiveness, city

Различные показатели городской среды рассматриваются в рамках современных социально-психологических исследований в качестве важных факторов показателей субъективного благополучия или неблагополучия [1].

Проблема оценки показателей психологического благополучия и неблагополучия в контексте размера города проживания рассматривается в ряде работ [2,3,4].

Рассмотрим некоторые работы, в рамках которых ставилась задача оценки связи размера города с такими показателями неблагополучия как агрессивность и фелотофобия (страх быть осмеянным).

В работе В.А. Капустиной и К.С. Мазырковой установлены различия между жителями большого (более миллиона жителей) и малого (порядка 15 тысяч человек) по ряду показателей. В частности, склонность к выражению физической агрессии оказалась более характерна для жителей малых городов, в то время как склонность к проявлению вербальной агрессии - в большей степени характерна для жителей большого города [2].

В работах Е.А. Стефаненко, С.Н. Ениколопова и их коллег было установлено, что выявлено закономерное увеличение фелотофобии с уменьшением численности населенного пункта. [3,4].

Целью настоящей работы является рассмотрение показателей подростковой агрессивности в контексте размера города. Проведена также оценка переменных опосредующих указанную связь: финансового статуса семьи подростка, вовлеченности в дополнительное образование и миграционного статуса.

Работа была выполнена в рамках Программы изучения агрессии и буллинга в старшем подростковом и юношеском возрасте, реализуемой Лабораторией профилактики асоциального поведения Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики» под руководством академика РАО, профессора А.А. Реана.

Выборка

В исследовании приняли участие более 2000 школьников, Гендерный состав: юноши – 51%, девушки – 49%. Средний возраст – 16 лет. Отметим, что для проверки различных гипотез формировались разные подвыборки в зависимости от выраженности интересующих показателей.

Ключевая в данном анализе переменная «размер населенного пункта» была закодирована следующим образом: города с населением менее 50000

человек мы обозначали как «маленькие» (15% выборки по РФ без учета столицы), с населением около 500 000 человек – «средние» (62% выборки по РФ без учета столицы), около 1 миллиона человек – «большие» (23% выборки по РФ без учета столицы). В столице (г.Москва) была собрана отдельная выборка.

Методики

Оценка агрессивности в рамках исследования была осуществлена в рамках концепции Басса-Дарки. Изначально было отобрано 16 вопросов из оригинального опросника, наиболее явно репрезентирующих различные показатели склонности к агрессии, рассматриваемые в рамках концепции.

Дальнейший психометрический анализ опросника включал оценку распределения ответов различных типов по каждому вопросу, в результате чего были исключены два вопроса по которым не наблюдалось разброса оценок и ответы были явно смещены. Также был проведен сначала эксплораторный факторный анализ с целью определения приемлемого числа факторов. В результате анализа было принято решение о двух факторах как наиболее приемлемой факторной структуре, поддающейся теоретической интерпретации, а также об исключении из анализа еще двух вопросов ввиду их попадания в различные факторы при анализе на различных выборках.

Последующее проведение конфирматорного факторного анализа на различных выборках дало основание для вывода о подтверждении двухфакторной структуры используемого опросника. Процент объясненной дисперсии – 48%. Основные результаты факторизации опросника представлены в табл.1

Таблица 1 Результаты факторного анализа

Фактор 1: «Готовность выразить агрессию вовне»		Фактор 2: «Склонность к переживанию обиды и чувства вины»	
утверждение	нагрузка	Утверждение	нагрузка
Временами не могу справиться с желанием навредить кому-либо.	0.620	Хотя я и не показываю этого, иногда меня гложет зависть.	0.497
Если разозлюсь, могу ударить кого-нибудь.	0.729	Иногда чувствую, что жизнь со мной поступает несправедливо.	0.625
Если кто-то раздражает меня, готов сказать ему все, что о нем думаю.	0.558	Делаю много такого, о чем впоследствии сожалею.	0.702
Часто просто угрожаю людям, не собираясь приводить угрозы в исполнение.	0.537	Меня огорчает, что я мало делаю для своих родителей	0.612
Могу вспомнить случаи, когда был настолько зол, что хватал первую попавшуюся под руку	0.568	Часто думаю, что живу неправильно.	0.748

вещь и ломал ее.			
Когда установленное правило не нравится мне, хочется нарушить его.	0.569		
Когда люди строят из себя начальников, я делаю все, чтобы они не зазнавались.	0.497		

Отметим ограничения проведенного анализа: несмотря на вывод об устойчивости факторной структуры, на данном этапе анализа применение опросника не позволяет делать выводы о высокой или низкой выраженности показателей в целях индивидуальной диагностики, в связи с чем, мы можем использовать данный инструмент только для оценки связи между различными параметрами и для оценки значимости различий между группами испытуемых по интересующему нас параметру.

Для получения информации о наличии у родителей респондентов работы в актуальный момент использовался закрытый вопрос «Есть ли у Ваших родителей работа?» с вариантами ответов:

- Да, у обоих
- Только у отца
- Только у матери
- У обоих нет работы в настоящий момент

Для оценки материального положения семьи испытуемым был задан вопрос «Как бы Вы оценили материальное положение Вашей семьи?» со следующими вариантами ответов:

- На ежедневные расходы хватает, но покупка одежды уже представляет трудности;
- На еду и одежду хватает, но покупка телевизора, холодильника и т.д. представляет трудности;
- Мы достаточно материально обеспечены, но чтобы купить автомобиль или съездить в дорогостоящий отпуск, придется в долги;
- Мы материально обеспечены, можем позволить себе покупку автомобиля и дорогостоящий отпуск.

Оценка миграционного статуса респондентов была осуществлена с помощью закрытого вопроса «Родной язык Вашей мамы» с вариантами ответов

- Русский
- Другой

Оценка вовлеченности в дополнительное образование была осуществлена с помощью вопроса «Посещаете ли Вы какие-то дополнительные занятия (кружки, секции и т.д.)?», предполагавшего ответы «да» или «нет».

Исследование было проведено в форме онлайн-опроса. Обработка данных была проведена в R Studio (R version 3.5.2).

Полученные результаты и обсуждение

Согласно результатам двухфакторного дисперсионного анализа ($F=2.053$ $p=0.046$) было установлено, что в семьях, в которых работают только мать или только отец показатели агрессивности по фактору 1 (готовность выражать агрессию вовне) отличаются. Для маленьких и средних городов ситуация, при которой в семье работает только отец, связана со значимо более низкими показателями агрессивности по сравнению со столицей и большим городом. В большом городе и столице данное положение нивелируется. По фактору 2 (переживание обиды, чувства вины) аналогичной картины не наблюдается.

Иной показатель социально-экономического благополучия – финансовый статус – оказывает свою значимость несколько иным образом. В частности, в контексте фактора 1 (готовность к выражению агрессии «вовне») данный фактор оказывается наиболее значим в маленьких населенных пунктах (около 50 тыс. человек) ($N=35.713$, $df = 20$, $p = 0.016$). По фактору 2 (склонность к переживанию обиды и чувства вины) связь оказывается значимой на всей исследуемой выборке ($N = 27.731$, $df = 15$, $p\text{-value} = 0.023$). При этом, несколько парадоксально, но данный факт не находит подтверждения на выборках отдельных типов городов, за исключением столицы.

Вовлеченность в дополнительное образование также оказывается значимым фактором в контексте размера населенного пункта. Согласно результатам двухфакторного дисперсионного анализа ($F=4.329$ $p<0.01$), подростки, вовлеченные в дополнительное образование показывают статистически значимо более низкие показатели агрессивности по показателям фактора 2 (переживание обиды, чувства вины), как вне контекста размера города (вовлеченность в доп.обр – само по себе важный фактор снижения агрессивности), так и в контексте размера города – отсутствие вовлеченности в доп.обр. наиболее критично связано с повышением уровня агрессивности подростков именно в маленьких и средних городах, в больших городах и столице эта тенденция также есть, однако она менее выражена.

Вовлеченность в дополнительное образование является значимым фактором снижения подростковой агрессивности также и в случае фактора 1 (готовность выражать агрессию вовне) ($N=7.0407$, $df = 1$, $p = 0.007$). Однако, «эффект города» в меньшей степени выражен в случае, когда зависимой переменной выступает фактор 1 (готовность выражать агрессию вовне): по нашим данным связь с размером города для маленького города – на уровне тенденции ($N = 3.2837$, $df = 1$, $p\text{-value} = 0.06$), и выражена в случае столицы ($N = 5.7273$, $df = 1$, $p = 0.016$).

Наиболее тревожным результатом, при этом имеющим высокую значимость, согласно полученным нами данным, является тезис о том, что положение мигрантов (родной язык матери не является русским) по показателям фактора 2 (переживание обиды, чувства вины) – в столице значимо лучше по сравнению с остальными типами городов в РФ ($N = 28.551$, $df = 15$, $p = 0.018$).

Несмотря на предварительный характер полученных нами данных, мы считаем важным отметить что введение в контекст исследований подростковой агрессивности фактора размера и типа населенного пункта позволяет уточнить значимость таких факторов, как роль социально-экономического неравенства, особенности семейной структуры, доступности и вовлеченности в дополнительное образование, а также в вопросах связи указанных факторов с показателями подростковой агрессивности. Отдельно отметим острую социальную значимость факта, полученного в отношении положения мигрантов.

Список источников:

1. Дробышева Т. В., Журавлев А. Л. Город как объект исследования в социальной психологии // *Институт психологии Российской академии наук. Социальная и экономическая психология*. 2016. Т. 1. № 1. С. 196–213.
2. Капустина В. А., Манзыркова К. С. Сравнительный анализ выраженности агрессивности у жителей большого и малого городов // *Институт психологии Российской академии наук. Социальная и экономическая психология*. 2018. Т.1. С. 338-348.
3. Стефаненко Е. А. и др. Диагностика страха выглядеть смешным: русскоязычная адаптация опросника гелотофобии // *Психологический журнал*. – 2011. – Т. 32. – №. 2. – С. 94-108.
4. Стефаненко Е. А., Ениколопов С. Н., Иванова Е. М. Социодемографические аспекты гелотофобии в России // *Вопросы психологии*. – 2013. – №. 2. – С. 104-111.

Корниенко А.А.

РОЛЬ СЕМЬИ ПРИ РАБОТЕ С РЕБЕНКОМ ПОСЛЕ КОХЛЕАРНОЙ ИМПЛАНТАЦИИ (ПРИМЕРЫ ИЗ ПРАКТИКИ)

Аннотация: Семья – наилучшая среда для развития ребенка. Главную роль в обучении и воспитании ребёнка с нарушениями слуха играют родители, а сурдопедагог может только направлять этот процесс. В статье описываются типы семей и особенности развития ребенка с нарушениями слуха в зависимости от того, в семье глухих или слышащих родителей он появился, методики работы с детьми после КИ, приводятся примеры из практики.

Ключевые слова: дети с нарушениями слуха, кохлеарная имплантация, ранняя помощь, семейно-центрированный подход, семья

Abstract: The family is the best environment for the child's development. The main role in the education and upbringing of a child with hearing impairment is played by parents, and a teacher of the deaf can only guide this process. The article describes the types of families and features of the development of a child with hearing impairment, depending on the family of deaf or hearing parents he was born, methods of working with children after CI, given examples from practice.

Key words: children with hearing impairment, cochlear implantation, early care, family-centered approach, family

Долгое время помощь, которую оказывали специалисты при работе с особенными детьми, строилась в рамках дето-центрированной идеологии. Основной ценностью признавался ребенок и его интересы, потребности. Работа педагогов-дефектологов строилась на уровне актуального развития ребенка и сводилась к попыткам максимально догнать возрастную норму.

Родители в этом процессе оценивались с позиции способности или неспособности удовлетворить многообразные потребности ребенка. Задачей специалиста являлось обучение родителей умениям удовлетворять потребности ребенка с нарушениями развития. Технологии помощи в первую очередь были направлены на повышение родительской компетентности и коррекцию развития ребенка. При этом эмоциональная, семейная, социальная и иная ситуация семьи оставались вне поля зрения специалистов. До определенного этапа этот подход во многом себя оправдывал, но для соответствия требованиям современного мира оказались нужны изменения.

В настоящий момент в России активно развиваются программы ранней помощи детям с нарушениями развития. Одним из новых и ключевых принципов в работе специалиста по ранней помощи является семейно-центрированный принцип. Семья – наилучшая среда для развития ребенка. В семье наиболее полно могут реализовываться потребности ребенка в развитии, предоставляется больше возможностей для доступа к социальным правам. Содействие развитию детей раннего возраста проводится через поддержку функционирования семьи как первичного окружения ребёнка путём включения членов семьи в командную работу профессионалов. Рождение ребенка с ограниченными возможностями здоровья оказывает влияние на всех членов семьи, возникает риск ее разрушения. Поэтому специалисты ранней помощи работают со всей семьей, с целью ее сохранить. В фокусе ранней помощи оказываются потребности всех членов семьи. Диалог с семьей в оценке их потребностей и ресурсов, а также вариантов помощи меняет динамику взаимодействия специалистов с семьей: семья из инструмента помощи превращается в активного участника, а специалист из эксперта – в партнера.

По данным ВОЗ [2] более 5% населения мира – 360 миллионов человек (328 миллионов взрослых людей (из них 165 миллионов – лица в возрасте старше 65 лет) и 32 миллиона детей) – страдают от инвалидизирующей потери слуха. Медицина берет на себя вопросы устранения или компенсации при помощи различных устройств первичного (органического) дефекта (слуха – по Л.С. Выготскому), а дефектологи, психологи, педагоги стараются скомпенсировать вторичные отклонения (речь, мышление, развитие личности и т.п.), возникающие как социо-культурные последствия органического нарушения. Современное развитие науки и техники позволяет абсолютно глухим людям слышать и понимать речь. Уже более 25 лет в России (зарубежом около 45 лет) применяется метод многоканальной кохлеарной имплантации (КИ). Он представляет собой хирургическую операцию по вживлению электродной системы во внутреннее ухо. После подключения и программирования речевого процессора (с последующими поднастройками) человек обучается пользоваться «новым» слухом. Оставаясь глухим, ребенок с КИ получает возможность слышать шепотную речь на расстоянии 6 м. КИ - это один из самых эффективных методов слухопротезирования при тяжелых нарушениях слуха. В настоящее время каждому пациенту России,

нуждающемуся в кохлеарной имплантации, может быть проведена операция за счет средств Министерства здравоохранения.

Однако согласно зарубежным данным только 67% родителей детей с КИ удовлетворены результатом. Н.Н. Малофеев [4] считает, что разочарований можно избежать, если родителям станет понятно, что сами по себе выдающиеся достижения медицины не гарантируют обретения имплантированным ребенком статуса слышащего человека. После операции необходима психолого-педагогическая реабилитация, позволяющая в полной мере использовать возможности КИ. На этом этапе значение семьи невозможно недооценить.

Семья играет огромную роль в жизни любого человека вне зависимости от наличия или отсутствия у него какого-либо нарушения. Но только когда специалист работает с неслышащим ребенком, для него крайне важно выяснить, есть ли нарушение слуха у родителей малыша. Связано это с тем, что особенности развития ребенка раннего возраста с врожденной глухотой зависят от того, в какой семье, глухих или слышащих родителей он появился.

Подавляющее большинство детей с нарушением слуха появляются в семьях родителей с нормальным слухом. Поэтому высок риск тяжелых переживаний родителей, психологического неприятия ребенка и возможного депрессивного состояния матери как реакция на глухоту новорожденного. Именно в этих семьях возникает проблема своевременной психотерапевтической помощи и информирования родителей о разных путях и методах обучения глухого ребенка и помощи в их выборе. Как правило, семьи со слышащими родителями обладают более высоким социальным статусом и уровнем образования, поэтому могут оказать более квалифицированную медицинскую и психолого-педагогическую помощь ребенку. Однако большое беспокойство за судьбу ребенка сказывается на стиле воспитания, дети часто испытывают гиперопеку со стороны взрослых, что препятствуют адекватному развитию и социализации.

Пример из практики 1. Девочка 3 года, нарушение слуха после менингита, проимплантирована 4 месяца назад. С сурдопедагогом занимаются не регулярно. Родители сильно переживают из-за нарушения слуха у дочери, на консультации с сурдологом и сурдопедагогом задают много уточняющих вопросов, переспрашивают, перебивают друг друга, периодически начинают выяснять, кто из них прав или кто виноват. На эмоциональное состояние ребенка не реагируют. Девочка показывает неплохие результаты, слышит и различает звуки с 3-4м, в речи использует звукоподражания. Перспективы развития хорошие, но ситуация внутри семьи оставляет желать лучшего. Родители еще ищут виноватых в потере слуха, поэтому основные их эмоциональные силы уходят не на помощь ребенку, а на собственные переживания. Работа с психологом могла бы помочь принять ситуацию и улучшить отношения между всеми членами семьи.

Меньшая часть рождается и воспитывается в семьях глухих родителей. Глухие родители гораздо реже переживают по поводу состояния слуха

ребенка, т.к. на своем опыте уже пережили эту ситуацию. В таких семьях общение обычно происходит на жестовом языке, что благоприятно сказывается на эмоциональном контакте между ребенком и родителями, их общение происходит беспрепятственно. В дальнейшем в таких семьях используют менее авторитарные методы воспитания. Но родители с нарушениями слуха, зачастую имеют более низкий социальный и образовательный уровень, поэтому не всегда в силах оказать ребенку необходимую педагогическую или медицинскую помощь. Кроме того в таких семьях меньше мотивации на овладение устной речью и социализацию в «мир слышащих».

***Пример из практики 2.** Мальчик 10 месяцев, КИ – в 9 месяцев. Мама глухая, общается голосом, обращенную речь считывает с губ, если чего-то не понимает, просит написать. Живут вместе со слышащим дедушкой. Дедушка работает, поэтому с внуком проводит мало времени. Отец с ними не живет, в воспитании ребенка не участвует. Маме по хозяйству помогает приходящая женщина, но она не очень хорошо владеет русским языком, поэтому не может в полной мере способствовать созданию речевой среды для развития ребенка. Мальчик хорошо реагирует на звуки, и т.к. операция была проведена рано, у него есть все шансы быстро догнать сверстников. Мама хорошо понимает ребенка, эмоциональное взаимодействие не нарушено, но общение на слуховой основе очень ограничено. Через полгода после имплантирования сына, мама тоже сделала операцию по КИ. Но с сурдопедагогом они не занимаются, поэтому перспектива развития слухового восприятия и у мамы, и у ребенка остается неопределенной. Известны случаи, когда слышащий ребенок, живущий только с неслышащими родителями, не реагирует на окружающие его звуки, т.к. соответствующее поведение не было им усвоено от родителей.*

В настоящее время проектируются и разворачиваются научные исследования по изучению проблем семейного воспитания детей с отклонениями в развитии, разработка типов и форм взаимодействия семьи, и в том числе матери, и системы коррекционной поддержки детей с ограниченными возможностями здоровья. Объектом научного исследования становится взаимодействие матери и проблемного ребенка. Командная работа сурдопедагога (при необходимости логопеда, дефектолога, психолога, специалиста по адаптивной физической культуре) и родителей позволяет достичь максимального эффекта. Для этого родителям нужно доверять специалисту (или группе специалистов), выполнять все рекомендации и домашние задания.

***Пример из практики 3.** Мальчик 5 лет, нарушение слуха выявлено после 3 лет, ношение слуховых аппаратов не принесло результатов, прооперирован около года назад, понимание речи крайне ограничено, самостоятельная речь практически отсутствует (отдельные слова «мама», «папа», «дай», «нет»). Систематических занятий со специалистом не было, около полугода после операции с ребенком пробовал заниматься папа (мама работала), удалось выработать условно-двигательную реакцию на звук, механически запомнить*

несколько слов. Не получив быстрого результата, папа вышел на работу, оставив ребенка на бабушку и дедушку, которые вполне справлялись с бытовыми проблемами, но не понимали специфики взаимодействия с ребенком после КИ. Занятия с сурдопедагогом могли бы улучшить ситуацию, но т.к. взрослые не включались в процесс, отказывались присутствовать на занятиях и не выполняли с ребенком домашние задания, занятия были не эффективны. Через несколько месяцев ребенка отправили в комбинированную группу детского сада для детей с нарушениями слуха, но ситуация не изменилась. Родители выбрали избегающую стратегию поведения, не смогли до конца принять диагноз ребенка и не перешли на стадию конструктивных действий. Чтобы помочь ребенку, в данном случае требовалось сначала оказать помощь родителям. Если бы они нашли силы взять на себя ответственность за состояние ребенка, перспективы его развития были бы позитивнее, т.к. интеллектуально ребенок был абсолютно сохранен.

Первой идею о том, что главную роль в обучении и воспитании глухого или слабослышащего ребёнка играют родители, а сурдопедагог может только направлять и подсказывать, озвучила Э.И. Леонгард [3]. «Метод Леонгард» или «Система формирования и развития речевого слуха и речевого общения у детей с нарушениями слуха» был разработан в 70-е годы XX века в НИИ дефектологии АПН СССР Э.И. Леонгард, Г.Л. Выгодской, А.А. Катаевой и др. В свое время эта система встретила сопротивление в научной среде, считалось, что детей с нарушениями развития необходимо обучать в закрытых учреждениях, школах-интернатах, где специалисты смогут оказывать максимальное влияние на развитие ребенка. Э.И. Леонгард придерживалась совершенно новаторской на тот момент мысли, что именно родители, под руководством сурдопедагога, могут и должны заниматься со своим ребёнком, начиная с самого раннего возраста. Это задача семьи – помогать ребёнку и верить в него. Нельзя перекладывать всю ответственность за воспитание ребёнка с родителей на сурдопедагога. Уже более 50 лет эта методика показывает отличные результаты. Дети с нарушениями слуха отлично владеют устной речью, полностью адаптированы к обычной жизни, успешно учатся в массовых школах, заканчивают ВУЗы, устраиваются на квалифицированную работу. Методика Леонгард работает и с детьми после КИ.

В настоящее время семейно-центрированная модель ранней помощи признана на государственном уровне, для ее последовательного внедрения необходимо, чтобы семья осознала свои потребности в поддержке разных специалистов, а специалисты изменили приоритеты в своей работе. В качестве основного компонента профессиональной деятельности специалистов должны рассматриваться диагностика и психолого-педагогическая коррекция взаимодействия матери и ребенка раннего возраста с ограниченными возможностями здоровья. Критерием эффективности профессиональной деятельности специалистов должно рассматриваться наличие позитивных изменений поведения детей во взаимодействии со

взрослым и позитивных изменений поведения родителей во взаимодействии с ребенком.

***Пример из практики 4.** Мальчик, 2г 10 мес. Нарушение слуха было выявлено, когда ребенку был год, сразу был слухопротезирован и начал заниматься со сурдопедагогом по верботональной методике развития слуха. До операции по КИ были уже получены хорошие результаты в развитии речи. Мама пошла учиться на сурдопедагога, чтобы в дальнейшем иметь возможность самостоятельно заниматься с сыном. На момент обращения к сурдопедагогу, после подключения КИ прошло 2 недели. Мама максимально включена в процесс занятий с ребенком, прекрасно понимает действия сына, может корректировать и направлять его поведение, эмоциональное общение с ребенком не нарушено, в повседневной жизни продолжает активно развивать слуховое восприятие. Через 2 года после операции по КИ мальчик пошел в обычный детский сад, где по развитию практически не отставал от сверстников, параллельно продолжал дополнительно заниматься с сурдопедагогом, а потом с логопедом.*

Несколько лет назад в Институте дефектологии была разработана и успешно апробирована еще одна методика работы с детьми после КИ, которая в полной мере реализует семейно-центрированный подход. Метод «3П-реабилитации» [1], разработанный Е.Л.Гончаровой, О.И. Кукушкиной, А.И.Сатаевой и др. позволяет перевести ребенка на путь естественного развития слухового восприятия и речи, путем создания условий для повторного проживания основных этапов развития на новой слуховой основе. В ходе реабилитации применяется специальная технология перестройки эмоционального взаимодействия ребенка с КИ с семьей. Этот процесс включает в себя 24 шага, на каждом занятии сурдопедагог сначала руководит взаимодействием ребенка и родителей, а затем предоставляет родителям ведущую роль, а сам становится наблюдателем. Акцент делается на естественное развитие понимания речи через эмоциональное взаимодействие со взрослым. Таким образом, вся семья становится активным участником реабилитации, а не только ребенок с нарушением слуха. Специалист работает со всей семьей, становится партнером, помогающим удовлетворить потребности всех членов семьи и максимально полно использовать имеющиеся ресурсы и потенциал. Чем раньше ребенок был продиагностирован, прооперирован и своевременно начаты соответствующие занятия, тем быстрее происходит перестройка взаимодействия и тем проще ребенок овладевает речью. При отсутствии у ребенка дополнительных нарушений этот путь занимает около двух лет.

***Пример из практики 5.** Девочка 3,5 года, проимплантирована около года назад. На занятия к сурдопедагогу приходит с бабушкой и старшей сестрой (6 лет, без нарушения слуха), с которыми активно и эмоционально общается. Новые или более сложные упражнения сначала выполняет сестра, а девочка пытается повторить за ней. В каких-то играх участвуют все, девочка учится взаимодействовать одновременно с несколькими людьми, пробует себя в разных ролях, то ей дают поручения, то она руководит*

действиями бабушки и сестры. Занятия проходят весело и активно, понятно, что такие же теплые отношения сохраняются и в обычной жизни. По поведению девочка совершенно не отличается от слышащих детей.

Семья – это сложная система, нельзя воздействовать только на ребенка, или только на родителей, изменения будут происходить во всей системе целиком. При работе с ребенком с после КИ необходимо оценивать всю семейную ситуацию, тогда можно будет оказать ребенку наиболее адекватную помощь. Чем более «здоровой» будет семья, тем лучше будет ситуация развития для ребенка с нарушениями слуха.

Список источников:

1. Дети с кохлеарными имплантами / О. И. Кукушкина, Е. Л. Гончарова, А. И. Сатаева и др. — Национальное образование, 2017. — 208 с.
2. Извольская, А.А. Психологические аспекты в работе сурдопедагога с глухими детьми после кохлеарной имплантации / А.А. Извольская. — Москва // Молодые ученые - столичному образованию : материалы XIII Городской научно-практической конференции [с международным участием] / [и др.] ; ред. В.В. Рубцов, Ю.М. Забродин, А.А. Марголис. — Москва : Московский городской психолого-педагогический университет, 2014. — С. 179-181.
3. Информационный бюллетень N 300. Март 2015 г.
4. Леонгард, Э.И. Я не хочу молчать! : опыт работы по обучению детей с нарушениями слуха по методу Леонгард / Э.И. Леонгард, Е.Г. Самсонова, Е.А. Иванова. — 2-е издание, переработанное. — Москва : Теревинф, 2008. — 144 с.
5. Малофеев, Н.Н. Ответственность за выбор образовательного маршрута для ребенка с ОВЗ (на примере кохлеарной имплантации) // Развитие системы педагогического образования в современной России: антропологический аспект: Материалы XI Международной научно-практической конференции. Под ред. Л.Л. Редько, С.В. Бобрышова, Е.Г. Пономарева. — Ставрополь, 2015. — С. 19-21.

Кривобоков А.С.

ЖИЗНЕСТОЙКОСТЬ ДЕТЕЙ В СТРУКТУРЕ СЕМЕЙНЫХ ОТНОШЕНИЙ

Аннотация. Исследование посвящено определению взаимного влияния переменных структуры семейных взаимоотношений на жизнестойкость юношей и девушек. В результате анализа данных обнаружено существование половых различий во взаимосвязи жизнестойкости с особенностями семейной структуры. Выявлены некоторые особенности взаимного влияния семейных отношений у девушек и юношей с различной выраженностью жизнестойкости.

Ключевые слова: жизнестойкость, компоненты жизнестойкости, переменные семейной структуры.

THE RESILIENCE OF CHILDREN IN THE STRUCTURE OF FAMILY RELATIONSHIPS

Abstract. The study is to determine the mutual influence of structure variables of family relationships on the resilience of boys and girls. As a result of the data analysis is proposed a look at the existence of sex differences in the relation of resilience with the features of family interaction. Are revealed some features of the mutual influence of family relationships among girls and boys with different manifestation of resilience.

Key words: resilience, components of resilience, family structure variables.

Семья оказывает существенное влияние на психическое и физическое здоровье ее членов. Существует необходимость в дальнейшем изучении влияния различных семейных условий на всех членов семьи, и на детей, и на их родителей. В частности интересен факт становления и развития жизнестойкости личности к трудным ситуациям в семейных условиях. До сих пор остается малоизученным появление и соотношение феномена жизнестойкости во взаимосвязи с особенностями социально-психологических взаимоотношений в семье, и могут ли жизнестойкие убеждения воспитываться в условиях семьи, как способности проявлять стабильность и одновременно гибкость в собственной жизнедеятельности.

Введение.

Жизнестойкость («hardiness») в концепции С. Мадди и Д. Кошаба, является психологической переменной, ответственной за успешное противостояние стрессам, как определенная живучесть, показатель телесного и душевного здоровья человека. В переводе Д.А. Леонтьева она является системой «убеждений о себе, мире, отношениях с миром», которые позволяют человеку предупреждать и эффективно преодолевать внутреннее напряжение в стрессовых условиях» [3, с. 5]. Жизнестойкость включает в себя три компонента или убеждения: 1. вовлеченность (commitment, I), убежденность, что личное участие в происходящем вокруг необходимо и принесет больше преимуществ; 2. контроль (control, C), убежденность что мир или окружающие условия можно изменять благодаря собственным усилиям; 3. принятие риска, «вызов» (challenge, R), способность рискнуть действовать, даже если это не принесет каких-либо преимуществ [3]. Каждый компонент представляет самостоятельную и взаимодополняющую характеристику личностных установок, которые отвечают за способность человека выдерживать стрессовые нагрузки, без причинения ущерба своему здоровью, и быстро восстанавливаться после стрессовой ситуации.

Условия семейной жизни в психологии часто называют семейными взаимоотношениями, социально-психологическим климатом семьи или микроклиматом семьи. В литературе мы также можем встретить синонимы: семейная атмосфера, психологическая или эмоциональная атмосфера, семейное окружение (фон, среда), морально-психологический климат, или атмосфера семейных взаимоотношений и т.д. Хотя под данными терминами авторы часто понимают одно и то же, мы считаем что здесь следует различать два феномена: 1. внутриличностное эмоциональное ощущение в целом (как восприятие и отношение, рефлексия) общего фона, обстановки, атмосферы в семье её членами, и 2. межличностный конкретный характер взаимоотношений (поведения) членов семьи, как структурное описание их конкретного взаимодействия и выполнения семейных правил, ролей, особенностей лидерства/власти, дисциплины, наличия общих интересов и т.д. При этом мы считаем, что описательные характеристики взаимодействий и отношений в семье могут расходиться в восприятии и оценках их членов (например, мягкость может восприниматься как «сюсюкание», грубость как мужественность).

Многие авторы при описании характеристик структуры семейных взаимоотношений обычно используют термины сплоченность, иерархию, контроль, гибкость и др. как ключевые параметры [5, с. 32], [1, с. 75], [2, с. 69-72.].

Для нашего исследования мы выбрали концепцию «круговой модели» D. Olson и соавт. (1979), которую Э. Г.Эйдемиллер и В. В. Юстицкис приводят как пример факторного анализа, где используются два семейных фактора: семейное согласие (cohesion) и адаптируемость (adaptability). *Семейное согласие* — степень эмоциональной сплоченности между членами семьи, от эмоциональной взаимозависимости до автономии. *Семейная адаптируемость* — характеристика гибкости или стабильности отношений в семье [6, с. 281-282]. А.В. Черников описывает, что в концепции Д. Олсона [D. Olson, 1986] семейная гибкость определяется как количество изменений в семейном руководстве по следующим параметрам: «лидерство», «контроль», «дисциплина», «правила и роли в семье». Семейная сплоченность включает параметры «семейные границы», «эмоциональные связи», «принятие решений», «время», «друзья», «интересы и отдых» [5, с. 33.].

Цель исследования - изучение взаимного влияния семейной сплоченности и семейной адаптации с жизнестойкостью и её компонентами у юношей и девушек.

Методики исследования.

Методика FACES-3 (Шкала семейной адаптации и сплоченности), созданная на основе концепции «круговой модели» D. Olson и предназначенная для оценки семейной структуры. Авторы методики – Олсон Д.Х., Портнер Дж., Лави И., авторы адаптации Эйдемиллер Э.Г., Добряков И.В., Никольская И.М. Нами была использована часть вопросов методики, которые направлены на выявление оценки реальной семьи со стороны детей (молодежи).

Вторая методика опирается на концепцию «hardiness» (жизнестойкость) С. Мадди и Д. Кошаба, HS (Hardiness Survey, 1998), разработанная Сальваторе Мадди. В адаптации Леонтьева Д.А. и Рассказовой Е.И. 2006г., известна как «тест жизнестойкости» [3].

Для статистического анализа данных использовались компьютерные программы STATISTICA-8 и Psychometrica-Expert 8.6. Применялись методы с использованием критерия значимости различий групп по Манну-Уитни и регрессионный анализ.

Характеристика выборки. В исследовании принимали участие молодые люди возрастом от 18 до 23 лет, в общем количестве 304 человека. Из них 141 юноши и 163 девушки. Исследование проводилось в 2016-17 гг.

Результаты и обсуждение.

Полученные результаты были проанализированы на наличие значимых различий с использованием критерия U-Манна-Уитни в показателях семейных взаимоотношений между группами молодых людей с высокой (+HS) и низкой (- HS) жизнестойкостью (дифференциация по принципу квартилей 25%-50%-25%).

У низко жизнестойких лиц эмоциональные связи в семье (ЭС, $p=0,0003$), наряду с внутрисемейным принятием решений (ПР, $p=0,013$), совместным времяпрепровождением (Вр, $p=0,004$) и включением друзей членов семьи во внутрисемейные отношения (Др, $p=0,017$), оказались менее выражены, чем у лиц с высокой жизнестойкостью.

Затем был сделан поиск различий между группами юношей и девушек в исследуемых переменных с использованием критерия *U*-Манна-Уитни. Девушки оценивают свои семьи по показателям семейной адаптации (ПР, $p=0,0417$), эмоциональной связи (ПР, $p=0,0477$), гибкости лидерства в семье (ПР, $p=0,0067$) и мягкости семейного контроля (ПР, $p=0,0003$) выше, чем юноши. Это означает, что либо в семьях к девушкам действительно относятся с большей гибкостью и доброжелательнее, либо девушки склонны выше оценивать семью по этим показателям. Например, они воспринимают свои семьи как менее жесткие в лидерстве и контроле над ними из-за более высокой для них значимости эмоциональных связей в семье.

Мы разделили юношей на группы лиц с низкой и высокой жизнестойкостью, используя принцип квартилей и исследовали различия. Юноши с высокой жизнестойкостью умеренно выражено выказали более близкие эмоциональные связи ЭС ($p=0,047$), более прозрачные семейные границы СГ ($p=0,043$) и фиксированные семейные роли Р ($p=0,048$). Значимость различий по семейным переменным групп девушек с низкой и высокой жизнестойкостью оказалась более выражена, чем у юношей. Высоко жизнестойкие девушки оценили свои семьи с большей семейной сплочённостью (СС, $p=0,0021$), положительными эмоциональными связями (ЭС, $p=0,0002$), принятием друзей в семью (Др, $p=0,0006$). Более прозрачные семейные границы, принятие решений в семье и времяпрепровождение с семьей, отметили лица с более высокой жизнестойкостью, на уровне значимости $p<0,05$. Сравнивая различия в группах с низкими и высокими установками жизнестойкости среди юношей и девушек, мы видим, что девушки выказывают соотношение с большим количеством семейных переменных и с большим уровнем значимости. Это может говорить нам о том, что жизнестойкость девушек более связана с атмосферой в семье, чем у юношей.

Чтобы проверить наличие влияния (в математической модели) показателей семейной структуры на уровень компонентов жизнестойкости, мы применили в исследовании регрессионный анализ.

Регрессионный анализ вкладов семейных переменных в жизнестойкость юношей и девушек. Результат регрессионного анализа прямым пошаговым методом вкладов семейной структуры в показатели компонентов жизнестойкости юношей и девушек представлен в таблице №5.

Влияния на жизнестойкость показателей семейной структуры были выявлены общие закономерности для юношей (ЭС = $64,380 + 1,632 *$, $P\text{-Level}=0,0175$, - 52%) и девушек (ЭС = $49,580 + 1,208 *$, $P\text{-Level} = 0,0042$, Др + $3,561 *$ $P\text{-Level} = 0,0071$, - 63%). Все компоненты жизнестойкости (I- Вовлеченность, С- Контроль, R- рискованность) у девушек оказались

подвержены влиянию Эмоциональных семейных связей и вхождению друзей в семью. У юношей отдельно выделяется влияние на параметр жизнестойкости Контроль-С совместное времяпрепровождение в семье ($B_p = 26,660 + 1,262 *$, $P\text{-Level} = 0,0203$, - 53%). Однако склонность к рискованности у юношей не выявила влияния со стороны компонентов семейной структуры.

Здесь мы могли бы утверждать, что влияние некоторых семейных переменных доказано, если бы в регрессионном анализе с противоположным направлением не обнаружилось вклады переменных жизнестойкости в семейную структуру. Чтобы проверить обратное влияние мы провели регрессионный анализ вкладов переменных компонентов жизнестойкости в показатели семейной структуры.

Результат регрессионного анализа вкладов компонентов жизнестойкости юношей и девушек в переменные семейной структуры. Из данных анализа у юношей обнаруживаются вклады вовлеченности ($I = 9,428, + 0,055 * P\text{-Level} = 0,008$: 65%) в Эмоциональные семейные связей, контролируемости ($C = 2,321 + 0,029 *$, $P\text{-Level} = 0,018$, 70%) в совместное времяпрепровождение, а готовность к риску ($R = 2,899 + 0,035 * P\text{-Level} = 0,039$, 55%) на совместное принятие решений. Приоритет семейных переменных скорее всего возникают раньше, чем ребенок сможет влиять на семейную структуру, но если предположить, что семейные взаимоотношения формировались и под влиянием ребенка, то получаем вывод о том, что Вовлеченность и Контролируемость (мира) юноши влияет на эти семейные показатели. В пользу последнего предположения говорит то, что рискованность влияет на обсуждение и Принятие решений в семье. Возможно, что определенная склонность к риску у юноши, заставляет семью больше использовать методы обсуждения принятия решений в семье. Результаты девушек выглядят еще более убедительными: два компонента жизнестойкости (I-вовлеченность и C-контроль) дают вклады в 10 переменных семейной структуры из 13 с небольшой особенностью. Контролируемость (HS) вкладывает свое влияние в 8 переменных: в сплоченность ($C = 28,560 + 0,208 * P\text{-Level} = 0,000268$: 63%), адаптацию ($C = 28,250 + 0,110 * P\text{-Level} = 0,020536$: 58%), принятие решений ($C = 2,523 + 0,037 * P\text{-Level} = 0,001$: 62%), интерес и отдых ($C = 5,637 + 0,029 * P\text{-Level} = 0,029$: 53%), гибкое лидерство ($C = 5,206 + 0,036 * P\text{-Level} = 0,036$: 66%), гибкую дисциплину ($C = 4,647 + 0,049 * P\text{-Level} = 0,005$: 61%). Вовлеченность делает свой вклад в семейную структуру через эмоциональные связи ($I = 8,117 + 0,065 * P\text{-Level} = 0,031$ C + $0,055 * P\text{-Level} = 0,071$: 62%), совместное времяпрепровождение ($I = 2,163 + 0,038 * P\text{-Level} = 0,0009$: 54%) принятии в семью друзей ($I = 2,854 + 0,020 * P\text{-Level} = 0,039$ C + $0,019 * P\text{-Level} = 0,066$: 78%) и в параметре мягкий семейный контроль ($I = 6,615 + 0,028 * P\text{-Level} = 0,012$: 56%).

Заключение.

Итак, на основании проведенного исследования, можно сделать следующие выводы:

1. Высоко жизнестойкие юноши (+HS) выказывают более слабые соотношения семейной структуры с жизнестойкостью, чем низко

жизнестойкие (- HS). Для девушек с (+HS) все взаимосвязи с семейными показателями имеют положительные соотношения. Такие результаты приводят нас к мысли о необходимости дифференцированно применять коррекционные семейные техники в зависимости от показателей жизнестойкости личности.

2. Общие различия в показателях семейной структуры между группами с высокой и низкой жизнестойкостью показал наиболее высокую значимость по шкале «Эмоциональные связи», что говорит о её важности в семейных отношениях для развития жизнестойкости детей.

3. Поиск различий между юношами и девушками выявил, что девушки склонны выше оценивать семью по показателям семейных детерминант, возможно в силу того, что более высокая значимость эмоциональных связей в семье, мягкость контроля и лидерства связаны с жизнестойкостью девушек, либо жизнестойкие девушки склонны расценивать характеристики своей семьи в более позитивном виде.

4. Регрессионный анализ уточнил наиболее значимые влияния семейных переменных на жизнестойкость и соответственно жизнестойкости на семейную структуру. Девушки показали наиболее сильный вклад в жизнестойкость эмоциональных связей в семье и принятия в неё их друзей. А у юношей вклад в жизнестойкость оказался не полным, влияния на компоненты вовлеченность и контроль получили подтверждение от эмоциональных связей и «семейного времяпрепровождения» соответственно.

5. Регрессионный анализ вклада параметров жизнестойкости юношей и девушек в семейную структуру показал большой объем и значимость, данные показали ответное влияние жизнестойких установок детей на семейную атмосферу. Вклад юношей в семейную атмосферу гораздо меньше (3 семейных показателя из 13), их вовлеченность в происходящее и убежденность в контролируемости мира усиливает эмоциональные связи в семье и совместное проведение времени, а склонность к риску заставляет семью обсуждать и принимать совместные решения. У девушек вклад в семейную структуру оказался очень великим, в 10 параметров из 13. Своей вовлеченностью и убежденностью в контролируемость мира, они вкладывали в семейные отношения увеличением сплоченности и адаптации. Эта особенность заставляет семью по разному реагировать на существование в ней ребенка определенного пола.

Полученные данные анализа показывают, что не только семейная структура оказывает влияние на особенности жизнестойкости детей, но и их жизнестойкие убеждения (особенно девушек) могут положительно изменять внутрисемейные отношения.

Знание особенностей различий во взаимном влиянии переменных жизнестойкости и семейной структуры у юношей и девушек позволяет практикующим психологам использовать дифференцированный подход в выборе семейных коррекционных техник для этих групп с учетом уровня их жизнестойкости.

Список источников:

1. Браун Дж., Кристенсен Д. Теория и практика семейной психотерапии — СПб Питер, 2001 — 352 с ил — (Серия «Золотой фонд психотерапии»)
2. Иванченко В.А. Социально-психологические особенности детей из неполных семей /В.А. Иванченко// Известия Саратовского университета. 2010. Т.10. Сер. Философия. Психология. Педагогика. — № 2. — С. 69-72.
3. Леонтьев Д.А., Рассказова Е.И. Тест жизнестойкости. — М.: Смысл, 2006. — 63с.
4. Психологический лексикон. Энциклопедический словарь в шести томах. — М.: ПЕР СЭ. Ред.-сост. Л.А. Карпенко. Под общ. ред. А.В. Петровского. 2006.
5. Черников А.В. Системная семейная терапия: Интегративная модель диагностики. — Изд. 3'е, испр. и доп. М.: Независимая фирма "Класс", 2001. — 208 с.
6. Эйдемиллер Э. Г., Юстицкис В. В. Психология и психотерапия семьи. 4-е изд. — СПб.: Питер, 2008 — 672 с.: ил. Стр.281-282.

Крушельницкая О.Б.

ОСОБЕННОСТИ СУБЪЕКТИВНО ВОСПРИНИМАЕМОГО СТИЛЯ РОДИТЕЛЬСКОГО ОТНОШЕНИЯ У РАЗНОСТАТУСНЫХ ШКОЛЬНИКОВ-ПОДРОСТКОВ

Аннотация: В статье представлены результаты теоретико-эмпирического исследования особенностей связи между субъективно воспринимаемым подростками стилем родительского воспитания и их статусом в системе межличностных отношений школьного класса. Показано, что наиболее благоприятные отношения в семье складываются у подростков, занимающие в классе позиции «принятых» и «предпочитаемых».

Ключевые слова: семья, подросток, родители, школьный класс, интрагрупповой статус, межличностные отношения.

Abstract: The article presents the theoretical and empirical study results of the relationship characteristics between the parent relationship style that is subjectively perceived by adolescents and their status in the system of interpersonal relations of the school class. It is shown that the most favorable relations in the family are formed among adolescents who occupy the positions "adopted" and "preferred" in the class.

Key words: family, teenager, parents, school class, intragroup status, interpersonal relations.

Социальная ситуация развития личности характеризуется не только объективной позицией, которую она занимает в системе социальных отношений, но субъективным восприятием своих себя и своих связей с другими людьми. Взаимоотношения подростка с его ближайшим референтным окружением, на наш взгляд, представляют собой единую систему, различные компоненты которой влияют друг на друга [2]. Поэтому интрагрупповой статус подростка в школьном классе может существенно различаться в зависимости от характера взаимоотношений с его учителями, родителями и внешкольными друзьями [2; 3].

Стиль детско-родительских отношений занимает важное место в формировании личностных особенностей ребенка. Воспитание, которое получает ребенок в семье, отражается на его социализации, а также на приобретенных в этом процессе знаниях, умениях, навыках, свойствах личности, чертах характера. На развитие личности значительное влияние

оказывает ее непосредственное социальное окружение. Семья же не только является первичным институтом социализации ребенка, но и оказывает огромное влияние на его дальнейшую жизнь. Несмотря на то, что с момента поступления в школу ребенок включается в новые социально-психологические связи, а в подростковом возрасте его взаимодействие со сверстниками приобретает важнейшее значение для его социализации и формирования идентичности, близкие взрослые продолжают оказывать на его личностное становление большое влияние.

Возможность связи между детско-родительскими отношениями и различными аспектами социальной адаптации ребенка к условиям обучения в школе подтверждают работы известных исследователей (Л.И. Божович, А.Я. Варга, И.В. Дубровина, А.В. Петровский, А.М. Прихожан, К. Роджерс, Д.И. Фельдштейн, Л.Б. Шнейдер и др.) [1; 4 и др.]. Тем не менее, особенности этой связи остаются недостаточно изученными относительно социальной ситуации развития современных подростков. Важным аспектом обозначенной проблемы является связь между субъективным восприятием подростками родительского отношения к себе и статусным положением в классе.

Мы предположили, что подростки с разным статусом в структуре межличностных отношений одноклассников по-разному воспринимают стиль родительского отношения к ним. При этом среднестатусные учащиеся, как правило, воспринимают родительское отношение к ним как более гармоничное, чем низкостатусные и высокостатусные.

В нашем исследовании участвовали 105 шестиклассников, учащихся четырех классов общеобразовательной школы.

Использовались социометрия (Дж. Морено) и опросник Е. Шафера «Поведение родителей и отношение подростков к ним».

Результаты исследования показали, что наиболее часто подростки чувствуют в отношении себя со стороны родителей проявление такой воспитательной тактики, как «позитивный интерес», реже проявляются «директивность» и «автономность», затем следует «непоследовательность». На последнем месте оказалась «враждебность». Высокий «позитивный интерес» и выраженная «автономность» чаще ощущаются подростками со стороны отца, а «враждебность» и «непоследовательность» – со стороны матери.

В среднем по выборке «позитивный интерес» родителей оказался наиболее часто выраженным в субъективном восприятии подростков, чем остальные тактики воспитания (различие с оценками «директивности» и «автономности» на уровне $p \leq 0,05$, согласно критерию знаковых рангов Уилкоксона, а также с остальными оценками – на уровне $p \leq 0,01$). «Непоследовательность» со стороны обоих родителей выражена меньше, чем «директивность» и «автономность», но больше, чем «враждебность» ($p \leq 0,01$). Таким образом, большинство подростков ощущают со стороны родителей психологическое принятие, внимание, помощь и поддержку. В поведении родителей подростки чаще фиксируют отсутствие желаемой опеки

и заботы, чем тотальную власть, построенную на физической агрессии и деспотичности.

Далее были выявлены различия в оценке разностатусными подростками поведения родителей по отношению к ним. Рассматривались четыре статусные категории: «изолированные», «принятые», «предпочитаемые», «звезды».

Так, подростки со статусом «изолированные» оценили стиль поведения обоих родителей по отношению к себе преимущественно как «директивный», причем директивность отца оценивалась как существенно более высокая, чем матери. На втором месте по выраженности – «позитивный интерес» и «автономность» ($p \leq 0,05$). «Враждебность» и «непоследовательность» в восприятии «изолированных» подростков оказались значимо более выраженными, чем у остальных учащихся (однофакторный дисперсионный анализ, $p \leq 0,05$).

«Предпочитаемые» подростки на первое, наиболее высокое место поставили «позитивный интерес» родителей. Директивность отца для них существенно ниже, чем ярковыраженная директивность матери. Показатели «враждебности» матери выше, чем показатели отца, а «автономность» отца выше, чем у матери.

«Принятые» одноклассниками подростки, как правило, полагают, что отцы проявляют к ним высокий (выше, чем у всех остальных статусных категорий) позитивный интерес. Существенно реже «принятый» подросток чувствует со стороны родителей проявление таких воспитательных тактик, как «директивность» и «автономность». С враждебностью и непоследовательностью матери и отца в воспитании, подросток сталкивается крайне редко.

Подростки – социометрические «звезды» ощущают выраженный «позитивный интерес» со стороны отца, который, на наш взгляд, негармонично сочетается с его высокой «автономностью». Высоко выражена «директивность» матери. «Враждебность» и «непоследовательность» родителей имеют слабую выраженность в восприятии подростков, однако эти показатели выше у матерей, чем у отцов.

На основании нашего исследования можно сделать следующие выводы.

Социометрический статус подростков в учебной группе действительно связан с воспринимаемым ими стилем родительского отношения к ним. Подростки, занимающие в классе статусное положение «изолированных», воспринимают отношение родителей к ним преимущественно как директивное. «Принятые», «предпочитаемые» и «звезды» ощущают со стороны родителей преимущественно психологическое принятие в сочетании с директивностью.

Наиболее гармоничные отношения в семье проявляются у подростков, занимающих средние статусные позиции в группе школьного класса. Наименее благоприятные взаимоотношения с родителями — у «изолированных» подростков.

По-видимому, в тех случаях, когда взаимоотношения с родителями воспринимаются подростками как неблагоприятные (отсутствие выраженного позитивного интереса, повышенная директивность и т.д.), подросток либо стремится занять более наивысшие позиции в классе, либо становится аутсайдером.

Понятно, что в нашем исследовании рассматривались субъективно воспринимаемые особенности родительского отношения, поэтому нельзя сказать, как в действительности ведут себя родители по отношению к подросткам, насколько они их принимают. Однако результатом родительского поведения все же является тот стиль, который воспринимается подростками. Полученные результаты могут, на наш взгляд, быть полезными для школьных психологов, семейных психологов-консультантов в их работе с подростками и их родителями.

Список источников:

1. Божович Л.И. *Личность и ее формирование в детском возрасте*. СПб., 2009. 400 с.
2. Крушельницкая О.Б., Орлов В.А. *Взаимодействие учащихся с референтным окружением как фактор их личностного развития* // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Психологические науки. 2013. № 1. С. 5-12.
3. Орлов В.А., Лучко М.В. *Влияния типа внутрисемейных отношений на статус подростка в учебной группе* // Личность и группа в образовательном пространстве. Сборник научных трудов. Вып. 4 / под ред. О.Б. Крушельницкой. М., 2011. С. 85-91.
4. Шнейдер Л.Б. *Основы семейной психологии*. М., 2010. 928 с.

Кузьмина А.А., Махмутова Е.Н.

ГЕНДЕРНЫЕ ОСОБЕННОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ САМОРЕАЛИЗАЦИИ СТАРШЕКЛАССНИКОВ В СФЕРЕ ПРЕДПРИНИМАТЕЛЬСТВА

Аннотация: Профессиональное самоопределение старшеклассников может быть оптимизировано участием в проектной деятельности в сфере предпринимательства. Приводятся результаты подготовки бизнес-проектов 390 старшеклассниками, из которых 72 стали победителями республиканской развивающей программы «В предпринимательство – со школьной скамьи». Гендерные особенности проектной деятельности старшеклассников были выражены преимущественным выбором сфер бизнеса: у юношей – «IT-технологии», «бытовые услуги, включая торговлю», «автосервис»; у девушек – «общественное питание», «образование», «народные промыслы». Проводится анализ предпосылок гендерного дисбаланса в STEM-образовании.

Ключевые слова: гендерная социализация, профессиональная самореализация, бизнес-проекты школьников, STEM-образование

Abstract: Professional self-determination of school students can be optimized by their participation in the project activities in the sphere of business. The results of preparation of business projects are given by 390 school students. 72 of this students became the winners of the republican developing "In Business — from a School Bench" program. Gender features of the project activities of the school students were expressed by the primary choice of spheres of business: for young men - "IT technology", "household services, including trade", "car service"; girls have "public catering", "education", "national crafts". We analysis the preconditions of a

gender differences in order to use it in STEM education.

Keywords: gender socialization, professional self-realization, business projects of school students, STEM education.

Каждая семья, имеющая детей, рано или поздно сталкивается с проблемой их профессионального самоопределения. Куда пойти учиться подростку после окончания школы? Какую профессию выбрать? Освоив в семье и школе основные первичные представления об окружающей действительности, подросток вступает в период вторичной социализации, характеризующейся «разделением труда и соответствующего ему социального распределения знания» [1, с.15]. Процесс профессионального самоопределения на рубеже «школа-вуз» выражается среди прочих компонентов и приобретением новых социальных ролей, связанных с разделением труда.

Профессиональное самоопределение современных подростков усложняется и тем фактом, что на рынок труда выходят роботы. Многие профессии, которые еще вчера считались престижными и востребованными, через 10-20 лет исчезнут или станут совершенно неактуальными. Многие специалистов заменит искусственный интеллект. Эпоха цифровизации задает новые параметры развития личности как на этапе первичной, так и вторичной социализации. Психологические особенности личности, а также условия ее первичной и вторичной социализации определяют и гендерные предпочтения занятия той или иной профессией. «В процессе социализации у личности формируются такие когнитивные конструкты, как гендерные схемы, при помощи которых воспринимается и усваивается вся информация гендерного содержания» [2, с.348]. Мотивация выбора профессии старшеклассниками часто лежит в плоскости гендерных схем и определяет вектор профессионального самоопределения.

В качестве своеобразного тренинга успешности прохождения юношами и девушками рубежа «школа-вуз» могут выступать различного рода олимпиады, как предметные, так и носящие общекультурный или целевой производственный характер (см., напр., [3]). Олимпиады для старшеклассников могут оказаться тем мостиком, по которому подросток делает первый шаг в будущую профессию. Однако большинство олимпиад ориентировано в первую очередь на получение «срезовой» информации о когнитивных способностях участников. Для членов жюри и для самих участников олимпиад, как правило, остается «за кадром» сам процесс продвижения к цели, психологические особенности ее достижения, а самое важное – прогноз успешности профессионального самоопределения.

С учетом отмеченных обстоятельств, Ассоциация женщин-предпринимателей республики Башкортостан разработала развивающую программу «В предпринимательство со школьной скамьи», в ходе обучения по которой подростки могут освоить основы предпринимательской деятельности и финансовой грамотности, раскрыть свои способности, создать собственные бизнес-проекты. Даже если впоследствии эти старшеклассники не станут

предпринимателями, создавая бизнес-проекты, они получают уникальные знания в конкретной сфере бизнеса и навыки командной работы, которые пригодятся им во взрослой жизни.

Проект «В предпринимательство со школьной скамьи» стартовал в 2016 году и за три года реализации в нем приняли участие 390 старшеклассников из 14 школ шести городов, двух районов и одного поселка республики Башкортостан. Старшеклассники разработали более ста собственных бизнес-проектов, победителями стали 72 человека – разработчики 54 бизнес-проектов. При выборе победителей жюри в первую очередь оценивало жизнеспособность, актуальность и рентабельность бизнес-проектов.

Немаловажную роль для оценки бизнес-проектов школьников играла их социальная ориентированность и значимость для определенного сектора экономики республики. Так, например, проект «Золотое руно» предполагающий разведение овец, предложенный учеником N, решает проблему нехватки свежего мяса в районе. Другой пример – это бизнес-проект «Little pretty girls», который решает проблему красивой одежды для миниатюрных девушек, так как в городе N отсутствуют магазины такой специализации. Третий пример – это бизнес-проект «МультиПанда» - изготовление рекламы в виде мультфильмов: на сегодняшний день этот проект очень востребован потому, что многие фирмы хотят создать рекламу о себе в новом и необычном жанре.

Анализ основных результатов реализации проекта «В предпринимательство со школьной скамьи» показал, что старшеклассники самостоятельно разработали собственные бизнес-проекты из 12 сфер: IT-технологии, общественное питание, образование, полиграфия, дизайн, бытовые услуги, включая торговлю, народные промыслы, экология, туризм, производство сельскохозяйственных продуктов, животноводство и птицеводство, автосервис, причем в отношении выбора (или невыбора) некоторых сфер профессиональной деятельности наблюдалась определенная гендерная специализация. Так, юноши предложили и участвовали в разработке 92% бизнес-проектов, девушки – в 75%; юноши оказались не представлены в сфере «дизайн», а девушки – в сферах «IT-технологии», «туризм», «автосервис». Три наиболее предпочтительные сферы бизнеса в проектах *юношей* – «IT-технологии», «бытовые услуги, включая торговлю», «автосервис». Три наиболее предпочтительные сферы бизнеса в проектах *девушек* – «общественное питание», «образование», «народные промыслы». Сферы бизнеса, к которым юноши и девушки проявили практически одинаковый интерес при разработке своих бизнес-проектов – это «производство сельскохозяйственных продуктов» (старшеклассники, живущие в сельской местности), «бытовые услуги, включая торговлю», «полиграфия».

Сопоставляя полученные нами результаты с обсуждением проблем гендерных особенностей профессиональной самореализации в научной литературе, следует выделить одну из наиболее актуальных тенденций. В проектах *юношей* представлены более технологически развитые сферы бизнеса – IT-технологии, автосервис. Девушки вообще не брались за

разработки в этих сферах. Логично предположить, что выбирая будущую профессию, девушки не пойдут учиться в вузы естественнонаучного и технического профилей, оставаясь за пределами получения современных знаний о науке (S), технологиях (T), инженерии (E) и математике (M), т.е. STEM-образования, а в последующем и STEM-занятости. Одной из причин такого формирующегося образовательного дисбаланса исследователи считают то, что «школьный курс «Технология» противоречит современной концепции технологического образования и закладывает основы гендерной стереотипизации профессий» [4, с. 33]. В контексте гендерного равенства рассматриваются и программы технологического обучения дошкольников. «Дискутируется значимость внедрения обучающих программ для дошкольников по освоению базовых знаний о науке, технологиях, инженерии и математике (STEM-знания) как научной основы происходящего в современном мире технологического перехода» [5, с. 16].

В ежегодно проводимом для старшеклассников проекте «В предпринимательство со школьной скамьи» вопросы гендерного равенства реализуются через свободный выбор школьниками профессиональных сфер для воплощения своих предпринимательских инициатив, коллективный подбор разработчиков бизнес-проектов, единые критерии оценки и внедренческую значимость созданных бизнес-проектов. Ввиду социальной и научно-исследовательской актуальности проекта, работа по подготовке старшеклассников к осознанному профессиональному самоопределению будет продолжена.

Список источников:

1. Реан А.А. Психология личности. СПб.: Питер, 2017. – 288с.
2. Клецина И.С. Психология гендерных отношений: Теория и практика. – СПб.: Алетейя, 2004. – 408с. – (Серия «Гендерные исследования»)
3. Троешестова Д.А. Олимпиадное движение в партнерстве «школа-вуз-предприятие» // Высшее образование в России. 2018. Т. 27. №12. С.116-125.
4. Савостина Е. А., Смирнова И. Н., Хасбулатова О. А. STEM: профессиональные траектории молодежи (Гендерный аспект) // Женщина в российском обществе. 2017. № 3. С.33-44.
5. Савинская О. Б. Гендерное равенство в STEM-программах дошкольного образования как фактор успешного технологического развития России // Женщина в российском обществе. 2016. № 3. С.16-24.

Кузнецов А.А.

НУЖНЫ ЛИ СОВРЕМЕННЫМ ПАРАМ ДЕТИ?

Аннотация: В данной статье рассматривается вопрос «Нужны ли современным парам дети?» и приводятся примеры различных типов семей на основе книг Д.Мартина «Песнь льда и пламени». Также в статье представлены результаты социологического опроса, который был проведен в ходе работы над изучаемой проблемой на базе Балашовского института Саратовского государственного университета имени Н. Г. Чернышевского.

Ключевые слова: Современные пары, родители, дети.

Abstract: this article discusses the question "Do modern couples need children?" and there are examples of different types of families based on the books Of D. Martin "Song of ice and fire." The article also presents the results of a sociological survey, which was conducted in the course of work on the studied problem on the basis of the Balashov Institute of Saratov state University named after N. G. Chernyshevsky.

Key words: Modern couples, parents, children.

С социальной точки зрения, семья - это ячейка общества. Она является определённой структурой, которая нужна обществу для воспроизведения населения. Поэтому в понятие «семья» дети входят как обязательная составляющая. По сути, дети - это «продукт», ради которого создавалась семья, но в современных условиях многие пары после свадьбы не решаются сразу на рождение детей, так как молодожены своей первоначальной задачей считают развитие карьеры, обеспечение семьи материальными средствами для того, чтобы создать полноценное существование своему будущему ребенку.

В современном мире встает проблема «Нужны ли современным парам дети?» На данный вопрос нет однозначного ответа, так как с одной стороны без рождения детей будет происходить старение населения, вследствие чего наступит естественное снижение его численности. С другой стороны, многие пары предпочитают построить карьеру, пожить в своё довольствие и только потом принять решение о рождении ребенка. Как правило, в таких семьях довольно поздно рождаются дети, и скорее всего, в них будет только один ребенок. При таком количестве рождаемости численность населения так же будет неукоснительно снижаться.

Семья, прежде чем родить детей, должна решить, сможет ли она обеспечить их материально, заботой и смогут ли родители уделять должное внимание детям, не оставляя их на попечение дедушек и бабушек, так как дети должны воспитываться в семье, и именно родители должны брать на себя ответственность за их воспитание. Многие пары не задумываются над тем, что им некогда воспитывать ребенка, и они не смогут его должным образом воспитать, тем самым понижается уровень культурного образования детей, так как дети предоставлены сами себе, и, в буквальном смысле, растут на улице. У таких детей с раннего возраста наблюдается асоциальное поведение.

В качестве примера о современных родителях можно привести высказывания советского педагога и писателя Макаренко А.С.: «Воспитывая детей, нынешние родители воспитывают будущую историю нашей страны, а значит – и историю мира» [3].

В качестве еще одного примера можно привести цикл книг «Песнь льда и пламени» Джорджа Мартина. В его книгах описаны несколько богатых семей, которые воспитывают своих детей разными способами.

Семья Ланисторов является очень состоятельной, владеет золотыми рудниками и всеми западными землями королевства. Глава дома Тайвин Ланистор имеет троих детей. Он всегда занимался воспитанием детей и наставлял их на правильный путь. Так своего старшего сына Тайвин хотел видеть наследником дома Ланисторов, свою дочь - будущей королевой

Вестероса, поэтому отдал ее замуж за короля Роберта, которого она не любила и, в итоге, ей пришлось жить с нелюбимым человеком. Младшего сына презирал за его увечья, но тем самым не отказывался от него, так как для него честь была на первом месте, а в случае отказа от него он опозорил бы свой дом. Тайвин хотел для своих детей только самого лучшего, но при этом, он не уделял им личного внимания. В результате его дети выросли безнравственными, готовыми пойти на любую подлость для достижения своих целей. У старших детей Джейми и Серсии возникает любовная связь, приведшая к рождению детей, которых они выдают за детей короля Роберта. В данном примере мы можем сделать два вывода: во-первых, Тайвин много внимания уделял статусу своего дома, пытался вырастить детей и передать им все владения семьи, добивался для них самого лучшего, а во-вторых, он не интересовался мнением детей и многое делал против их воли. Это произошло из-за того, что он мало уделял им личного внимания, так как был занят делами государства. Как итог, это и привело к плачевным последствиям для королевства.

Совсем иная атмосфера царит в доме семьи Старков: они наслаждаются природой, охотой, праздниками. И родители, и дети – люди добрые, отзывчивые, не способные на подлость. Лорд Нед Старк воспитывает своих детей в строгости, но эта строгость идет им во благо. Дети Старков – люди нравственные, настоящие патриоты, как и их отец. Мы видим, что между родителями и детьми существует тесная взаимосвязь. От мировоззрения родителей зависит и мировоззрение детей [1].

В современном мире таких примеров довольно много, когда у состоятельных родителей рождаются дети, они дают им хорошее образование, планируют их жизнь, но при этом, не интересуются их мнением, не уделяют внимание личному общению с детьми. В таких семьях дети чаще всего воспитываются бабушками и дедушками или же для них нанимаются няни. Родители видят своих детей редко, чаще всего утром, а когда приходят домой, дети уже спят. Данный пример показывает, что как бы родители не были состоятельны и богаты, они не всегда могут уделять внимание детям. В результате они могут вырасти без моральных ценностей, и в будущем использовать родителей только как «денежный мешок». Конечно, не все состоятельные пары относятся к этой категории. Многие из них смогут воспитать морально-нравственных детей, которые будут уважать не только себя, но и общество, своих родителей.

В качестве небольшого вывода данного примера можно привести высказывание французского писателя Дидро Дени: «Родители любят своих детей тревожной и снисходительной любовью, которая портит их. Есть другая любовь, внимательная и спокойная, которая делает их честными. И такова настоящая любовь отца» [2].

Нами был проведен опрос на базе Балашовского института Саратовского государственного университета имени Н. Г. Чернышевского. В опросе участвовало 30 респондентов от 20 до 22 лет, по гендорному разделению участие приняли 14 парней и 16 девушек.

На вопрос: «Нужны ли дети современным парам?», все респонденты ответили «Да, нужны». На следующий вопрос: «Когда стоит планировать рождение детей?», ответы разделились. 45% опрошенных считают, что рождение детей планировать осознано, когда будет построена карьера. 35% респондентов ответили, что для начала, паре нужно пожить для себя и уже через несколько лет после брака задумываться о детях. 20% опрошенных полагают, что детей нужно заводить сразу после брака, но при этом в брак нужно вступать уже состоятельными, с построенной карьерой. На вопрос: «Кто должен воспитывать детей в семье?» 70% респондентов считают, что детей нужно воспитывать только родителям и 30% не видят ничего плохого в том, что детей будут воспитывать родственники или няни. На вопрос: «Сколько вы хотите детей?» - 50% ответили, что они хотят одного ребенка, 30% хотят завести двоих детей, а 20% троих и более детей. При чем, по гендерному разделению, именно парни хотят завести больше одного ребенка. По результатам данного опроса можно отметить, что молодые люди считают, что дети нужны обязательно, но при этом родители должны для начала сами состояться как личность и только потом планировать рождение детей.

В России наблюдается тенденция, что многие семьи заводят детей, считая их основным источником радости для себя, но при этом они не могут их обеспечить материально, из-за чего все больше семей переходят за черту бедности. Такие семьи, как правило, не могут дать будущее своим детям, обеспечить им достойное детство, дать хорошее образование. Дети из таких семей, как правило, часто попадают в детские дома, приюты, состоят на учете в полиции.

Таким образом, мы считаем, что ответом на вопрос «Нужны ли современным парам дети?» является утвердительное «Да, нужны», так как в первую очередь, это новое воспроизводство населения. Семья, прежде чем родить ребенка, должна все обдумать, в частности, сможет ли она содержать ребенка, дать ему достойное будущее и образование, уделять ему личное внимание. Если семья сможет предоставить все это ребенку, то она может иметь детей. Если же семья не имеет возможности уделять внимание ребенку, воспитать его достойным образом, то лучше повременить с его рождением, так как ребенок - это не игрушка, которую можно убрать в шкаф, когда она надоест.

Список источников:

1. Генри Джейкоби. *Игра престолов и философия: Логика острее меча = Game of Thrones and Philosophy: Logic Cuts Deeper Than Swords.* — Москва: АСТ, 2015. — 320 с.
2. Королев С. В. *Библиотека Дидро: опыт реконструкции.* — СПб.: Российская национальная библиотека, 2016. — 223 с
3. Макаренко А.С. *Правильно воспитывать детей. Как?* — Москва: АСТ, 2013. — 320 с.

РОЛЬ СЕМЕЙНЫХ МИФОВ И УСТАНОВОК В ПОДДЕРЖАНИИ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ РЕБЕНКА

Аннотация: В статье рассмотрены формы воздействия семейной среды на психологическое здоровье дошкольника. Авторами приведены примеры влияния стиля родительского воспитания, семейных мифов, установок и родительских предписаний на эмоциональное благополучие дошкольника.

Ключевые слова: семья, ребенок, эмоциональное благополучие дошкольника.

Abstract: the article deals with the impact of the family environment on the psychological health of preschool children. The authors give examples of the influence of parenting style, family myths, attitudes and parental prescriptions on the emotional well-being of preschool children.

Key words: family, child, emotional well-being of preschool child.

Проблема эмоционального благополучия дошкольников исследовалась в работах А.И. Захарова, О.И. Бадулиной, Ю.М. Миланич, А.Д. Кошелевой и др.). О.А. Шаграевой и С.А. Козловой эмоциональное благополучие ребенка расценивается как показатель оптимальности его общего психического развития и психологического здоровья. По мнению большинства исследователей, эмоциональное благополучие подразумевает нормальный уровень ситуативной и личностной тревоги, оптимальный уровень активности и работоспособности, возможность и готовность адекватно действовать в различных жизненных ситуациях, достаточно высокую самооценку. А.Д. Кошелева, М.И. Лисина, Г.Г. Филиппова рассматривают эмоциональное благополучие как базовое состояние, определяющее позитивное отношение ребенка к миру и самому себе [1]. Семейная среда может выступать для ребенка ресурсом, давая ему чувство поддержки и безопасности, или же с помощью деструктивных родительских установок нанести непоправимый вред маленькому человеку. Данная статья посвящена влиянию семейной среды на эмоциональное благополучие ребенка. При работе психолога с семьями воспитанников детского сада предпочтение отдается системному и гуманистическому подходам. Именно с их помощью можно справиться с проблемами, называемыми в системной семейной психотерапии «семейный симптом». «Семейный симптом»- это поведение или соматические проявления одного из членов семьи, необходимые для поддержания гомеостаза семьи. Если несколько расширить это понятие, основываясь на опыте работы с семьями воспитанников детских садов, семейный симптом-это то нежелательное явление в поведении или самочувствии ребенка, которое выполняет функцию, не осознаваемую, родителями и подсознательно оцениваемую как позитивную. Приведем несколько примеров:

1. Ребенок несколько лет посещает коррекционный детский сад, где специалисты (возможно даже совместно с родителями) добились положительной динамики. В середине учебного года, когда ребенок посещает подготовительную группу и родителям сообщается об его успехах и предлагается идти в общеобразовательную школу, ребенок вдруг начинает

часто болеть без каких-либо объективных причин, пропускать детский сад, его успеваемость снижается. И в данном случае стоит задать вопрос родителям: «А что будет если Ваш ребенок пойдет в общеобразовательную школу? Что изменится в вашей жизни?». Они могут сами не осознавать, что наличие проблем в развитии ребенка дает им определенные выгоды: является общей темой для разговора (стабилизатором их брака), показывает их как хороших родителей (или «героев») в собственных глазах и глазах общества, дает им определенные социальные выгоды. В таком случае ребенок становится носителем семейного симптома, подсознательно пытаясь сохранить гомеостаз семьи. Данный пример, повторимся, является скорее исключением, чем правилом и примером дисфункционального функционирования семейной системы, а также неудачно выбранного «стабилизатора» семейных отношений.

2. Ребенок никак не может сам научиться выполнять домашние задания по математике. Он получает противоречивые послания от мамы: «Иди делай уроки и не отвлекайся» и тут же «Иди сюда быстро и покажи мне как ты написал условие задачи», в то же время «Я хочу чтобы ты был самостоятельным и я могла посвящать время себе». Каждое выполнение домашнего задания сопровождается криками, претензиями, иногда даже слезами матери. С одной стороны, на сознательном уровне она переживает, хочет только лучшего для своего ребенка. На подсознательном уровне его неумение делать домашнее задание – это повод: 1. критиковать, высмеивать его и проявлять негативные эмоции, накопившиеся по отношению к другим членам семьи (муж, мать); 2. проявлять заботу так же, как ее мать в свое время проявляла заботу о ней: объяснять, контролировать, «воспитывать», стыдить; 3. объяснять сторонним наблюдателям свой выбор достаточно агрессивных и директивных методов воспитания своего ребенка.

Бывает, что лишь честно ответив на вопрос «А что было бы если бы не было этого симптома?» родители осознают причины появления «семейного симптома» и с помощью психолога устраниют из своей жизни дисфункциональные модели поведения.

В книге «Введение в системную семейную психотерапию А.Я. Варга определяет семейную систему как «самоорганизующуюся, открытую систему, которая находится в постоянном взаимообмене информацией с окружающей средой» [1]. И несмотря на то, что семья, как система, получает информацию от окружающей среды, то, как именно эта информация воспринимается и интерпретируется, зависит от общих правил, принятых в этой семье. В работах, посвященных семейной психологии особое внимание уделяется понятию «семейный миф». Влияние семейных мифов на функционирование семьи изучалось «миланской группой» психотерапевтов (Палаццоли, Чекин, Босколо и Прата), а также описано русским психотерапевтом А.Я. Варгой в учебниках по системной семейной психотерапии. По определению А.Я. Варги, семейный миф - это «форма описания семейной идентичности, некая

формообразующая и объединяющая всех членов семьи идея, или образ, или история, если хотите, идеология» [1].

Приведем примеры наиболее часто встречающихся семейных мифов в практике работы психолога с семьями воспитанников ДОУ:

1.«Мы дружная семья» или «На родных не обижаются» или одна из самых опасных, на наш взгляд, вариаций этого мифа является «Мы неразделимы». Образ «дружной семьи», созданный в русской культуре (в частности, в советский период) зачастую страдает от отсутствия границ между членами семьи, а также границ между «родительской» семьей и семьей, созданной после замужества (женитьбы). Принципы «дружных» семей из нашей практики работы можно свести к четырем основным: 1. «Все должны знать все обо всех в семье.» Двери в комнаты в таких семьях всегда должны быть открыты, любая попытка получить личное пространство (в том числе переехать от родителей после свадьбы) возбраняется и понимается, как предательство и попытка отделиться от семьи. 2.Здесь часто повторяют «Вместе мы сила». Положительная сторона данного мифа в утрированной форме демонстрируется в фильме «Супер-Бобровы». Но есть и негативная сторона: данный принцип существенно снижает «ценность» и уверенность в себе каждого члена семьи по отдельности. 3. «Помочь родственникам-это святое». Доведенный до абсурда, этот принцип проявляется в возложении «родительских» функций на старших братьев и сестер, требовании порой непосильной помощи от родственников в тех ситуациях, в которых человек может справиться сам. Нам известен случай, когда ребенок-второклассник постоянно опаздывал в школу потому что должен был сначала накормить и одеть маленькую сестренку полутора лет в то время как мама находилась дома. Часто уже взрослые дети продолжают нести ответственность за своих менее успешных братьев и сестер. Этот принцип также подразумевает то, что родственникам нельзя отказывать, даже если их просьба противоречит вашим собственным интересам и какому-либо здравому смыслу. Данный миф чаще всего приводит к возникновению тяжелого внутреннего конфликта между родительскими установками и собственными желаниями. Помимо конструктивных способов разрешения этого конфликта (установление границ, принятие собственных желаний), могут быть и деструктивные («уход» в болезнь, саботирование собственных успехов и т.д.).

2.«Мы семья героев». Этот миф свойственен для семей, испытавших существенные трудности в прошлом. В Санкт-Петербурге сложно найти семью, на которую никак не повлияла война, перестройка и «лихие девяностые». Разница в выводах, сделанных после этих испытаний. Иногда эти выводы сделаны на подсознательном уровне и не осознаются в полной мере. Возьмем две семьи, в которых родители в детстве испытывали существенные материальные трудности: семья А и семья Б. Один из родителей (или оба) в семье А, после преодоления всех трудностей, сделал(и) вывод: «Я сделаю все возможное, чтобы у моего ребенка было счастливое детство и все, что ему нужно для счастья». Они сменяют роль «выживальщиков» на роль хороших родителей и будут обеспечивать ребенка

тем, чего не было у них самих. Они будут с радостью и гордостью наблюдать за тем, как их дети растут в достатке. Вывод, сделанный родителями из семьи Б может быть таким же (на словах), только с привычными ролями они расставаться не спешат. Находясь в достатке и безопасности, они продолжают «выживать», а своих детей они не растят, а «спасают» от этого ужасного мира. Они будут часто им говорить: «Мы сделали все возможное, чтобы у тебя было счастливое детство и то, чего не было у нас, но...». Именно в этом «но» и кроется основное различие их позиции и позиции семьи А. Семья А дает детям все, что может, не требуя от них ничего взамен и не ставя дополнительных условий. «Семья героев» будет подсознательно (или вполне осознанно) рассчитывать на одно из трех: 1. Что их дети пройдут через те же тяготы, что и они: «Мы жили с родителями до 40 лет и ты поживешь» (при наличии пятикомнатной квартиры, которую можно просто разменять), «Нас заставляли ходить в музыкальную школу, и ты будешь ходить, хоть и не хочешь», «Мы справлялись с детьми без посторонней помощи, и ты справляйся, мы тебе помогать не будем». В таких ситуациях, испытания и трудности создаются самими родителями, чтобы их дети тоже могли соответствовать гордому званию «семьи героев». Этот миф один из самых деструктивных, поскольку зачастую приводит к «искусственно» созданным проблемам, вскоре превращающимся в реальные и очень сложно разрешимые. 2. Что их дети будут бесконечно «прославлять» и благодарить своих «героев»-родителей за избавление их от необходимости жить в нищете. Интересно, что эта благодарность, как правило, должна быть пронизана чувством вины перед родителями за то, что дети живут лучшей жизнью, чем они. Парадокс заключается в том, что у ребенка нет возможности сравнить жизнь родителей со своей, т.к. он никогда не жил их жизнью и не испытывал то, что испытывали они. 3. Что ребенок признает свою несостоятельность в сравнении с «героями-родителями» и их жизненным опытом. Обычно все начинается с обесценивания достижений ребенка: «Конечно, ты говоришь по-английски уже в пять лет, а вот нам в твоём возрасте никто репетитора не нанимал», «На таком самокате кто угодно может научиться кататься, а ты бы попробовал как я в детстве - на самодельном так же гонять», «Конечно, ты закончил институт с красным дипломом, тебе же не приходилось, как мне, по ночам вагоны разгружать»). Ребенок не понимает, что он делает не так. Часто это приводит к снижению мотивации что-либо делать и «логичным» и долгожданным выводам родителей, что в их случае «на детях природа отдыхает». У ребенка уже в раннем возрасте может начаться невроз от осознания, что он никогда не сможет преуспеть в глазах родителей, потому что не будет при этом проходить через те же тяготы, что и они.

Последствия подобных дисфункциональных взаимоотношений в семье могут быть различные: проблемы в эмоционально-волевой сфере, мотивационной сфере, внутриличностные конфликты разной степени тяжести, трудности в сепарации с родителями и установлении личных границ, психосоматические расстройства, неврозы и т.д. В большинстве вышеупомянутых работ по системной семейной терапии говорится о том, что

семейный миф всегда дисфункционален, поскольку вносит определенные ограничения в жизни членов семьи

В заключении, следует отметить, что несмотря на то, что в статье описаны примеры негативных последствий семейных мифов и установок, не во всех семьях, где есть семейные мифы ситуация настолько драматична. Семейные мифы с разной степенью выраженности есть во всех семьях. Важно понимать, что каждый миф был когда-то полезен семье, но со временем ситуация изменилась и необходимость в следовании входящим в него установкам отпала. К примеру миф «Мы дружная семья» мог появиться во время войны, когда семье чтобы выжить нужно было держаться вместе. Работа психолога заключается в том, чтобы помочь семье увидеть позитивные и негативные стороны своего мифа, осознать их и оценить пользу, получаемую от него именно сейчас, а не когда-то в прошлом. При наличии в семье детей-дошкольников это сделать бывает проще, поскольку они еще очень чувствительны к любой дисфункции в семье и зачастую именно они бывают носителями «семейного симптома». И несмотря на то, что бытует мнение, что службы психологического сопровождения в ДОУ имеют весьма ограниченные возможности в работе с семьями воспитанников, при соблюдении следующих условий становится возможным помочь семьям воспитанников, где присутствуют описанные выше дисфункции:

1. Активная позиция родителей при работе психолога с семьей
2. Слаженная работа психолога и воспитателей, а также поддержка администрации.
3. Обеспечение необходимого объема психологического просвещения и психологической профилактики для родителей и педагогов. Роль информирования здесь невозможно переоценить.

Список источников

1. Варга А.Я. Системная семейная терапия. Краткий лекционный курс. - СПб.: Речь, 2001. С.50-55.

Куприянчук Е.В.

ОСОБЕННОСТИ ПОВЕДЕНИЯ ДЕВИАНТНЫХ ПОДРОСТКОВ, ИМЕЮЩИХ В АНАМНЕЗЕ ЗАДЕРЖКУ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

Аннотация. Изложены результаты теоретического и эмпирического исследования, связанного с вопросами, рассматривающими связь виктимности и агрессивности девиантных подростков. Установлено, что чем глубже жертвенный компонент проникает в личностную структуру подростков, которые имеют в анамнезе задержку психического развития, тем более агрессивные реакции наблюдаются у них при девиантном поведении.

Ключевые слова: виктимность, агрессивность, деструктивная идентичность, задержка психического развития, девиантное поведение, феномен «агрессивная жертвенность».

Annotation. The article presents the results of theoretical and empirical research related to the issues that consider the relationship of victimization and aggressiveness of deviant adolescents. It is established that the deeper the sacrificial component penetrates into the personal structure of

adolescents who have a history of mental retardation, the more aggressive reactions are observed in them with deviant behavior.

Key words: victimization, aggressiveness, destructive identity, mental retardation, deviant behavior, the phenomenon of "aggressive sacrifice".

Особую значимость в современных условиях приобретают исследования социальной природы, генезиса, механизмов становления, мер превенции ранней агрессии, конечная цель которых - снижение социального неблагополучия общества и становление цивилизованного социального порядка[1].

В свете проводимых исследований, поведение подростков является, с одной стороны, результатом разнонаправленных по содержанию процессов, происходящих в обществе в целом, с другой стороны, тех изменений, которые происходят в микросреде, прежде всего в семье[2]. Проблема комплементарности жертвенных и агрессивных форм поведения у подростков является малоизученной в психологии. На сегодняшний день существует недостаток диагностического инструментария по изучению данной проблемы, особенно в контексте исследования детей и подростков с ОВЗ, с одной стороны, и необходимость поиска эффективных приемов превенции и интервенции с другой стороны[3,4].

Актуальность исследования определила тему нашей статьи «Особенности поведения девиантных подростков, имеющих в анамнезе задержку психического развития». Гипотезой исследования явилось предположение о том, что чем глубже жертвенный компонент проникает в личностную структуру подростков, которые имеют в анамнезе задержку психического развития, тем более агрессивные реакции наблюдаются у них при девиантном поведении.

В исследовании принимали участие подростки в возрасте 14-16 лет, центра временного содержания несовершеннолетних правонарушителей Главного Управления МВД России по Саратовской области. Из них 21 человек девушки и 24 человека юноши. Из их числа 28 подростков совершили преступления, а 17 изъяты из семей, в которых родители лишены родительских прав. У всех респондентов в анамнестических данных указан диагноз - задержка психического развития. Общее число испытуемых - 45 человека.

При использовании опросника «Ролевой виктимности» М.А. Одинцовой, Н.П. Радчиковой, нами были получены следующие результаты. Игровая роль жертвы была выявлена у 25% респондентов. Данная категория включает подростков которые в своей деятельности преследуют корыстные цели, изменяют жизненную ситуацию в сторону желаемой, достигают результатов при этом, не прикладывая больших усилий. Юноши с игровой ролью жертвы испытывают трудности в установлении контактов только с противоположным полом, наблюдается повышение эмоциональных проявлений и формирование завышенной самооценки. Они обладают низкой стрессоустойчивостью, зависимостью от общественной оценки. Юноши с

игровой ролью жертвы часто являются скрытыми лидерами, подстрекателями или зачинщиками споров. Все эти качества проявляются только в коллективе сверстников мужского пола.

Девушки с высоким уровнем игровой роли жертвы склонны к депрессивным состояниям, формированию завышенной самооценки, аффективным вспышкам агрессии. У них наблюдается наигранность своей беспомощности в жизненных ситуациях, способность манипулировать другими людьми, а также лживость в выполнении своих обещаний.

Общими характеристиками игровой роли жертвы является: формы скрытой мотивации; семьи таких подростков социально благополучные; роль жертвы формируется в комфортных и безопасных ситуациях жизни под воздействием внутренних факторов, подростки добровольно присваивают себе статус жертвы, им близко жертвенное поведение, с помощью которого они манипулируют своим окружением, требуя компенсации за свое «несчастное» положение. Им свойственны иждивенческие тенденции, инфантилизм, демонстрируемая беспомощность. Поведение таких людей характеризуется наличием, так называемых, рентных установок, т.е. готовности к получению выгоды из своего неблагоприятного положения. Такая форма поведения является социально одобряемой, из этого следует, что игровая роль жертвы у подростка влияет на формирование деструктивных способов межличностных отношений (паразитизм, потребительство, инфантилизм).

Далее отметим, что у 60% девиантных подростков, имеющие в анамнезе задержку психического развития, была выявлена социальная роль жертвы, в данной группе индивид занимает устойчивую позицию жертвы, вырабатывает определенную модель отношений, иные способы жизни не принимает, иначе жить не умеет и не желает. Социальная роль жертвы формируется в ситуациях, имеющих угрожающий и опасный характер под воздействием внешних и внутренних факторов. Подростки данной группы недоверчивы, малообщительны, трудно адаптируются к новым социальным условиям, неуступчивы, проявляют негативизм, ставят цели в своей жизни, но редко их достигают, характеризуются аутсайдерской позицией по отношению к обществу, они воспринимают мир как чуждый, враждебный, чувствуют себя одиночками. М.А. Одинцова описывает основной отличительный признак людей данной группы как «наличие стигмы» – социального атрибута, дискредитирующего человека. Стигматизация присваивается человеком и в дальнейшем определяет его место в обществе (в частности, изоляция).

У 15% подростков, имеющих в анамнезе задержку психического развития, проходивших диагностику была выявлена смешенная форма роли жертвы. А именно, показатели социальной и игровой ролям жертвы были выше среднего значения. Такая группа подростков в исследованиях ранее не выделялась, и описание личности таких подростков имеет обобщающий характер. Подростки этой группы вбирают в себя характеристики двух предыдущих групп. Им свойственна демонстрация страдания, стремление жаловаться окружающим, обвинение других и себя, чувство

несправедливости жизни; они пытаются использовать окружение для поддержки своих взглядов, и если не получают того, что хотели, проявляют агрессивное поведение.

Анализ полученных результатов, по данной методике таков, большинство подростков пассивны, им свойственны переживания бессмысленности всего того, чем они занимаются, им не хватает силы воли для завершения начатых дел, они трудно входят в новые коллективы, медленно адаптируются и особенно трудно принимают новые социальные роли. Подростки, имеющие в анамнезе задержку психического развития, с высоким уровнем ролевой виктимности не способны контролировать ситуации своей жизни, поэтому не ставят перед собой труднодостижимых целей и не стремятся их воплощать в жизнь, так как быстро «охладевают» при возникновении препятствий.

Наше дальнейшее исследование строится на распределении девиантных подростков с учетом виктимных ролей по трем группам: группа с игровой ролью жертвы, группа со смешенной ролью жертвы и группа с социальной ролью жертвы. Далее все результаты будут анализироваться у этих трех групп.

При анализе результатов по методике исследования склонности к виктимному поведению О.О. Андронниковой были получены показатели склонности к реализации виктимных форм поведения в каждой выделенной группе. Для нашего исследования значимой шкалой является первая (агрессивное поведение) и большая часть аналитической деятельности при обработке данных по методике будет направлена на этот критерий с учетом шестой шкалы (реализованной виктимности).

В группе подростков с игровой ролью жертвы, имеющих в анамнезе задержку психического развития, преобладают склонность к агрессивному поведению и гиперсоциальному поведению. Им свойственны такие проявления как агрессивность, обращенная во внешнюю среду и так называемое, жертвенное поведение, социально одобряемое. В ситуациях конфликта такие лица стремятся вмешаться, даже если это может угрожать их жизни, они смелы, решительны, отзывчивы, добры, могут быть излишне самонадеянны.

В группе подростков с социальной ролью жертвы из показателей виктимного поведения преобладают такие характеристики как агрессивное поведение, склонность к саморазрушению, склонность к некритичному поведению и к зависимому поведению. Это говорит о том, что данным испытуемым свойственно проявлять повышенную агрессивность как в контактах с другими людьми, так и направлять агрессию против себя, занимаясь саморазрушением, часто подвергая свою жизнь риску, они некритичны к себе, к своему поведению, склонны попадать в опасную ситуацию, провоцировать ее.

В группе со смешенной ролью жертвы у подростков, имеющих в анамнезе задержку психического развития, по показателям виктимного поведения преобладают такие характеристики как агрессивное поведение,

склонность к саморазрушению, склонность к зависимому поведению. Это подтверждает, что группе со смешенной ролью жертвы, как и группе с социальной ролью жертвы свойственно проявлять повышенную агрессивность как во внешнюю среду, так и направлять агрессию против себя, занимаясь саморазрушением, провоцируя ситуации с риском для жизни, что говорит о не критичности по отношению к реальной действительности. Однако, все показатели данной группы на порядок ниже, чем у социально виктимных. Также испытуемых данной группы характеризует установка на беспомощное поведение, основанная на нежелании брать на себя ответственность, привлекая к решению своих вопросов других людей (они постоянно вовлекаются в опасные, сложные ситуации с целью получения сочувствия и поддержки окружающих) По этому показателю они похожи на группу с игровой виктимностью.

Таким образом, среди преобладающих характеристик виктимного поведения у всех диагностированных групп подростков можно выделить нарастание агрессивного поведения, не критичности по отношению к своим поступкам, само разрушающего вектора поведения от виктимности игровой, затем смешанной, далее – социальной. Что дает нам основание для более глубокого изучения форм агрессивного поведения у всех трех виктимных групп, с применением другого диагностического инструментария.

При анализе результатов по тесту агрессивности Басса-Дарки адаптированного Л.Г. Почебута были получены показатели уровня и склонности к определенному типу агрессивного поведения в трех группах виктимных подростков.

Так же получены корреляционные связи между типами ролевой виктимности и шкалами теста агрессивности с помощью критерия корреляции Пирсона, позволяющие определить наличие или отсутствие линейной связи между двумя количественными показателями, а также оценить ее прочность и статистическую значимость.

На основании представленных данных выявлены положительные корреляционные связи игровой виктимности со шкалами «Вербальная агрессия» (0,71829), «Эмоциональная агрессия»(0,0622) и «Предметная агрессия» (0,73558) по формуле корреляции Пирсона для данной выборки. Полученные эмпирические показатели находятся в зоне значимости $N = 45$ ($-0,380 < r < 0,380$), поэтому можно утверждать, что девиантные подростки, имеющие в анамнезе задержку психического развития с высоким уровнем игровой виктимности, характеризуются несоблюдением общественных норм и правил в конфликтной ситуации. Они могут употреблять в своей речи нецензурную брань, повышать голос, эмоционально окрашивать свою речь, а также выражать негативные эмоции в поведенческих реакциях (разбросать, сломать, швырнуть, разбить вещи, которые окажутся рядом с ними).

Положительные корреляционные связи игровой роли жертвы со шкалой «Предметная агрессия» означают, что подростки отличаются склонностью уходить от проблем, они внешне могут показать смирение с ситуацией, но внутренний конфликт выражается на окружающих его предметах. Такое

состояние обусловлено внутренними физиологическими факторами. В стрессовой ситуации у подростков нарушается сон, чрезмерно остро выражаются реакции на незначительные препятствия и неудачи, ухудшается настроение, им трудно вступать в совместную деятельность – все это отражается на общем психофизиологическом состоянии. Вместо обсуждения пути выхода из сложной жизненной ситуации, подростки до изнеможения могут крушить рядом находящуюся мебель, длительное время ломать один и тот же предмет, при вступлении с ними в контакт швыряют вещи в инициатора разговора.

Девиантным подросткам с игровой виктимностью свойственны умения различать и понимать эмоции более дифференцированно, чем подросткам с социальной виктимностью. Они способны поддерживать дружеские, потенциально полезные взаимоотношения. Они в социально значимых для них ситуациях проявляют уступчивость, внимательность и готовность к компромиссам, характеризуются чуткостью и отзывчивостью. Данное утверждение было описано в научных работах М.А. Одинцовой, которая занималась изучением коммуникативного и эмоционального интеллекта виктимных взрослых и подростков.

Особенностью поведения девиантных подростков с игровой ролью является развитие одного из компонентов эмоционального интеллекта - эмпатии. Подростки могут вызывать у себя чувство недоумения, усталости, болезненности. А.Адлер таких жертв называл «профессиональными инвалидами».

Положительная корреляционная связь со шкалой «Эмоциональная агрессия» свидетельствуют о низком уровне эмоциональной стабильности девиантных подростков. Они часто испытывают стресс, беспокойство, расстраиваются по пустякам. У них наблюдается резкая смена настроения, они быстро раздражаются, их легко разозлить и вызвать гнев, они поддаются эмоциям и спонтанным идеям без рационального анализа своих действий. Подростки очень обидчивы, ранимы, постоянно надумывают себе проблемы и жалуются на плохое отношение к ним со стороны взрослых.

Анализ выделенных групп позволил нам выявить, что у девиантных подростков с игровой ролью жертвы высокоразвита эмоциональная сфера. Подростки обладают умением распознавать свои эмоциональные состояния и управлять ими. При изучении личных дел этой группы девиантных подростков, следует отметить, что чаще всего они совершали преступления коллективно. Находясь во главе группы, они манипулировали сообщниками, понимая их эмоциональное состояние, настраивали так, чтобы беспристрастно выполнялись порученные задания.

Подростки - «манипуляторы» обладают высоким уровнем личностно эмоционального интеллекта, умеют определять сходства между разными эмоциональными состояниями, что является необходимым условием для развития способности управлять своими чувствами и понимать чувства других людей.

Далее были проанализированы отрицательные корреляционные связи между игровой ролью жертвы и шкалами «Физическая агрессия»(-0,8197), «Самоагрессия»(-0,823).

Девиантные подростки, имеющие в анамнезе задержку психического развития, входящие в группу игровой виктимности, чаще всего негативно оценивают происходящие жизненные события. Они не способны быстро и конструктивно мобилизовать свои ресурсы в стрессовой ситуации. При возникновении конфликта они чаще используют избегающие тактики, прибегают к манипуляциям с целью привлечь внимание, но применять физическую силу по отношению к другим не станут. В силу психоэмоциональных особенностей организма подростков стресс способствует быстрому эмоциональному истощению личности и превращению в жертву обстоятельств, событий и других людей.

Игровые виктимы склонны обвинять других людей в том, что негативная ситуация, в которой они оказались, возникла из-за бездействия или неверного действия окружающих. В такой ситуации виктимные подростки раздражительны, проявляют вербальную, эмоциональную и предметную агрессию, направленную на других, пытаются разными способами снять с себя ответственность за происходящее и за свою деятельность. При этом поведение не контролируется девиантным подростком, эмоции переполняют его (страх, отчаяние, уныние, возмущение, тревога).

По тесту агрессивности Басса-Дарки (адаптированного Л.Г. Почебута) были получены результаты уровня агрессии в группе девиантных подростков, имеющих в анамнезе задержку психического развития, с игровой жертвенностью. Так, у 83,3% испытуемых - выявлен средний уровень агрессии, у 16,7% -высокий уровень агрессии, а низкого уровня агрессии не было выявлено. Такие результаты позволяют нам говорить о допустимом и социально приемлемом уровне агрессии у подростков.

Далее были выявлены положительные корреляционные связи социальной виктимности со шкалами «Физическая агрессия»(0,84774) и «Самоагрессия»(0,83402). По формуле корреляции Пирсона для данной выборки, полученные эмпирические показатели находится также в зоне значимости. Социальные виктимы чувствуют себя отверженными от мира людей, не видят смысла существования, переживают бессмысленность того, чем они занимаются, трудно устанавливают контакты с новыми людьми. Они уверены в том, что люди замечают в их деятельности только негатив, агрессию, причинение вреда другим.

Подростки, имеющие в анамнезе задержку психического развития, с социальной ролью жертвы чаще всего воспитываются в неполных или в неблагополучных семьях, где не уделяется должного внимания обучению и воспитанию социально зрелой личности ребенка. На основании представленных результатов можно сделать вывод о том, что у подростков с социальной виктимностью формирование девиации в поведении является следствием социальной депривации, неправильного воспитания и личностных установок жертвы.

Социально виктимные девиантные подростки, имеющие в анамнезе задержку психического развития, как личность не способны противостоять трудностям, не умеют находить конструктивные способы решения конфликтов. Социальные виктимы переоценивают негативные ситуации, конфликты и единственным способом их преодоления видят в применении физической силы. Девиантные подростки с социальной ролью жертвы не удовлетворены своей жизнью, своей самореализацией. Они не верят в свои силы, свои способности контролировать происходящие события, не могут предотвратить нарушение общественных норм и законов. Чаще всего девиантные подростки убеждены, что жизнь человека нельзя изменить, а события сознательно контролировать. Неудовлетворенность повседневной жизнью девиантных подростков с социальной виктимностью обусловлена рядом факторов: чрезмерная реакция на неудачи, осознание своего бессилия, проявление состояния депрессии. Сложности в отношениях с семьей и друзьями, переживания и скука в повседневной жизни, отражаются на общем благополучии подростка с высоким уровнем социальной роли жертвы.

Подростки с социальной виктимностью эмоционально погружаются в свои переживания, проблемы, в связи с этим негативно оценивают будущее и не стремятся к саморазвитию. Характерной чертой таких подростков является самообвинение в сочетании с обвинением других людей, выражение своего недовольства агрессивно и аутоагрессивно.

Были получены отрицательные корреляционные связи между социальной ролью жертвы и шкалами «Вербальная агрессия» (-0,6763), «Предметная агрессия» (-0,7636) и «Эмоциональная агрессия» (-0,0857). На основании представленных данных можно сделать вывод о том, что девиантные подростки с социальной ролью жертвы в группе сверстников занимают место «аутсайдера». Социальные виктимы трудно дифференцируют свои эмоциональные состояния, что в дальнейшем приводит к скудности их переживаний, низкому уровню развития эмоциональных компонентов личности. Учитывая установки подростков на отвержение общения со стороны других людей, в дальнейшем приводит к снижению коммуникативного, эмоционального интеллекта. Речь таких подростков скудна, эмоционально не окрашена, часто выражается в вопросно-ответной форме без описательных оборотов. Конфликты, разногласия, недовольства подростки этой группы переживают внутри себя, не предавая им огласку и не вербализируя тяготящую их проблему.

Подростки с социальной виктимностью ригидны в межличностных отношениях, часто разочаровываются в людях, не могут выслушивать конструктивно критику в свой адрес, принимая это как оскорбление.

Как видим, исходя из анализа психологических портретов девиантных подростков двух групп виктимности, выделяется группа с социальной ролью жертвы, которая проявляет деструктивное поведение, эмоционально нестабильна, имеет низкую осознанность своих действий в стрессовых ситуациях и закрыта к новому общению.

По тесту агрессивности Басса-Дарки (адаптированного Л.Г. Почебута) были получены результаты уровня агрессии в группе девиантных подростков с социальной жертвенностью. Так, у 88,9% подростков выявлен высокий уровень агрессии, у 11,1% -средний уровень агрессии, а низкого уровня агрессии не было выявлено. Такие результаты позволяют нам говорить о не допустимом и социально не приемлемом уровне агрессии у подростков

Таким образом показатели агрессии высокие у 88,9% подростков в группе с социальной ролью жертвы, в то время только 16,7% подростков группы с игровой ролью жертвы имеют высокую степень агрессивности.

Девиантные подростки со смешенной формой жертвы не были отмечены отдельно при выявлении корреляционных связей, т.к. нашей задачей было показать статистически значимые корреляционные связи при крайних вариантах виктимного поведения: у социальных и игровых жертв. Значимых корреляционных связей между разными видами агрессии в данной группе не выделено.

Однако, по тесту агрессивности Басса-Дарки (адаптированного Л.Г. Почебута) были получены результаты уровня агрессии в группе девиантных подростков со смешенной ролью жертвенности. Так, у 83,9% подростков, имеющие в анамнезе задержку психического развития, выявлен высокий уровень агрессии, у 16,1% - средний уровень агрессии, а низкого уровня агрессии не было выявлено. Такие результаты позволяют нам говорить о не допустимом и социально не приемлемом уровне агрессии у подростков.

Обобщая результаты нашего исследования по двум методикам, мы видим, что группы с социальной и смешенной ролью жертвы, предоставили похожие результаты по проявлению форм агрессии и отличаются от показателей группы с игровой ролью жертвы. Значит, подростки с социальной и смешенной ролью жертвы могут отличаться не только злобным и враждебным поведением, но и желанием причинить боль для получения удовольствия.

Вторым этапом по данной методике, было исследование показателей деструктивной, конструктивной и дефицитарной форм агрессии у всех трех групп по коэффициенту общего уровня агрессии. Коэффициент агрессии вычислялся по формуле, в которую заносились результаты шкал: физической, вербальной, предметной, эмоциональной агрессии и самоагрессии.

Распределение девиантных подростков из группы с игровой ролью жертвы по показателям агрессивного поведения таково: у 58% респондентов - конструктивная агрессия, у 36% - деструктивная агрессия, у 6% - дефицитарная агрессия. Анализируя результаты в данной группе, можно сделать вывод, что подростки способны к конструктивным формам поведения в разных сферах деятельности. Характерной чертой подростков с игровой ролью виктимности является переоценка своих возможностей. Они ставят перед собой сверх задачи и часто терпят неудачи, бросают дела не законченными, обвиняя других в сложившейся ситуации.

Результаты по показателям агрессии у группы с социальной ролью жертвы распределились следующим образом: у 85% - деструктивная форма

агрессии, у 7% - конструктивная, у 8% - дефицитарная форма агрессии. Девиантные подростки данной группы тяжело переносят стрессовые ситуации, не приемлют критику своих действий, эгоистичны по отношению к другим людям. Им присуща эмоциональная ригидность, негативизм, снижение самореализации, проявление жестокости в поведении. Весь этот комплекс негативных свойств и качеств личности составляет основу девиаций в поведении подростков.

Распределение девиантных подростков со смешенной ролью жертвы по показателям агрессивного поведения таково: у 78% испытуемых - деструктивная агрессия, у 13% - конструктивная агрессия, а у 9% - дефицитарная агрессия. У подростков происходит асинхрония в формировании и развитии компонентов личности. Они попадают в группу риска по формированию различных форм девиантного поведения, причем с агрессивной, возможно и с аутоагрессивной направленностью.

Подводя итог проведенному исследованию можно констатировать, что на проявление уровня и форм агрессии девиантных подростков влияют типы виктимности, которые обуславливаются внутренними установками на жертвенность.

Список источников:

1. Куприянчук Е.В. «Агрессивно-жертвенная» модель поведения девиантных подростков // Интернет-журнал «Мир науки», 2018 №2, <https://mir-nauki.com/PDF/40PSMN218.pdf> (доступ свободный). Загл. с экрана. Яз. рус., англ.
2. Куприянчук Е.В. Аутодеструктивные представления подростков: сравнительный контекст // Единая образовательная среда как фактор социализации обучающихся. Сборник материалов научно-практической конференции. 2015. С. 48-56.
3. Куприянчук Е.В. Преступная агрессивность подростков: социокультурный контекст. Автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата социологических наук. Саратов. 1999. 21с.
- Куприянчук Е.В. Ресурсы судебно-психологической экспертизы в практической подготовке юридических психологов. // Образование в современном мире сборник научных статей. под ред. проф. Ю.Г. Голуба. Саратов, 2009. С. 264-269

Лидовская Н. Н.

ЛИЧНОСТНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ СОВРЕМЕННОГО ПОДРОСТКА: ВВЕДЕНИЕ В ПРОБЛЕМУ

Аннотация: Статья посвящена проблеме личностного потенциала современного подростка и представляет собой теоретическое обоснование для разработки исследовательской стратегии и постановки эксперимента. В статье рассматриваются отечественные и зарубежные концепции и подходы к проблеме личностного потенциала, а также особенности подросткового возраста. Итогом статьи является рабочее понятие личностного потенциала подростка и исследовательская модель.

Ключевые слова: личностный потенциал, подросток, личностные ресурсы устойчивости, личностные ресурсы саморегуляции.

Abstract: The article is devoted to problem of personal potential of the modern teenager and represents theoretical bases for the working up the researches strategy and carriage experiment.

In the article consider the Russian and foreign concepts and approaches to the problem of personal potential, and feature of personal teenager age. Sum article is the work concept of the personal potential of the teenager and researches model.

Key words: personal potential, teenager, personal resources of stability, personal resources of self-regulation.

Актуальность данной темы диктуется вызовами современности: проблемой сохранения и укрепления здоровья, и психологической безопасности обучающихся подростков в системе образования, в т.ч. с учетом введения инклюзивного образования, и задачами профилактики девиантного: делинквентного, агрессивного, аутодеструктивного, зависимого поведения (требование ФГОС, ФГОС ОВЗ, ФЗ-273 "Об образовании..", Концепция развития психологической службы в системе образования в РФ до 2015 года и др.).

Целью статьи является: определение рабочего понятия личностного потенциала подростка.

Задачи:

1. Провести теоретический анализ литературы по проблеме личностного потенциала.
2. Наметить проблемное поле исследования личностного потенциала в границах младшего и старшего подросткового возраста 11-17 лет.
3. Выработать исследовательскую модель.
4. Провести отбор психодиагностических методик для измерения параметров личностного потенциала подростков.

К настоящему времени накоплено достаточное наследие теоретических и прикладных исследований, которые могут рассматриваться как попытки решения проблемы личностного потенциала в разных понятийных системах и на разной методологической основе как в отечественной, так и в зарубежной психологической науке.

В исторической ретроспективе истоками парадигмы личностного потенциала в зарубежной психологии послужили работы в русле экзистенциальной, гуманистической и позитивной психологии.

Позитивная психология – научное изучение оптимального человеческого функционирования, в задачи которой входит метапсихологическая интеграция знаний о позитивных и негативных аспектах существования человека на основе изучения позитивных эмоций счастья, силы характера человека, механизмов саморегуляции [13, с.50].

Наиболее яркие представители позитивной психологии среди американских ученых: М.Селигман (оптимизм, счастье, благополучие), М.Чиксентмихайи (счастье, поток и психология оптимального переживания), К. Рифф (психологическое благополучие, psychological well-being) Э.Динер (субъективное благополучие, subjective well-being), Р. Райан и Э. Деси (самодетерминация), И. Бонивелл (благополучие), Т.Кашдан, М. Штегер (многомерность счастья и благополучия через измерения: смысл и цель в

жизни, осознанное присутствие, достижение, сбалансированность и гибкость жизни, Л.Кинг (позитивные ресурсы феноменов повседневности: несчастья, праведного гнева, оправданной тревоги, своевременного разочарования и сожалений) [13, с.50].

Более ранние труды периода 1950-1960-х годов XX века относятся к области гуманистической и экзистенциальной психологии и психотерапии. Предметом рассмотрения в русле гуманистической психологии являются психологически здоровые, зрелые, творчески активные представители человечества, которых отличает непрерывное развитие и активное отношение к миру: А. Маслоу (потребность в самоактуализации и модель самоактуализирующейся здоровой личности), К. Роджерс (полноценно функционирующая личность, клиент-центрированная терапия), Ш. Бюлер (становление личности и жизненный путь человека), Р. Мэй (свобода и ответственность, любовь, брак, сексуальные отношения), С. Джуард (самораскрытие в общении), В.Франкл (трансценденция человеком своего бытия: человека в поисках смысла, логотерапия), Э.Фромм (бегство от свободы – человек для себя) [17;18; 22; 23].

Экзистенциальная психология (англ. existential psychology) – ветвь гуманистической психологии, исходит из уникальности конкретной жизни человека, несводимой к общим схемам, возникшее в русле философии экзистенциализма С. Керкегора, М.Хайдеггера и Ж. П. Сартра и феноменологической психологии Э. Гуссерля. Экзистенциальная психология изучает: 1) проблемы времени, жизни и смерти, проблемы восстановления аутентичности личности — соответствия ее бытия в мире ее внутренней природе (Е. Минковски, Дж. Бьюженталь, Л. Бинсвангер) ; 2) проблемы свободы, ответственности и выбора (М. Босс, Р. Мэй, А. Камю, Ж.П. Сартр); 3) проблемы общения, любви и одиночества (Р. Мэй, В. Франкл); 4) проблемы поиска смысла существования (Л. Бинсвангер, В.Франкл, А. Камю, Ж.П. Сартр).

В отечественной психологической науке всеобъемлющий анализ существующих теоретических подходов к изучению проблемы личностного потенциала проведен автором одноименной концепции Д.А. Леонтьевым и обобщен в коллективной монографии «Личностный потенциал. Структура и диагностика» [12, с. 163].

Необходимость введения данного конструкта, по мнению Д.А. Леонтьева, диктуется вызовами современности, предъявляющими требования, которым существующая статичная модель личности не всегда релевантна и должна быть дополнена динамической моделью. В современном стремительно изменяющемся мире особую актуальность приобретает «проблема не устойчивости личности, а ее динамики, целесообразных изменений и трансформаций, при которых главное в личности сохраняло бы устойчивость. Для их объяснения и понадобилось понятие личностного потенциала (ЛП). При этом, «речь идет не столько о базовых личностных чертах или установках, сколько об особенностях системной организации личности в целом, о сложной ее архитектонике, основанной на сложной схеме

опосредствования». Личностный потенциал используется в качестве «рабочего» понятия для обозначения базового измерения - собственно личностного в личности, и в итоге завершается разработкой новой концепции личностного потенциала, представляющего собой систему характеристик личности, лежащих в основе успешной саморегуляции в различных сферах жизнедеятельности [12, с.1].

Сам по себе личностный потенциал непосредственно не связан с интеллектуальным развитием, с глубиной и содержательностью внутреннего мира или с творческими способностями, и в обыденном представлении именуется стержнем личности, силой воли, наличием некой внутренней опоры. С одной стороны, личностный потенциал помогает личности приспособиться даже к самым неблагоприятным условиям среды, с другой стороны, его роль не исчерпывается только адаптивной функцией. Данный феномен отвечает за способность человека самостоятельно созидать нужные условия, быть по выражению А.Г. Асмолова «изменяющейся личностью в изменяющемся мире», что предполагает сложные механизмы взаимоотношений с действительностью [3, с.305].

Путь к решению проблемы личностного потенциала Д.А. Леонтьев видит через смычку с экзистенциальной психологией (феномен личностной зрелости) и культурно-исторической психологией Л. С. Выготского (произвольность как основная характеристика высших психических функций). При этом, главным феноменом личностной зрелости и формой проявления личностного потенциала является самодетерминация личности, позволяющая осуществить выбор, и ключевым понятием является не адаптация, а совладание с изменчивой действительностью — «не только приспособление к заданным условиям, но и готовность к их изменению и способность к самостоятельному созданию необходимых условий» [12, с.1-2].

Концепция В. Франкла оказала большое влияние на исследования проблемы смысла и осмысленности жизни в отечественной психологии в последней трети XX века. Разработка проблематики смысла и смысловой саморегуляции в психологии связана с именами А.Г. Асмолова, Б.С. Братуся, Б.В. Зейгарник, А.Н. Леонтьева, Д.А. Леонтьева, А.В. Серого, Е.В. Субботского, М.С Яницкого [3; 6; 8; 10; 11; 20; 21; 2].

Проблемы психологического здоровья и психологической адаптации освещены в работах Б.Ф. Березина, Э.М. Казина, А.Г. Маклакова, Г.С. Никифорова, М.С Яницкого [4; 1; 16; 19; 24].

Рассмотрим проблемное поле исследования личностного потенциала в границах подросткового возраста 11-17 лет, который большинством отечественных (Б.Г. Ананьев, Л.И. Божович, Л.С. Выготский, И.С. Кон, Е.Ф. Рыбалко, Д.И. Фельдштейн, Д.Б. Эльконин) и зарубежных (Ш. Бюлер, К. Левин, Ж. Пиаже, Ст. Холл, Э. Шпрангер, Э. Эриксон) психологов определяется как переходный возраст от детства к взрослости, поэтому наиболее сложный и противоречивый, критический этап в развитии личности, обладающий как огромными внутренними потенциальными возможностями, так и чреватый опасностями.

В отечественной психологической науке особенности подросткового этапа в разных подходах и направлениях раскрываются с позиции конституциональных, физиологических, гормональных, психологических, психосоциальных и культурологических характеристик, детерминаций и влияний, что соответствует, по Б.Г. Ананьеву, рядоположенным уровням: индивидуальному, субъектному, личностному, индивидуальному [2].

Л.С. Выготский ввел понятия социальной ситуации развития (уникальное, специфическое для данного возраста отношение ребенка к окружающей его действительности, прежде всего социальной) и возрастных кризисов. Подросток в своем развитии переживает кризисы 13 лет (младший подросток) и 17 лет (старший подросток), которые приходятся на пубертатный возраст 14-17 лет, характеризующийся «гормональным взрывом» и половым созреванием. Ведущим типом деятельности подростков становится общение со сверстниками, создавая социальные ситуации развития и формируя самосознание [7].

Главное новообразование переходного подросткового возраста, по Л.С. Выготскому, заключается в том, что теперь «в драму развития вступает новое действующее лицо, новый качественно своеобразный фактор – личность самого подростка. В связи с возникновением самосознания для подростка становится возможным и неизмеримо более глубокое и широкое понимание других людей. Социальное развитие, которое приводит к образованию личности, приобретает в самосознании опору для своего дальнейшего развития» [цит. по 9, с. 42].

Л.С. Выготский перечислил несколько основных групп наиболее ярких интересов подростков, которые, он назвал доминантами, а именно:

"эгоцентрическая доминанта" - интерес подростка к собственной личности, потребность в осмыслении происходящего, поиск смыслов;

"доминанта дали" - установка подростка на обширные, большие масштабы, которые для него гораздо более субъективно приемлемы, чем ближние, текущие, сегодняшние;

"доминанта усилия" - тяга подростка к сопротивлению, преодолению, к волевым напряжениям, которые иногда проявляются в упрямстве, хулиганстве, борьбе против воспитательского авторитета, протесте и других негативных проявлениях;

"доминанта романтики" - стремление подростка к неизвестному, рискованному, к приключениям, к героизму "[7].

Идеи Л.С. Выготского оказали сильное влияние на общую и возрастную психологию, и были развиты в трудах отечественных психологов (Л.И. Божович, В.В. Давыдов, А.Н. Леонтьев, А.В. Петровский, Д.Б. Эльконин и др.).

Л.И. Божович развивает идеи Л.С. Выготского, опираясь на понятие переживания. Переживание имеет как внутренний личностный («мое переживание»), так и внешний средовой (отношение к чему либо) аспекты. Переживание показывает, чем среда является в данный момент для личности, являясь, по сути, аналогией социальной ситуации развития Л.С. Выготского.

Особое место в работах Л.И. Божович занимает представление о внутренней позиции. «Внутренняя позиция» складывается из того, как ребенок на основе своего предшествующего опыта, своих возможностей, своих ранее возникших потребностей и стремлений относится к тому объективному положению какое он занимает в жизни в настоящее время и какое хочет занимать» (соотношение уровня достижений и притязаний). «Через эту внутреннюю позицию и преломляются в каждый данный момент воздействия, идущие от окружающей среды». Кроме того, Л.И. Божович уделяла внимание развитию мотивационной сферы личности: самоопределению, формированию мировоззрения и его влиянию на познавательную активность, становлению самосознания и морального сознания [5, с.174].

Психическое развитие личности подростка И.С. Кон рассматривает с трех позиций: когнитивное развитие, эмоциональное развитие и развитие самосознания. Эмоциональная сфера подростков чаще всего является предметом обсуждения, о нем говорят как о возрасте повышенной эмоциональности. Психическая неуравновешенность и характерные для нее смены настроения, переходы от экзальтации к депрессии и обратно, физиологи объясняют нарастанием в пубертатном возрасте общего возбуждения и ослаблением всех видов условного торможения [9, с.78].

Однако эмоциональные реакции зависят от социальных условий, условий воспитания. По мнению А.Е. Личко, возраст от 14 до 18 лет является критическим для психопатий. В то же время, он отмечает, что эмоционально неуравновешенные, с признаками возможной психопатологии, подростки и юноши составляют не более 10-20% от общего числа, т.е. почти столько же, сколько у взрослых [15].

По И.С. Кону, развитие самосознания – центральный процесс переходного подросткового возраста, побуждаемый рефлексией и активным поиском смыслов: «Перестройка самосознания подростка связана не столько с умственным развитием (когнитивные предпосылки для нее созданы раньше), сколько с появлением у него новых вопросов о себе, способности погружаться в мир переживаний...Вместе с осознанием своей уникальности, неповторимости, непохожести на других, приходит чувство одиночества. Юношеское «Я» еще неопределенно, расплывчато. Оно нередко переживается как смутное беспокойство или ощущение внутренней пустоты, которую необходимо что-то заполнить. Отсюда растет потребность в общении и одновременно повышается его избирательность, потребность в уединении». [9, с. 85].

Особенностью подросткового возраста является устойчивость своей личности во времени непосредственно около настоящего. В целом с возрастом заметно ускоряется субъективная скорость течения времени. Восприятие времени подростком ограничено прошлым и настоящим, а будущее кажется ему почти буквальным продолжением настоящего. В юности временной горизонт расширяется как вглубь, охватывая отдаленное прошлое и будущее, так и вширь, включая не только личные, но и социальные перспективы.

Изменение временной перспективы связано с переориентацией сознания юноши (старшего подростка) с внешнего контроля на самоконтроль [9, с. 87].

Таким образом, теоретический анализ по проблеме особенностей развития в подростков позволяет наметить проблемное поле исследования личностного потенциала в границах подросткового возраста 11-17 лет: эмоциональная сфера, самодетерминация и готовность к риску с учетом временной перспективы, становление самосознания и межличностные межличностные отношения с учетом социальной ситуации развития, мотивация.

Модель и сущностные характеристики личностного потенциала.

В качестве наиболее важных компонентов для концепции личностного потенциала Д.А. Леонтьев определяет позитивные черты личности, понимаемые как ресурсы личности, которые способствуют успешному приспособлению человека к окружающему миру и практическому овладению им, а также выполняют важную буферную функцию, то есть препятствуют развитию психической патологии, отклоняющегося поведения, личностных нарушений [12].

Следуя логике ресурсного подхода Д.А. Леонтьев указывает, что существует по крайней мере четыре наиболее глобальных класса ресурсов: физиологические ресурсы (общее состояние здоровья или тип нервной системы, от которого зависит легкость и физиологическая «цена» мобилизации), психологические ресурсы (особенности личности, характера, способностей, психических процессов), предметноматериальные ресурсы (орудия и другие предметы, служащие «удлинением» функциональных органов индивида и расширяющие его возможности, например, автомобиль, велосипед, ходули и др.) и социальные ресурсы, обнаруживающиеся во взаимодействии с другими людьми (социальная поддержка, социальный капитал, репутация). Дефицит одних видов ресурсов может компенсироваться за счет других. Среди психологических, или личностных ресурсов Д.А. Леонтьев выделяет: 1. Психологические ресурсы устойчивости. 2. Психологические ресурсы саморегуляции. 3. Мотивационные ресурсы, отражающие энергетическое обеспечение действий индивида по преодолению стрессовой ситуации. 4. Инструментальные ресурсы (способности, навыки, компетенции, в том числе психологические защиты, или механизмы совладания) [14, с.23].

Наиболее важны для формирования динамической системы личностного потенциала две группы ресурсов: 1. Психологические ресурсы устойчивости; 2. Психологические ресурсы саморегуляции.

К психологическим ресурсам устойчивости Д.А. Леонтьев относит ценностно-смысловые ресурсы, наличие которых дает субъекту чувство опоры и уверенности в себе, устойчивую самооценку и внутреннее право на активность и принятие решений. Это, прежде всего, такие переменные как: удовлетворенность жизнью, осмысленность жизни, чувство связности (А. Антоновский) и субъективная витальность как диспозиция (Р. Райан, К. Фредерик), а также базовые убеждения (Р. Янофф-Бульман).

К психологическим ресурсам саморегуляции отнесены психологические переменные, отражающие устойчивые, но выбранные из ряда альтернатив стратегии саморегуляции как способа построения динамического взаимодействия с обстоятельствами жизни. В числе релевантных переменных рекомендуются каузальные ориентации как проявления феномена самодетерминации (Э. Деси, Р. Райан), локус контроля (Дж. Роттер), ориентация на действие/состояние (Ю. Куль), самооффективность (А. Бандура), толерантность к неопределенности, склонность к риску, полнезависимость, рефлексия, параметры временной перспективы.

Некоторые психологические переменные, такие как оптимизм (Ч. Карвер, М. Шейер, М. Селигман) или жизнестойкость (С. Мадди), проявляют себя одновременно и как ресурсы устойчивости, снижая общую меру уязвимости субъекта для стрессовых ситуаций, и как ресурсы саморегуляции, определяя характер конкретных решений, принимаемых субъектом в процессе взаимодействия с обстоятельствами его жизни. [14].

Эмпирическое подтверждение описанной структурной модели личностного потенциала было получено в исследовании Д.А. Леонтьева, Е.Ю. Мандриковой, Е.Н. Осина, А.В.Плотниковой, Е.И. Рассказовой. Поэтому личностный потенциал может быть операционализирован и эмпирически измерен посредством имеющегося в психологии психодиагностического инструментария [14].

Выше изложенное позволяет наметить исследовательскую стратегию по проблеме личностного потенциала современного подростка и отобрать психодиагностический инструментарий в соответствии с ресурсной моделью личностного потенциала Д.А. Леонтьева следующим образом:

- ресурсы психологической устойчивости (тест "Лесенка" В.Г. Щур, С.Г. Якобсон; тест диагностики школьной тревожности Филлипса; опросник экспресс диагностики риска аутодеструктивного поведения Т.Н. Разуваевой);
- ресурсы саморегуляции (опросник самооффективности Р.Шварцер, М.Иерусалем в адапт. В.Г. Ромека, 1996; тест диагностики жизнестойкости личности С. Мадди в адапт.Д.А.Леонтьева, Е.И. Рассказовой, 2006; шкала безнадежности Бека);
- мотивационные ресурсы (моторная проба Шварцландера; тест диагностики учебной мотивации (Т.О. Гордеева, Е.Н. Осин);
- ресурсы социальной поддержки (опросник социальной поддержки SSQ (Сарасон и др., 1993); социометрия (Я.Морено).

Таким образом, в результате проведенного теоретического исследования создан методологический задел для дальнейшей разработки исследовательской стратегии и постановки эксперимента, что позволяет сделать следующие **выводы**:

1. Сформулировано рабочее понятие личностного потенциала подростка, который представляет собой совокупность взаимосвязанных характеристик, являющихся динамической системой, формирующейся в период обучения, и имеет особенности в подростковом возрасте.

2. Задано проблемное поле исследования и выработана исследовательская модель.

3. Предложены психодиагностические методики для измерения параметров личностного потенциала подростков в соответствии с рабочим понятием и удовлетворяющие исследовательской модели.

Список источников:

1. *Адаптация и здоровье. Теоретические и прикладные аспекты. Коллективная монография / Ответственный редактор Э.М. Казин. Кемерово: Изд-во КРИПКиПРО. 2008.- 299 с.*

2. *Ананьев, Б.Г. Человека как предмет познания. – Л., 1968. – 338 с.*

3. *Асмолов, А.Г. Психология личности. – М.: Изд-во МГУ, 1990. – 367 с.*

4. *Березин, Ф.Б. Психическая и психофизиологическая адаптация человека.- Л.: Наука, 1989.*

5. *Божович, Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. – М.: Просвещение, 1968. – С 174.*

6. *Братусь, Б.С. Смысловая сфера личности: в кн. Аномалии личности.-М.: Издательство «Мысль», 1988 - С.58-109.*

7. *Выготский, Л.С. Собрание сочинений: В 6 т. М.: Педагогика, 1983. Т.3.*

8. *Зейгарник, Б.В. Опосредствование и саморегуляция в норме и патологии / Вестн. Моск. ун-та. Сер. 14, Психология, № 2.- 1981.- С. 9-15.*

9. *Кон, И.С. Психология ранней юности.– М., Просвещение, 1989.- 255 с.*

10. *Леонтьев, А.Н. Деятельность. Сознание. Личность /А.Н. Леонтьев - М.: Смысл; Академия, 2004.*

11. *Леонтьев, Д.А. Психология смысла. Природа, строение и динамика смысловой реальности.-М.: Смысл, 2003.-487 с.*

12. *Личностный потенциал: структура и диагностика / Под ред. Д.А. Леонтьева. М.: Смысл, 2011.*

13. *Леонтьев, Д.А. Позитивная психология —повестка дня нового столетия // Психология. Журнал Высшей школы экономики, 2012. Т. 9, No 4.-С.36 - 59.*

14. *Леонтьев, Д.А. Саморегуляция, ресурсы и личностный потенциал // Сибирский психологический журнал, 2016.- № 62.- С. 18–37.*

15. *Личко, А.Е. Подростковая психиатрия.-Л.: Медицина, 1979.-С.17-18.*

16. *Маклаков, А.Г. Личностный адаптационный потенциал: его мобилизация и прогнозирование в экстремальных условиях // Психологический журнал. – 2001. – Т. 22. – № 1. – С. 16-24.*

17. *Маслоу, А. Мотивация и личность; пер.с англ.-СПб.: Питер.-2007.-352 с.*

18. *Мэй, Р. Искусство психологического консультирования. М.: НФ Класс, 1994.*

19. *Никифоров, Г.С. Психология здоровья: Учебник для вузов / Под ред. Г.С. Никифорова. — СПб.: Питер, 2006. — 607с.*

20. *Серый, А.В. Ценностно-смысловая сфера личности: учебное пособие / А.В. Серый, М.С. Яницкий. - Кемерово: Кемеровский государственный университет, 1999. - 92 с.*

21. *Субботский, Е. В. Изучение у ребенка смысловых образований // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 14. Психология. 1977. № 1. С. 62– 72. 18*

22. *Франкл, В. Человек в поисках смысла. – М.: Прогресс, 1990. – 368 с.*

23. *Фромм, Э. Бегство от свободы; Человек для себя.- М.: Поппури, 1998.- 496 с.*

24. *Яницкий, М.С. Адаптационный процесс: психологические механизмы и закономерности динамики / М.С. Яницкий.- Кемерово: Кузбассвуиздат, 1999.- 83 с.*

25. *Яницкий, М.С. Ценностные ориентации личности как динамическая систем. - Кемерово: Кузбассвуиздат, 2000.- 204 с.*

26. Яницкий, М.С. Ценностная регуляция сексуального поведения / М.С. Яницкий, П.Ю. Павленко // Сибирская психология сегодня: сб. науч. трудов. - Кемерово: Кузбассвузиздат, 2004. - Вып. 2. - С. 245-246.

Лисичная А. К., Есина С.В.

МОТИВЫ ВСТУПЛЕНИЯ В БРАК СОВРЕМЕННОЙ МОЛОДЕЖИ

Аннотация: В статье рассматриваются мотивы вступления в брак современной молодежи, а также приводится сравнительный анализ мотивации вступления в брак молодых людей 18-25 лет начала XXI и живших во второй половине XX века. Система ценностных ориентиров современного российского общества претерпела значительные изменения, что существенно сказывается на психологических особенностях развития личности, в том числе на мотивации вступления в брак.

Ключевые слова: мотивация вступления в брак, ценностные ориентиры современной молодежи, сравнительный анализ мотивации вступления в брак.

Abstract: The article discusses the reasons of marriage of modern youth and compares the motivation persons who lived at the second half of the XX century and at the beginning of the XXI century. The value system of modern Russian society has undergone significant changes; so it influence into the psychological features of the person development and the motivation for marriage.

Key words: the motivation for marriage, the value orientations of modern youth, a comparative analysis of sources of motivation.

Брак и семья вызывают значительный интерес среди исследователей. Вопросы устройства семейных отношений затрагивали в своих трудах Аристотель и Платон, предлагая свои принципы функционирования данного социального института. Для современного общества вопросы семьи и брака имеют первостепенную важность, так как тенденции развития представлений в этой сфере обуславливают демографическое положение, передачу духовных ценностей, общий курс развития социума.

В научной литературе встречается множество определений семьи: «социальный институт», «ячейка общества», «малая группа совместно проживающих и ведущих общее хозяйство родственников». Психологический подход к пониманию семьи специфичен: семья рассматривается как пространство совместной жизнедеятельности, внутри которого удовлетворяются специфические потребности людей [3, 4].

Между понятиями *брак* и *семья* существует тесная взаимосвязь и принципиальное различие. Семейные отношения регулируются нормами морали и права, брак составляет их основу.

В ходе опроса современной молодежи (270 человек в возрасте от 18 до 30 лет) были получены представления о семье и браке, приводящиеся ниже. С нашей точки зрения, они отражают структуру современных представлений в данной области.

«Брак означает юридическую защищенность, а семья – счастье»;

«Семья – это сильная команда сильных индивидуумов»;

«Семья – это любовь, поддержка, возможность быть нужным, душевное здоровье»;

«Семья всегда должна быть на твоей стороне, это единственные люди, которым ты всегда должен быть люб и дорог. В отличие от друзей, которые не обязаны тебя любить»;

«Если планируются дети, семья нужна, если нет - ни в коем случае»;

«Семья имеет смысл только ради детей»; *«Семья – основа здорового общества».*

В преимущественном большинстве значение семьи определялось как *«поддержка и опора личности»* (63% опрошенных).

Жизнедеятельность семьи определяет уровень удовлетворенности ее членов, общества в целом, так как является его функциональной частью. Нарушение структуры взаимоотношений в семье влечет за собой ряд последствий, сказывающихся на физических, культурных и духовных характеристиках ячейки общества. Вопрос о том, что в семье является нормой, а что нарушением, - один из наиболее трудных вопросов в современной науке о семье [4]. Еще совсем недавно незарегистрированный брак (сожительство) имел ярко отрицательную оценку большинства слоев населения и был морально неприемлем.

В январе 2018 года, по данным опросов ВЦИОМ, 46% совершеннолетних россиян считали, что это нормально, когда два человека живут вместе, не намереваясь вступать в официальный брак [2]. По результатам нашего исследования, проведенного в августе 2018 года, 60,2% опрошенных жили в сожительстве до регистрации брака. Это позволяло присмотреться к партнеру и совместной жизни, понять, готовы молодые люди к длительным семейным отношениям.

Деструктивность семьи является значимой проблемой современного мира. Социальный и технический прогресс диктует новые цели молодому человеку, ставит новые задачи. Сегодня в приоритете находятся образование, работа и продвижение по карьерной лестнице, в то время как значимость семьи отступает на задний план. Современная женщина стремится к свободе, она активно использует все возможности, предлагаемые изменяющимся миром, принимает на себя некогда исключительно мужские роли и функции. *«Брак – это союз двух равнозначных личностей»*, - современная молодежь говорит на языке равенства, силы и приоритета достижений. Нельзя предположить, что такой переход не отразится и на современных семьях.

Эмпирически доказано, что источником трудностей в семейной жизни могут стать особенности выбора партнера, принятие решения о вступлении в брак. Мотивация выбора брачного партнера в классическом психоанализе объясняется опытом индивида в прошлом [3]. В современных моделях принято также рассматривать актуальные потребности личности в настоящем. Именно поэтому мы провели сравнительный анализ мотивации вступления в брак молодежи, жившей во второй половине XX века, и представителей современного российского общества.

По данным исследования, проведенного С. И. Голодом в 1977 году, была составлена подробная карта мотивов вступления в брак (Табл. 1) [1]. Результаты приведены ниже.

Таблица 1. Система мотивов заключения брака в 1977 году

Мотив заключения брака	Мужчины, %	Женщины, %
Любовь	39	50
Общность интересов	26	28
Чувство одиночества	15	6
Чувство сострадания	7	3
Вероятность скорого рождения ребенка	7	3
Случайность	4	3
Материальная обеспеченность будущего мужа (жены)	0	3
Наличие жилплощади у будущего мужа (жены)	2	1
Другие мотивы	0,6	4

Как видно из таблицы 1, большинство молодых людей (50% женщин и 40% мужчин) вступают в брак по «любви». При этом мотив «общности интересов», являющийся основой функциональной структуры семьи, встречается еще реже – менее чем у 30% опрошенных. Однако ни материальная обеспеченность, ни наличие жилплощади не является ведущими в системе мотивации вступления в брак, что с нашей точки зрения отражает моральные и ценностные ориентиры общества.

Исследовательская работа «Мотивы вступления в брак мужчин и женщин», выполненная Новосибирским гуманитарным институтом в 2009 году, позволяет выявить динамику развития преобладающих мотивов (Табл.2) [1].

Таблица 2. Система мотивов заключения брака в 2009 году

Мотив заключения брака	Мужчины, %	Женщины, %
Любовь	70	80
Общность интересов	40	50
Чувство одиночества	10	5
Вероятность скорого рождения ребенка	10	5
Материальная обеспеченность будущего мужа (жены)	10	20
Наличие жилплощади у будущего мужа (жены)	20	10
Желание уйти из-под опеки родителей	0	10

Как видно из приведенных в Таблице 2 данных, произошло резкое увеличение выбора мотива «Любви» при заключении брака (с 39% у женщин и 50% у мужчин до 70% и 80% соответственно), но в то же время материальная мотивация и финансовая составляющая также резко увеличила

свою значимость. Данные мотивы заключения брака выросли десятикратно. Показатели выбора партнера, ориентированного на материальные блага, увеличиваются быстрее, чем основанный на личностных характеристиках выбор. Данную картину можно интерпретировать в рамках перехода государства на новый экономический курс, активного развития структуры потребностей населения. В значительной мере оказывает влияние расширяющиеся возможности для реализации личности во всех сферах жизни.

Деструктивный мотив «желания уйти из-под опеки родителей» встречается у каждой десятой женщины, что на наш взгляд требует особого внимания семейных психологов и психотерапевтов. Данные о мотивах вступления в брак в дисфункциональных семьях показывают, что на первом месте (50% опрошенных) было желание уйти от родителей, создав свою семью, а мотив заключения брака по любви обнаружили только 9,7% опрошенных [4].

Исследования, проведенные нами в августе 2018 года на 270 респондентах в возрасте от 18 до 30 лет, позволяют составить реалистичную картину мотивации вступления в брак в современных семьях (Табл.3).

Таблица 3. Система мотивов заключения брака в 2018 году

Мотив заключения брака	Мужчины, %	Женщины, %
Любовь	77	83
Общность интересов	56	56
Чувство одиночества	6	8
Чувство сострадания	2	0
Вероятность скорого рождения ребенка	6	11
Материальная обеспеченность будущего мужа (жены)	10	11
Наличие жилплощади у будущего мужа (жены)	4	6
Следование традиции, инициатива родителей	12,5	8
Случайность	8	5
Другие мотивы	15	15

В соответствии с данными, приведенными в таблице 3, процент молодых людей, вступающих в брак из-за мотива «любви» продолжает увеличиваться. Примечательно, что среди опрошенных возрастной категории 25 – 30 лет данный мотив встречался на порядок чаще, чем в категории 18 – 20. Обнаруживается положительная динамика при выборе мотива «Общности интересов», ориентируясь на которую можно сделать предположение о ценностном значении семьи для современной молодежи. Определение семьи и брака как *«источника развития и реализации личности»* можно считать феноменом общества XXI века.

Следует обратить особое внимание на резкие изменения значимости мотива «материальное положение» у женщин. Составляющий всего 3% при опросе 1977 года, в 2009 его доля возросла до 20%. Более чем шестикратное увеличение показателя, несомненно, оставило след на структуре семей, их

функциональности, процессах преодоления кризисных периодов. Однако при исследовании в 2018 году показатель понизился до 10%. На этом основании стоит выделить еще один феномен современного российского общества, следующего мировым тенденциям, - в системе приоритетов человека вне зависимости от его пола переходят на первый план личные достижения. Приоритеты образования, работы, карьерного роста оказывают значительное влияние на психологический портрет современной женщины.

Ошибочный выбор партнера – одна из наиболее часто встречаемых проблем при работе с дисфункциональными семьями. Неоправданные ожидания, касательно будущего супруга/супруги, система мотивов выбора партнера, препятствующая развитию личности и успешному преодолению кризисных этапов жизни, составляют предпосылки развития семейной неудовлетворенности.

Мотивация вступления в брак за последние десятилетия претерпела значительные изменения и активно продолжает корректировать свою структуру. Пристальное внимание к динамике данного явления способствует выявлению тенденций развития института семьи, а также более полному пониманию структуры уже имеющихся семейных отношений.

Список источников:

1. Волченкова Е.В. Классификация и характеристика мотивов вступления в брак// Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского, 2014 №2 (34), стр. 31-36
2. ВЦИОМ. Брак и сожительство: ставим знак тождества? [электронный ресурс] – Режим доступа. – URL: <https://wciom.ru/> (дата обращения сентябрь 2018)
3. Курсовая работа «Мотивы вступления в брак мужчин и женщин», Новосибирск, 2009. [электронный ресурс] – Режим доступа. – URL: http://www.studmed.ru/view/kurovaya-rabota-motivy-vstupleniya-v-brak-muzhchin-i-zhenshin_874988209a1.html
4. Эйдемиллер Э.Г., Юстицкис В. Психология и психотерапия семьи. 4-е изд. – СПб.: Питер, 2008. – 672 с.

Маленова А.Ю.

САМООЦЕНКА, МОТИВАЦИЯ ДОСТИЖЕНИЯ И ОСОБЕННОСТИ ДЕТСКО-РОДИТЕЛЬСКИХ ОТНОШЕНИЙ В МЛАДШЕМ И СТАРШЕМ ПОДРОСТКОВОМ ВОЗРАСТЕ

Аннотация: Статья посвящена обсуждению результатов исследования личностных особенностей подростков и их взаимоотношений с родителями. Установлено, что уровень самооценки и мотивации достижений у младших подростков выше, чем у старших. Существуют различия в отношениях родителей к детям, в зависимости от их возраста, при этом представление подростков и их родителей о стилях взаимодействия не всегда совпадают.

Ключевые слова: подростковый возраст, детско-родительские отношения, самосознание, мотивация достижения, взаимодействие с родителями.

Malenova A.Yu.

SELF-ASSESSMENT, MOTIVATION OF ACHIEVEMENT AND FEATURE OF THE CHILD PARENTAL RELATIONS AT YOUNGER AND ADVANCED TEENAGE AGE

Abstract: Article is devoted to discussion of results of a research of personal features of teenagers

and their relationship with parents. It is established that the level of a self-assessment and motivation of achievements at younger teenagers is higher, than at seniors. There are differences in the attitudes of parents towards children, depending on their age, at the same time idea of teenagers and their parents of styles of interaction not always coincide.

Keywords: teenage age, the child parental relations, consciousness, motivation of achievement, interaction with parents.

Современная образовательная и семейная среды изобилуют огромным количеством требований, ориентирующих ребенка на приоритет достижений, успеха, побед. Многочисленные задания, конкурсы, олимпиады, проекты, конференции, с одной стороны, отражают реалии школьной жизни, с другой, повышают напряжение семейных взаимоотношений, высоко сенситивных к социальным оценкам детей извне, в том числе, через призму ведущей деятельности. Особенно остро это проявляется в семьях, воспитывающих подростков, поскольку стремления последних зачастую идут вразрез с запросами педагогов и родителей. Однако, игнорировать усложнение требований, предъявляемых семьей и школой, подросткам не представляется возможным, в связи с чем напряжение и стрессы могут переходить в хроническую форму, негативно сказываясь на личности и поведении детей. Таким образом, получается своеобразный «замкнутый круг»: общество ставит перед семьей и школой задачи, значительно превышающие ресурсы детей, к которым, собственно, эти задачи и адресованы. И если на первых этапах их решения подростки имеют некоторый личностный и стратегический потенциал, он расходуется быстрее, чем пополняется, приводя к истощению ресурсов. Другими словами, мотивированность, любознательность и уверенность в своих силах пятиклассников постепенно утрачивается, сменяясь апатией и усталостью в старшем подростковом возрасте. Истощается при этом и семейный ресурс: длительная погоня за успехом детей на фоне решения собственных возрастных задач утомляет и родителей, одновременно усиливая напряженность детско-родительских отношений.

Для подтверждения этой гипотетической картины мы, совместно с К.С. Седымовой, обратились к учащимся 5 и 8 классов и их родителям с целью изучить самооценку и мотивацию достижения детей и их взаимоотношения в семье на начальном и завершающем периодах обучения в средней школе, предполагая обнаружить их негативную динамику. Всего в исследовании приняли участие 164 человека: 82 родителя и 82 школьника (учащиеся школ г. Омска), из них 40 – младшего (11-12 лет) и 42 старшего (14-15 лет) подросткового возраста. Для сбора данных был использован метод тестов, реализуемый с помощью следующего методического инструментария: 1) Диагностика самооценки (Дембо-Рубинштейн в модификации А.М. Прихожан) [1]; 2) Мотивация успеха и боязнь неудач – МУН (А. А. Реан) [2]; 3) Взаимодействие родитель – ребенок – ВРР (И.М. Марковская) [3]. Для обработки применялись методы первичной описательной статистики и критерии значимости различий U - Манна-Уитни и ф - Фишера.

Полученные результаты позволяют утверждать, что современные школьники имеют высокий уровень притязаний и вполне адекватную

самооценку. Вместе с тем, последняя имеет более высокие показатели у пятиклассников, чем у восьмиклассников, имеющих, скорее средний уровень развития этого компонента самосознания (см. Таблицу 1).

Таблица 1. Уровень самооценки и притязаний у младших и старших подростков (средние значения, баллы)

Показатели	Младшие подростки		Старшие подростки		U эмп.
	Баллы	Σ	Баллы	σ	
Уровень притязания (УП)	80	14,3	79	12,3	1004,5
Самооценка (СО)	67	14,5	57	13,5	661*
Значение расхождения между УП и СО	13	11	21	11,4	664,5*

Примечание: * - различия значимы при $p \leq 0,05$

Мы полагаем, что эти данные могут иметь ряд интерпретаций. В частности, это может означать, что мотивация и ориентация на достижения не теряет своей силы с увеличением опыта обучения и возраста школьников. Также можно предположить, что у школьников весьма реалистичное представление о себе, своих способностях, возможностях, причем учащиеся восьмых классов демонстрируют более адекватную самооценку, не стремясь ее завесить, что, вероятно, свойственно пятиклассникам. Вместе с тем, это может отражать и некоторые негативные тенденции: оптимистичное представление о себе постепенно утрачивает лидирующую позицию, в том числе, на фоне возрастающих «взрослых» требований и накопления опыта неудач, неудач при стремлении им соответствовать. В любом случае очевидно, что при одинаковом и, судя по баллам, оптимальном представлении о своих целях, у учащихся восьмых классов меньше возможности их достигнуть, о чем, в том числе, свидетельствует довольно высокий показатель расхождения между измеряемыми показателями. Кроме этого, допускаем, что такая ситуация может провоцировать в дальнейшем и понижение уровня притязаний учащихся, в частности, появление более лояльного отношения к собственным неудачам с тенденцией к снижению выраженности стремления к успехам, в том числе, в качестве защиты собственной личности. Отчасти это предположение подтверждается при оценке мотивации достижений у подростков.

В целом, опрошенные нами школьники имеют, скорее, ориентацию на достижение успеха, чем избегания неудач: среднее значение 13 баллов из 20, независимо от возраста опрашиваемых. Это свидетельствует о том, что мотивационный полюс в группах выражен не ярко, но все же имеется определенная тенденция мотивации на успех, которая считается позитивной. Можно предположить, что, начиная какую-либо деятельность, подростки обычно уверены в своих силах, довольно ответственны, инициативны и активны, целеустремлены и настойчивы в достижении цели. Вместе с тем, частотный анализ показал, что количество учащихся с высокими показателями в старшем подростковом возрасте значительно меньше, чем в младшем, что, на наш взгляд, может косвенно свидетельствовать о снижении притязаний и мотивации достижений школьников (см. Таблицу 2).

Таблица 2. Уровень мотивации достижений у младших и старших подростков

(частота встречаемости, %)

Уровень мотивации	Младшие подростки	Старшие подростки	φ эмп.
Низкий	2,5	4,8	0,56
Средний	50	61,9	1,08
Высокий	47,5	33,3	1,31*

Примечание: * - различия значимы при $p \leq 0,09$

Таким образом, на данном этапе исследования наши прогнозы о присутствии негативных тенденций в личности и поведении школьников отчасти находят свое подтверждение. Обратимся к оценке семейного ресурса подростков, через анализ представлений родителей и самих школьников об особенностях семейного взаимодействия, что стало возможным, благодаря «зеркальности» шкал методики И.М. Марковской.

В целом, в обеих группах нами была обнаружена достаточно благоприятная картина отношений подростков и их родителей. При этом, пятиклассники дают более высокие оценки действиям своих родителей (как, впрочем, и сами родители), чем восьмиклассники (см. Таблицы 3 и 4), что, очевидно, связано с некоторым обострением отношений со значимыми взрослыми, обусловленным протеканием возрастного кризиса.

Таблица 3. Характеристика детско-родительских отношений младших подростков и их родителей (среднее значение, баллы)

Шкалы	Подростки		Родители		U эмп.
	баллы	σ	баллы	σ	
Требовательность	15,6	3,02	13,8	2,53	750,5
Строгость	12,3	4,68	11,2	2,98	1002
Контроль по отношению к подростку	16,2	2,76	18	2,02	668,5
Близость к ребенку	18,9	3,49	20,2	2,97	906,5
Принятие подростка	18,6	3,69	18,6	1,92	1075,5
Сотрудничество	18,5	4,72	20,3	2,27	919,5
Согласие между родителями и ребенком	14,7	2,56	17	2,63	624,5*
Последовательность родителей	14,1	2,56	18,8	3,90	465,5**
Авторитетность родителей	19,1	4,47	19,4	2,25	1059
Удовлетворенность отношениями	21,2	3,81	21,9	2,17	1123

Примечание: максимальное значение – 25 баллов; * - различия значимы при $p \leq 0,05$; ** - различия значимы при $p \leq 0,01$.

Описывая свое взаимодействие с родителями, младшие подростки отмечают его явный положительный характер, отмечая стремление взрослых

к принятию, сотрудничеству, близости с ребенком. Проявление контроля и требовательности не препятствует, а скорее, способствует усилению авторитета родителей в глазах детей. При этом пятиклассники отмечают, что родители зачастую не строги по отношению к ним, отличаясь, порой, непоследовательностью своих действий, вероятно, препятствуя тем самым максимальному проявлению согласия членов семьи. Однако, дети все же удовлетворены сложившимися отношениями, как и их родители. При этом, последние, наоборот, считают себя последовательными, стремящимися к согласию и сотрудничеству, желая быть максимально близкими со своим ребенком. Вероятно, в этом случае, родителям будет полезно узнать, что на самом деле чувствуют их дети, в процессе этого взаимодействия.

Весьма интересны на этом фоне результаты, полученные на другой группе детей и родителей. Складывается устойчивое впечатление, что родители старших подростков всеми силами пытаются повысить свой авторитет и удовлетворенность отношениями со своими детьми, порой игнорируя сигналы, свидетельствующие об обратном. По всем шкалам показатели этой группы, как детей, так и родителей, явно уступают аналогичным данным, полученным ранее. Если в отношении строгости, требовательности и контроля, эту тенденцию еще можно отнести к позитивным, то трудно это распространять на такие реакции, как приятие, близость, стремление к согласию и сотрудничеству. Очевиден и подтвержден тот факт, что восьмиклассники менее удовлетворены своими отношениями с родителями, чем учащиеся пятых классов ($U_{эмп.}=651$ при $p \leq 0,05$).

Таблица 4. Характеристика детско-родительских отношений старших подростков и их родителей (среднее значение, баллы)

Шкалы	Подростки		Родители		U эмп.
	баллы	σ	баллы	σ	
Требовательность	14,1	3,57	13,5	3,393	964,5
Строгость	12,1	3,36	11,4	3,425	965
Контроль по отношению к подростку	16	4,02	15,9	3,876	1022
Близость к ребенку	15,5	4,39	17,3	3,75	918,5
Принятие подростка	17,1	3,84	17,8	3,05	999
Сотрудничество	15,7	3,92	16,6	2,93	942
Согласие между родителями и ребенком	14	2,63	16,4	3,18	575,5**
Последовательность родителей	15,5	3,45	17	2,62	646*
Авторитетность родителей	16,8	4,72	19	3,55	801
Удовлетворенность отношениями	15,4	4,33	20,81	3,35	651*

Гипотезу об ухудшении детско-родительских отношений с возрастом подростков подтверждает и сравнительный анализ реакций самих родителей между собой. Так у родителей восьмиклассников заметно снижается

контроль, чаще возникают трудности в проявлении близости и принятии ребенка, им реже хочется с ним сотрудничать, возникают эффекты непоследовательности, мешающие достижению согласия в семье. Допускаем, что это может быть следствием накопившихся проблем, усталостью от затянувшейся борьбы с симптомами подросткового кризиса. Однако, для нас это также является сигналом того, что семейные ресурсы, в частности, родительские, в этот период развития ребенка могут быть истощены, что весьма опасно для подростков, по-прежнему, нуждающихся в поддержке значимых взрослых, хотя внешне эта потребность ими часто отрицается.

Таблица 5. Характеристика детско-родительских отношений родителей младших и старших подростков (среднее значение, баллы)

Шкалы	Родители младших подростков		Родители старших подростков		U эмп.
	баллы	σ	баллы	σ	
Требовательность	13,8	2,526	13,5	3,393	1059
Строгость	11,2	2,982	11,4	3,425	1075,5
Контроль по отношению к подростку	18	2,023	15,9	3,876	668,5*
Близость к ребенку	20,2	2,968	17,3	3,751	906,5
Принятие подростка	18,6	1,915	17,8	3,045	1123
Сотрудничество	20,3	2,266	16,6	2,931	942
Согласие между родителями и ребенком	17	2,625	16,4	3,181	1002
Последовательность родителей	18,8	3,904	17	2,620	1060
Авторитетность родителей	19,4	2,249	19	3,545	1022
Удовлетворенность отношениями	21,9	2,172	20,81	3,347	1105

Таки образом, опираясь на результаты нашего исследования, можно сформулировать ряд выводов, отражающих некоторые особенности личности подростков и их взаимоотношений с родителями. Прежде всего, следует отметить, что уровень самооценки школьников средних классов отличается адекватностью, а их притязания достаточны высоки и устойчивы. Вместе с тем, есть угроза того, что поставленные цели в силу своей трудности и вариативности не всегда могут быть достигнуты подростками, что, в свою очередь, может сказаться на снижении мотивации достижений. Трансформация последней в подростковом возрасте может происходить в направлении усиления позиций избегания неудач в противовес стремлениям к

успехам. Поддерживать оптимальный уровень самооценки школьников, постановку развивающих целей и ориентацию на их достижение возможно благодаря комфортным, благоприятным отношениям в семье. Родители готовы проявлять максимальную степень заботы, принятия, сотрудничества со своими детьми, особенно нуждающимися в этом в период подросткового кризиса. Однако, кризис может быть и у самих родителей, им также необходима поддержка и забота со стороны взрослеющих детей. Парадокс заключается в том, что взрослые члены семьи могут этого не замечать или недооценивать, создавая иллюзию удовлетворенности детско-родительскими отношениями, порой вопреки негативной обратной связи со стороны детей. В свою очередь, сами подростки могут, в силу своего возраста, также переоценивать себя и занижать достоинства значимых взрослых, не вполне реалистично оценивая их воспитательный потенциал. Но, несмотря на эти трудности и истощение личных и семейных ресурсов, у детей и их родителей есть все мотивирующие условия для построения конструктивных межличностных взаимоотношений, способствующих дальнейшему совершенствованию всех членов семьи, независимо от их возрастных особенностей.

Список источников:

1. Практикум по возрастной психологии / Под. ред. Л.А. Головей, Е.Ф. Рыбалко. СПб.: Речь, 2002. – 694 с.
2. Реан А.А. Психология и психодиагностика личности. Теория, методы исследования, практикум. СПб.: Прайм-Еврознак, 2006. – 255с.
3. Марковская И.М. Тренинг взаимодействия родителей с детьми. СПб.: ООО Издательство «Речь», 2000. –150 с.

Маринова Т.Ю., Федяева А.Ю.

ОСОБЕННОСТИ ВОЗДЕЙСТВИЯ ТЕЛЕВИЗИОННОЙ РЕКЛАМЫ НА ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Аннотация: Высокий уровень доверия младших школьников к телевизионной рекламе, большое количество свободного времени и неумение фильтровать поступающую информацию делает младших школьников мишенью в глазах создателей рекламы. В статье описаны некоторые особенности восприятия телевизионной рекламы младшими школьниками.

Ключевые слова: младшие школьники, телевизионная реклама, психика.

Abstract: A high level of confidence of primary school children to a television advertising, a large amount of free time and inability to filter incoming information make primary school children a target in the eyes of advertising creators. Some features of influence of television advertising on psyche of primary school children are described in the article.

Key words: primary school children, television advertising, psyche.

Жизнь современного человека сложно вообразить без рекламы. С каждым годом рынок предложений расширяется, а конкуренция растет. Современная реклама — это искусственный социальный конструктор и феномен массовой культуры, который рассчитан на потребление.

Телевизионная реклама по праву является самой дорогой, потому как оказывает сильнейшее психологическое воздействие на население. Она синтезирует в себе динамичное изображение и звук, что обеспечивает ей наиболее широкие коммуникационные возможности.

Большинство взрослых людей открыто говорит о негативном отношении к рекламе, считая ее назойливой, многократно повторяющейся, пошлой и даже оскорбляющей. Особенно раздражение вызывает внезапная реклама во время просмотра интересного фильма, передачи или сериала. Однако многие взрослые нет-нет да проявляют интерес к товарам, увиденным в рекламном ролике, а также не отрицают его рекламного воздействия.

Реклама воздействует на нас не только на уровне сознательного, но и на бессознательном, она выходит за рамки коммерческих интересов, формируя определенную систему стандартов, жизненных ценностей и представлений. Наиболее подвержены этому воздействию дети, именно они становятся мишенью рекламодателей. Большинство школьников, возвращаясь после уроков домой, до прихода родителей с работы проводят время за просмотром телевизора. Младшие школьники слепо верят информации, поступающей с экрана, благодаря чему, легко оказываются жертвами манипуляций. Дети не могут эффективно противопоставить рекламе свои собственные взгляды, установки нравственные критерии и жизненные ценности [1].

Младший школьный возраст называют вершиной детства. Возрастные границы его в России определены интервалом от 6/7 до 10/11 лет. У ребенка по-прежнему имеется ряд детских качеств, таких как: наивность, легкомыслие, непосредственность. Однако, у него начинает формироваться другая логика мышления, связанная с обучением в школе. Для ребенка учение становится значимой деятельностью. Теперь у него есть обязанности, связанные со школой, которая дает новые знания и навыки, а также новых друзей, с которыми надо научиться строить отношения.

Несмотря на то, что у младших школьников продолжается активное функциональное развитие нервной системы, связанное с созреванием функций полушарий мозга, у них, по-прежнему, преобладает процесс возбуждения, однако, процесс торможения становится сильнее. Увеличивается уровень точности органов чувств. Изменения темперамента, связанные с возрастом, безусловно, зависят от созревания и развития организма школьника, в первую очередь мозговых основ психики и свойств нервной системы.

В начале обучения у школьников преобладает произвольное внимание, физиологическая основа которого ориентировочный рефлекс, названный Павловым “что такое?”. Ребенок не в силах держать свое внимание под контролем. Его внимание привлекают новые, яркие, динамичные явления. Немало важно, что детское внимание тесно связано с другим процессом - мышлением, поэтому ребенку бывает тяжело сосредоточиться на неясном материале.

В процессе обучения в начальной школе формируется произвольное внимание, к 3-4 классу оно становится более устойчивым, потому как у

младшего школьника развиваются внутренние средства саморегуляции. Другой не менее важный процесс - восприятие. Особенности развития сенсорных систем детей, поступающих в школу, определяют особенности их восприятия окружающего мира, когда они в первую очередь воспринимают на общем фоне то, что имеет более яркую окраску, необычную форму, величину [2]. В процессе запоминания младших школьников важно отметить, что они отлично запоминают наглядный материал и намного хуже - словесный. Это важно учитывать при создании эффективной рекламы детской продукции. Такая реклама отличается динамичностью и яркостью картинки, энергичной музыкой и знакомыми детям персонажами.

В России реклама направленная непосредственно на детскую аудиторию появилась не так давно, в конце 1990-х гг. Тогда крупные корпорации - производители товаров начали заказывать специалистам рекламных агентств проводить эмпирические исследования, целью которых было увеличение продаж и повышение эффективности влияния на психику детей.

Любая реклама, а особенно телевизионная мотивирует младшего школьника на приобретение товара, задавая определенное направление его активности. А ребенок способен удовлетворить свою потребность только воздействуя на родителей [3].

Часто мелькающие картинки ослабляют внимание, негативно воздействуют на зрительный аппарат, на сердечную и мозговую работы.

Не меньше остальных страдает нервная система. Быстрая смена кадров, резкие и громкие звуки, изменение масштаба вызывают повышенную возбудимость.

Реклама несет в себе и позитивную функцию, она дает много новой информации детям, учит их ориентироваться в разнообразии товаров, понимать их функции, видеть недостатки. Иногда дети, даже ученики младших классов, лучше взрослых разбираются в новинках на прилавках магазинов, легко отличают продукцию разных фирм. Так постепенно ребенок начинает понимать, для чего нужны те, или иные вещи, что такое цена, скидки, качество товара, зарплата родителей.

Рекламу, в частности телевизионную, можно отнести к важным элементам социализации. Благодаря ей ребенок узнает о новых и модных товарах, может найти общую тему для разговора со сверстниками, поддержать беседу в компании. Однако, большинство детей не умеет ограничивать запросы. Начинает формироваться привычка к неумеренному потреблению, а отказ родителей приобрести какую-либо модную вещь часто оборачивается истерикой или агрессией.

Детей в отличие от взрослых не раздражает частота повторения рекламы. Они могут из раза в раз пересматривать один и тот же ролик и при этом с неугасающим интересом. А затем, оказавшись в магазине, ребенок будет выпрашивать покупку до тех пор, пока родитель не согласится.

Обобщая все вышесказанное можно отметить, что реклама однозначно воздействует на психику детей, в том числе на младших школьников, а воздействие это на ребенка может быть и положительным, и отрицательным.

Список источников:

1. *О восприятии телевизионной рекламы детьми и их родителями. Маринова Т.Ю. Журн. «Социальная психология и общество». 2013. №1. с. 155-161.*
2. *Диагностика функционального развития. Программа спецкурса. Феоктистова С.В., Рожкова Г.И., Маринова Т.Ю. М. 1999.*
3. *Ценностные ориентации личности: отношение молодёжи к своему здоровью. Маринова Т.Ю. Сб. научн. трудов «Личность и группа в образовательном пространстве». МГППУ. 2010. С. 91-94.*

Матвеева М.В., Ситников В.Л.

ПОЛОВОЙ ДИПСИХИЗМ СВЯЗЕЙ СТИЛЕЙ СЕМЕЙНОГО ВОСПИТАНИЯ И ЭМОЦИОНАЛЬНЫХ ОСОБЕННОСТЕЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Аннотация: В данной статье анализируется связь стилей семейного воспитания с эмоциональными особенностями детей младшего школьного возраста. Приводятся результаты сравнения особенностей эмоциональной сферы младших школьников из семей с гармоничным и дисгармоничным стилями воспитания. Раскрывается понятие полового дипсихизма и гендера. На основе результатов теоретического изучения проблемы, а также данных, полученных в ходе эмпирического исследования, обосновывается актуальность дальнейшего исследования влияния стиля семейного воспитания на детей разного пола.

Ключевые слова: эмоциональные проблемы, личностные особенности, дисгармоничные стили воспитания, младшие школьники, тревожность, агрессивность, половой дипсихизм, гендер.

Современная ситуация развития младшего школьника изобилует внешними и внутренними факторами дезадаптирующего характера. К внешним факторам можно отнести интенсификацию учебного процесса, недостаточный учет в школьном обучении индивидуальных психофизиологических особенностей ребенка и т.д. Но чаще всего причинами школьных трудностей выступают факторы внутреннего порядка, отражающие недостатки личностного и психического развития детей, в частности, проблемы эмоциональной сферы: низкая самооценка, повышенная агрессивность, тревожность, конфликтность младших школьников, связанные с неблагоприятными условиями семейного развития ребенка.

Целый ряд отечественных и зарубежных авторов, таких как Е.С.Бабунова, А.И.Захаров, О.В.Карабанова, Б.И.Кочубей, Е.В.Новикова, А.А.Осипова, Н.Н.Стрельникова, Р. Бернс, К. Хорни, Э. Эриксон и многие другие исследователи, изучающие модели воспитания и взаимодействия в различных семьях, приходят к выводу, что формирование психологических качеств и возникновение эмоциональных проблем у детей напрямую зависит от взаимоотношений между родителями и ребенком.

Такие тенденции современной семьи, как возросшее количество

разводов, брачно-семейных деструкций, нарушений детско-родительских отношений, усугубляют проблему гармоничного детского развития, в том числе затрудняют личностное и эмоциональное развитие в период школьного обучения. При этом существенно, что, по мнению таких специалистов, как Л.А.Венгер, Н.И.Гуткина, И.В.Дубровина, Я.Л.Коломинский, Е.Е.Кравцова, В.С.Мухина, И.В.Шаповаленко эффективность обучения во многом предопределяет будущую успешность/неуспешность личности.

Вместе с тем, несмотря на изученность проблемы влияния родительских стилей воспитания на формирование личностных и эмоциональных особенностей детей, остается недостаточно освещенной тема полового диморфизма связи воспитания и эмоциональной сферы младших школьников, которую мы затрагиваем. Кроме того, достаточно много работ освещают вопрос различий в отношении дошкольного и подросткового возраста, а период времени с 7 до 10-11 лет остается малоизученным, хотя он считается достаточно значимым периодом для развития половой идентичности. Исследованием данной проблемы занимались такие учёные как Дж. Гаррэй, А. Шенфильд, А. Фулье, Д. Броверман, Э. Мэккоби, В.А. Геодакян, А.Анастаси, А.В.Либин и др.

Проблема различий между полами носила в психологии разные названия: половой диморфизм (Ананьев Б.Г., 1968), половые различия (Багрунов В.П., 1981), гендерные различия (Попова Л.В., 1996).

Гендер (от англ. Gender – «род»), это не просто пол, а пол как продукт культуры, социальный пол человека [5]. Здесь стоит дифференцировать половые различия, связанные с анатомией и физиологией, и гендерные, которые отражают различия в поведении мужчин и женщин и формируются под воздействием группы факторов социального порядка.

Базовая половая идентичность формируется с 3-6 лет, начиная с 7 лет ребенок приобретает чувство половой согласованности – устойчивого, ориентированного на будущее Образа-Я, и только в пубертатном возрасте можно говорить о формировании взрослой гендерной идентичности [3]. Кроме этого, существующие на сегодняшний день методы диагностики гендерного типа личности недостаточно валидны, к тому же предназначены для более старшего возраста. Потому, говоря о младших школьниках будет целесообразно употребить термин половой диморфизм, введенный Тих Н.А. в 1970, означающий именно анатомо-физиологические различия психических качеств и процессов у представителей разного пола [7].

Целью нашего эмпирического исследования является изучение связи стилей семейного воспитания с особенностями личностного развития и эмоциональных проблем младших школьников разного пола. В исследовании приняло участие 80 человек: 40 детей, обучающихся в четвертых классах двух школ г. Великий Новгород, и 40 родителей (мамы) этих детей. Для выявления стиля семейного воспитания применялась методика «Анализ семейных взаимоотношений» Э.Г.Эйдемиллера и В.В.Юстицкиса; в целях диагностики выраженности состояний агрессии был использован опросник Басса-Дарки; для определения уровня школьной тревожности применялась методика

Филлипса.

В результате эмпирического исследования выяснилось, что 25% родителей обладают дисгармоничными стилями семейного воспитания, остальные 75% родителей придерживаются гармоничных стилей воспитания.

Для определения статистической значимости различий между двумя выборками детей младшего школьного возраста из семей с разными стилями воспитания был применён t-критерий Стьюдента. Полученные данные представлены в Таблице 1, показывающей, что среднее значение переменной «тревожность» у детей из семей с дисгармоничным стилем семейного воспитания достоверно (с уровнем значимости $p = 0,05$) выше (53), чем у детей из семей с гармоничным стилем воспитания (41). Переменная «агрессивность» у детей из семей с дисгармоничным стилем семейного воспитания выше (80), чем у детей из семей с гармоничным стилем воспитания (64) (уровень значимости $p = 0,01$).

Таблица 1. Результаты исследования эмоционально-личностной сферы детей из семей с разными стилями воспитания

Показатель	Среднее значение		t-критерий Стьюдента	p- уровень значимости различий
	Гармоничный стиль воспитания	Дисгармоничный стиль воспитания		
Агрессивность	64	80	-4,148	0,01
Тревожность	41	53	-3,145	0,05

Подавляющее большинство детей (70%) из семей с гармоничным стилем воспитания имеют низкий уровень агрессивности, а уровень «выше нормы» не показал ни один ребенок. Как показали результаты диагностики детей из семей с дисгармоничным стилем воспитания, 20% детей обладают повышенной агрессивностью.

Значимы и результаты оценки тревожности у детей с разным стилем воспитания. Только 10% детей из семей с дисгармоничным стилем семейного воспитания имеют нормальный уровень тревожности, в то время как процент детей из семей с гармоничным воспитанием с нормальным уровнем в 5 раз выше (50%). Также у детей из семей с дисгармоничным стилем воспитания значительно чаще встречается повышенный и высокий уровни тревожности. У детей из семей с дисгармоничным стилем воспитания, имеющих повышенный уровень тревожности уровень тревожности в 1,6 раз превышает такой же показатель у детей с гармоничным стилем семейного воспитания; а у имеющих высокий уровень тревожности – в 2,3 раза выше.

В ходе исследования показателей агрессивности и тревожности детей разного пола были получены следующие результаты:

Таблица 2. Таблица оценки статистической значимости результатов исследования детей разного пола

Показатель	Среднее значение		t-критерий Стьюдента	p – уровень значимости различий
	Мальчики	Девочки		
Агрессивность	67	58	3,280	0,01
Тревожность	55	48	2,945	0,05

Как следует из Таблицы 2, среднее значение переменной «тревожность»

у мальчиков достоверно выше (55), чем у девочек (48) при уровне значимости $p = 0,05$.

Переменная «агрессивность» у мальчиков также существенно выше (67), чем у девочек (58) при уровне значимости $p=0,01$.

Кроме общих показателей мы сравнили конкретные агрессивные реакции, а также характер проявления тревожности у мальчиков и у девочек. Достоверные различия были обнаружены по нескольким показателям (Таблица 3):

Таблица 3. Таблица оценки статистической значимости результатов исследования детей разного пола по конкретным показателям агрессивности и тревожности

Показатель	Среднее значение		t-критерий Стьюдента	p – уровень значимости различий
	Мальчик и	Девочки		
Переживания социального стресса	42	27	2,679	0,05
Фрустрация потребности в достижении успеха	41	28	3,236	0,01
Страх самовыражения	55	48	2,075	0,05
Физическая агрессия	53	42	2,554	0,05
Подозрительность	55	62	2,058	0,05

Достоверные различия между детьми разного пола выявлены по таким показателям тревожности как «Переживания социального стресса», «Фрустрация потребности в достижении успеха», «Страх самовыражения». Возможно, по причине того, что мальчики в младшем школьном возрасте ориентированы на социальное окружение, их тревожность по поводу своего положения выше.

Анализ различий по конкретным шкалам агрессивности показал, что мальчики больше склонны к проявлению физической и вербальной агрессии, в то время как для девочек характерны проявления агрессии в виде подозрительности и раздражительности.

На основе полученных результатов можно предположить, что более детальное изучение эмоциональных особенностей детей разного пола в их связи со стилем семейного воспитания позволит разработать эффективные программы психологической поддержки семей и детей, имеющих эмоциональные проблемы, поскольку будут учитывать и половые различия.

Подводя итоги данного этапа исследований мы можем сделать следующие выводы:

1) Результаты эмпирического исследования доказали связь между стилями семейного воспитания и конкретными эмоционально-личностными особенностями младших школьников;

2) Младшие школьники из семей с дисгармоничным стилем воспитания имеют большее количество эмоционально-личностных проблем по сравнению с детьми из семей с гармоничным стилем воспитания: у них более высокий уровень тревожности, агрессивности.

3) Выявлены достоверные различия в эмоциональных проявлениях у

детей разного пола: для них характерны разные показатели тревожности и разные виды агрессивных реакций.

Список источников:

- 1.Ананьев Б. Г. Человек как предмет познания / Ленингр. ордена Ленина гос. ун-т им. А. А. Жданова, Фак. психологии. — Л. : Изд-во Ленингр. ун-та, 1968. — 339 с.
- 2.Багрунов В.П. Половые различия в видовой и индивидуальной изменчивости психики человека: Автореф.дис...канд.наук. Л., 1981.
- 3.Ильин Е. П. Пол и гендер. — Спб.: Издательский дом «Питер», 2009. — 686 с.
- 4.Нартова-Бочавер С.К. Дифференциальная психология. М.: Флинта, 2012. —280 с.
- 5.Попова Л. В. Гендерные аспекты самореализации личности: Учеб. пособие. — М.: Прометей, 1996. — 96 с.
- 6.Тих Н.А. Предыстория общества. — Л.: ЛГУ, 1970. - 208 с.

Мельникова М.С., Латыговская О.В.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ РАЗВИВАЮЩИХ КОМПЬЮТЕРНЫХ ИГР В ФИЗИЧЕСКОМ ВОСПИТАНИИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Аннотация: Сегодня проблема использования развивающих компьютерных игр в работе с детьми дошкольного возраста является одной из сравнительно новых и актуальных. Информационные компьютерные технологии можно считать одним из эффективных способов передачи знаний, который соответствует качественно новому содержанию обучения и развития ребенка дошкольного возраста. В статье обоснована продуктивность внедрения в образовательный процесс учреждений дошкольного образования развивающих компьютерных игр, содержание которых направлено на формирование представлений о здоровье, здоровом образе жизни и умений сохранения здоровья.

Ключевые слова: компьютерные игры, ребенок дошкольного возраста, физическая культура, здоровый образ жизни.

Abstract: Today the problem of using developing computer games in the practice of working with children of preschool age is one of the relatively new and relevant. Information computer technologies can be considered one of the most effective ways to transfer knowledge, which corresponds to the qualitatively new content of teaching and developing a child of preschool age. The article substantiates the productivity of introducing educational games for preschool children into the educational process of preschool education institutions, the content of which is aimed at forming ideas about healthy lifestyles and to preserve the health of children.

Keywords: computer games, preschool child, physical culture, healthy lifestyle.

Использование информационных компьютерных технологий в физическом воспитании детей дошкольного возраста обусловлено социальной потребностью в повышении качества физического воспитания в учреждении дошкольного образования, практической потребностью в применении современных компьютерных программ и здоровьесберегающих технологий, позволяет существенно активизировать процесс обучения детей, повысить качество обучения [1; 2; 3]. В ряде исследований (Н. Р. Козленко, Г. П. Лескова, А. Ц. Пуни, Л. А. Шураковская и др.) отмечается важность решения образовательных задач в процессе физического воспитания, указывается, что интеллектуальная активность на занятиях по физической культуре

способствует быстрому усвоению детьми изучаемого материала, а знания становятся более прочными и стойкими.

Разработанные нами развивающие компьютерные игры для детей дошкольного возраста выполнены в программах Microsoft Word, Paint, SMART Notebook 10 и др., способствуют закреплению у воспитанников представлений и знаний о здоровье, здоровом образе жизни. В образовательном процессе учреждения дошкольного образования, развивающие компьютерные игры возможно использовать как в регламентированной деятельности (как часть занятия) с группой детей, так и в нерегламентированной деятельности (как мини-игра) с подгруппой детей.

При разработке компьютерных развивающих игр мы учитывали ряд требований и условий:

- доступность игр возрасту детей;
- красочное и качественное художественное оформление, а также эмоционально-вербальная окрашенность каждой из игр;
- тождественный количественный диапазон (от 7 до 9 игр в каждом из городов);
- акцент на развитие психических процессов у детей (внимания, памяти, мышления, воображения);
- сочетание игр с двигательной активностью детей;
- возможность повторения одной и той же игры;
- временное ограничение использования игр (согласно установленным нормам и требованиям).

В разработанных компьютерных играх применяются игровые персонажи (Грязнулька, Доктор Чистюлькин, Неболейка и др.), которые совершают путешествие по тематическим блокам, объединенным в единый игровой сюжет (например, «Путешествие в город Чистоты», «Приключения в городе Удивительных людей», «Чистюлька в городе Просьбы и помощи» и др.). Ребенок через выполнение определенных инструкций, правил, заданных игровым персонажем учится прогнозировать результат, развивая способность моделировать свои действия и поступки. Это создает образ поведенческой стратегии, основанной на нормах и правилах, отражающих ценности здорового образа жизни. Каждый из тематических блоков представлен интеграцией последовательно сменяющихся дидактических заданий, схожих по своему содержанию с названием блока. Так, в содержании первого тематического блока развивающих игр – «Приключения в городе Удивительных людей», представлены задания, направленные на ознакомление детей с особенностями внешнего и внутреннего строения человека в доступных для детей дошкольного возраста пределах (скелет и его строение, назначение мышц, функционирование головного мозга, сердца, органов пищеварения, строение органов дыхания и др.). При выполнении заданий дошкольники могут уточнить свои знания о строении тела человека, соотнести органы чувств с соответствующим им предметами или явлениями (например, «язык-лимон» (вкус), «глаза-зеркало» (зрение), «уши-пение птиц»

(слух) и т.д.). В игре «Найди и покажи» детям предлагается не только найти и вербально обозначить определенную часть тела, но и показать ее.

В содержание компьютерных развивающих игр тематического блока «Путешествие в городе Чистоты», мы включили задания с ориентацией на имеющийся жизненный опыт дошкольников. По условиям игровых заданий детям необходимо назвать простейшие правила сохранения и укрепления здоровья, соблюдения режима дня, выполняя определенный алгоритм действий. Так, например, в игре «Что забыл сделать Ваня перед тем, как вымыть руки», внимательно рассматривая алгоритм умывания рук, дети вслух рассуждали о том, что они обычно делают перед тем, как собираются вымыть руки. В ходе подобных рассуждений дети находили и совместное верное решение (в контексте представленной игры – закатать рукава). Как показала практика, такие совместные рассуждения и итоговые решения способствуют наилучшему закреплению материала.

Следует обратить особое внимание на компьютерные развивающие игры, представленные в тематическом блоке «Городе Бережливости». Помимо идентичных по своему содержанию игровых заданий («выбери», «соотнеси» и др.) мы предлагаем задания, которые сочетаются с двигательной активностью детей. Например, в играх «Полезные и вредные привычки» дети хлопали в ладоши, когда находили из предложенных вариантов полезные для здоровья привычки, приседали, когда игровые персонажи демонстрировали вредные привычки.

В тематическом блоке «Путешествие в город Спорта» дети узнают о пользе занятий физической культурой, о назначении физических упражнений и способах их выполнения, совместно с игровыми персонажами или самостоятельно выстраивают комплекс общеразвивающих упражнений, придумывают правила к подвижным играм по условным обозначениям, исполняют вариативные действия по образцу, заданному игровым персонажем, самостоятельно находят и исправляют ошибки и др. Все это дает ребенку возможность реализовывать приобретенные двигательные навыки в других интересных и полезных видах деятельности.

Особый интерес у детей вызывает содержание компьютерных игр тематического блока «Город Просьбы и помощи». Например, дети «помогали Ване навести порядок в игровом уголке» (при помощи нажатия на левую кнопку компьютерной мышки на изображение игрушки, дети перемещали ее, с помощью приема наложения, в корзину для игрушек), «помогали белочке добраться к орехам» (выстраивали ряд пеньков по возрастающей линии) и т. д. Следует подчеркнуть, что подобные игры направлены на активное развитие психических форм деятельности (внимание, память, мышление и др.). Отметим также и тот факт, что за исключением предлагаемых игровым персонажем действий, таких как «выбери...», «соотнеси...», «найди...» нами разработаны и вербальные игры, которые предполагают непосредственное общение игрового персонажа с ребенком, поиск верного ответа на вопрос, выход из проблемной ситуации. (Например: «Маша и Даша встретились на игровой площадке. Что должны сказать девочки друг другу?» и др.). Также

помимо образовательных игр, особую эмоциональность вносят и игры развлекательного характера. Например, в игровом задании «Что необходимо сделать перед тем, как сесть за стол обедать?» было представлено несколько вариантов ответа (вымыть руки с мылом) детям предлагались и такие варианты, как «поплясать», «поиграть на дудочке», «посмотреть телевизор» и т.д.

Таким образом, использование компьютерных развивающих игр в процессе физического воспитания детей дошкольного возраста позволяет значительно расширить диапазон сообщаемой информации, усилить мотивацию получения новых знаний, смоделировать разнообразные ситуации, а игровые компоненты, включенные в игру, активизируют познавательную деятельность детей и способствуют усвоению материала.

Список источников:

1. *Использование компьютера в процессе физического воспитания детей дошкольного возраста.* Гурьев С.В. *Инновационные проекты и программы в образовании* 2013. № 5. С. 52-58.
2. *К вопросу о развитии познавательной активности у старших дошкольников в процессе компьютерной игры.* Шувалова Н.Ю., Войскунский А.В., Батенова Ю.В. *Психология и школа.* 2008. № 1. С. 60-64.
3. *Новые информационные технологии в дошкольном образовании / Ю.М. Горвиц Ю.М., Чайнова Л.Д.[и др.]. М. ЛИНКА-ПРЕСС. 1998. 328 с.*

Мерзлякова Н.В., Кирпиков А. Р.

ОТНОШЕНИЕ МАТЕРИ К РЕБЕНКУ И ОСОБЕННОСТИ ЛИЧНОСТИ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА ИЗ НЕПОЛНОЙ СЕМЬИ

Аннотация: Рассматриваются особенности личности ребенка 8-9 лет, воспитывающегося в неполной семье, в зависимости от отношения к нему его матери. Отмечаются статистически значимые различия в отношении к ребенку у матери в полной и неполной семье и их влияние на личностные особенности ребенка.

Ключевые слова: неполная семья, отношение матери, личность младшего школьника

Abstract: Discusses the features of personality 8-9 years of incomplete families. The identity of the child was examined in the treatment of his mother. Observed statistically significant differences with respect to the child from his mother in complete and incomplete families.

Key words: incomplete family, mother's attitude, personality traits of younger schoolboy

Одной из важнейших задач семьи является создание условий для полноценного развития личности ребёнка, формирования тех качеств, которые являются наиболее важными для его жизни в обществе. Семья является здесь одним из важнейших условий и факторов успешной самореализации и адаптации ребенка в обществе. Наличие родителей или отсутствие одного из них в семье может повлиять на дальнейшее развитие ребенка и успешность его социализации. Специфический образ жизни семьи с одним родителем отражается и на взаимодействии с ребенком: матери приходится выступать и в своей роли и в роли отца.

В психолого-педагогической литературе отмечается, что дети, выросшие без отца, часто имеют низкий уровень притязаний, у них высокая

тревожность, чаще встречаются невротические симптомы, мальчики с трудом общаются со сверстниками, хуже усваивают истинно мужские роли, и у них гипертрофируют некоторые мужские черты: грубость, драчливость. В неполной семье ребенок чаще начинает бунтовать против зависимости от матери или вырастает личностно не очень зрелым и физически слабым.

В реализации потребностей ребенка неполная семья мало отличается от полной семьи. Когда ребенок живет только с одним родителем, у него нет существенных ограничений в реализации своих потребностей и самореализации.

Мать, одна воспитывающая ребенка, характеризуется тем, что она строго контролировать жизнь своего ребенка. Ребенок же, в первую очередь, ожидает поддержки матери. Мать своим отношением способствует тому, что у ребенка появляется уверенность и эмоциональный комфорт. Сложности в отношениях с ребенком у матери появляются тогда, когда ее отношение к ребенку связано со смещением позиции матери и отца, что проявляется, в свою очередь, в появлении крайностей в воспитании

Ребенок всегда находит поддержку в первую очередь у матери. Мать дарит ребенку уверенность, создает так называемый эмоциональный комфорт.

От ее позиции и отношения к ребенку во многом будет зависеть полноценное личностное развитие ребенка. Наше исследование проводилось на базе МОУ СОШ 81 г. Ижевска. Всего в исследовании приняли участие 52 человека. Это дети и их матери из неполных семей и дети и их матери из полных семей.

В нашем исследовании применялись следующие методы психолого-педагогического исследования: теоретический анализ, синтез и обобщение психолого-педагогической литературы по проблеме исследования; диагностические методы (наблюдение, беседа, тестирование), а также использовались методы статистической обработки данных. Для изучения личностных особенностей ребенка мы использовали детский вариант теста Кеттелла, а для изучения позиции матери мы использовали методику И. Марковской.

На основании интерпретации полученных результатов мы установили:

Матери из неполных семей отличаются от матерей, воспитывающих ребенка в полной семье, по шкале «требовательность родителя» ($p < 0.01$) и по шкале «контроль по отношению к ребенку» ($p < 0.05$).

В позиции матери, которая одна воспитывает ребенка, также более проявляется контролирующее поведение. Чрезмерный контроль может проявляться в мелочной опеке, навязчивости любых, порой не самых важных для воспитания ребенка, требований, в ограничении свободы ребенка; Это может привести к полной зависимости ребенка от матери. Возможно также, что высокий уровень контроля связан с проявлением недоверия к ребенку или стремлением матери к излишней опеке над ним. По нашим данным, вероятно, подобное отношение родителя позволяет помимо всего, еще и снизить тревожность матери за ребенка (шкала «тревожность» по методике Марковской). Существуют статистически значимые различия по шкале

тревожность в пользу матерей из полных семей ($p < 0.05$), т.е. матери из полных семей более тревожатся за своего ребенка по сравнению с матерями из неполных семей.

Амбивалентность в отношении ребенка со стороны матери в неполной семье, связанная с вынужденным смешением ролей в воспитании ребенка, прежде всего, ее «отцовская позиция» выраженная в чрезмерной требовательности и контроле по отношению к ребенку, способствует появлению амбивалентных личностных особенностей у ребенка младшего школьного возраста из неполной семьи.

Дети из неполных семей, в отличие от их сверстников из полных семей, более подвержены эмоциональным переживаниям, отличаются интенсивностью эмоциональных проявлений, эмоционально отзывчивые и характеризующиеся колебания настроения. Они более оптимистичны по характеру, легко относятся к жизни, верят в удачу и не думают о будущем. Эти дети отличаются мягкостью, утонченностью, и художественным восприятием мира. Они обладают богатым воображением, эстетическим вкусом и интуицией, обожают путешествия и новые впечатления. Для них типичны беспокойство по поводу состояния здоровья, снисходительность к себе и другим, зависимость и потребность в любви, внимании и помощи со стороны других людей.

Младшие школьники из неполных семей умеют хорошо контролировать свои эмоции и поведение, способны управлять собой и умеют планировать свою жизнь. Они думают, прежде чем начать действовать, упорно преодолевают препятствия, не останавливаются при столкновении с трудными проблемами, склонны доводить начатое дело до конца и не дают обещания, которые не могут выполнить. Такие дети хорошо осознают социальные требования и стараются их выполнять.

Минияров В.М., Миниярова В.А.

ФОРМИРОВАНИЕ ХАРАКТЕРА В СЕМЬЕ

Аннотация. Вопросы, связанные с формированием характера, интересуют не только родителей, но и специалистов в области психологии, педагогики, управления, всех, кто заинтересован в понимании природы поведения человека. В статье рассматривается становление характера через анализ биологических, социальных и психологических уровней развития мозговых структур, которые, по мере их реконструкции, формируются в личностные качества, черты характера и характерологические свойства личности.

Ключевые слова: структура личности, личностные качества, черты личности, характер, потребности, воспитание.

Annotation. Issues related to the formation of character interest not only parents, but also specialists in the field of psychology, pedagogy, management, and all those interested in understanding the nature of human behavior. The article discusses the emergence of character through the analysis of biological, social and psychological levels of development of brain structures, which, as they are reconstructed, are formed into personal qualities, character traits and character traits of a personality.

Key words: personality structure, personal qualities, personality traits, character, needs, upbringing.

Формирование характера в семье – это мало изученная проблема, так как, с одной стороны, данный феномен характеризуется совокупностью индивидуальных и личностных качеств, а с другой – раскрывает поведение человека. Чтобы понять, как формируются индивидуальные и личностные качества, необходимо представить структурные компоненты личности и место характера в них. Каждый исследователь разрабатывает структуру личности для понимания психологических процессов ее развития (А.Ф.Лазурский, Н.Д.Левитов, А.Е.Личко, К.К.Платонов, З.Фрейд, Э.Фромм). В нашем случае возможно соединение трех подструктур в одну: основной, системной и функциональной. Основная структура включает такие компоненты, как: интеллект, воля, эмоции; системная – способности, характер, темперамент; функциональная – потребности, мотивы, установки. Каждая из этих структур складывалась в процессе исторического развития науки психологии. Если рассматривать расположение компонентов по вертикали, то можно заметить, что каждая из них тесно взаимосвязаны, а поэтому позволяют рассматривать эти компоненты по горизонтали, как бы переходя с уровня на уровень. Таким образом, можно говорить о трех уровнях представления о личности: в горизонтальном плане это будет:

- потребности – эмоции - темперамент;
- мотивы – воля - характер;
- установки – интеллект - способности.

Движущей силой деятельности ребенка являются его потребности, которые, эмоционально окрашиваясь, проявляются в скорости реагирования на окружающую среду, проявляясь в виде темперамента. Этот биологический уровень связан с деятельностью подкорковых структур и ретикулярной формацией головного мозга, то есть с лимбической системой.

На втором уровне - мотивация отражает потребности ребенка, для реализации которой он прилагает волевые усилия, проявляя при этом свой характер. Характер обеспечивает ребенку формирование в коре больших полушарий установки для реализации тех потребностей, которые являются для него актуальными, а поэтому включают в работу всю интеллектуальную сферу и реализуют потенциальные способности.

Эти два уровня компонентов представляют собой результат деятельности коры больших полушарий через призму биологического уровня, то есть подкорки, которая предопределяет возможность удовлетворения его потребности. В таких условиях работы головного мозга возникает ситуация конфликта между желаниями ребенка и невозможностью удовлетворения их родителями.

По-видимому, формирование у ребенка тех или иных качеств протекает поуровнево: первый уровень - с рождения до 1 года – закрепляются те качества, которые обеспечивают выживаемость ребенка: агрессивность,

активность, экономичность, любознательность и другие, которые отдельные авторы называют социальными инстинктами (А.Адлер, З.Фрейд).

Следовательно, формирование характера, который складывается под воздействием двух горизонтальных уровней: биологического (потребности, эмоции, темперамент) и психологического (установки, интеллект, способности), обеспечивает личности произвольное поведение, регуляция которого заложена в сознании в виде многочисленных личностных качеств.

В то же время, взаимодействие этих трех уровней: биологического, социального и психологического, позволяет построить модель взаимодействия между корой больших полушарий и подкоркой. Их взаимодействие свидетельствует о том, что воспитание помогает разрешить противоречие между двумя этими подуровнями: с одной стороны биологической, а с другой – социальной и психологической. Воспитание позволяет обуздать природные потребности ребенка. Следовательно, семейное воспитание является длительным процессом попытки родителей надеть «личину на звериный лик ребенка», формируя в нем личностные качества. Однако этот процесс непредсказуем, является индивидуальным искусством каждого родителя, поэтому его нельзя построить на научной основе.

Личностное качество – это поступок ребенка, проверенный его опытом. Раннее формирование личностных качеств с рождения ребенка происходит на базе удовлетворении его потребностей. Оптимальный баланс между удовлетворением и депривацией потребностей приводит к сбалансированному формированию наиболее приемлемых личностных качеств. Для удовлетворения/неудовлетворения потребностей родители используют стимулы: кнут или пряник, что приводит к определенным реакциям ребенка: радости, удовлетворения, умиротворения либо плача, гнева, агрессии. Эти поведенческие реакции закрепляются в умственных структурах коры больших полушарий (Ж.Пиаже) или в виде личностных конструктов (Дж.Келли), или личностных качеств. Так постепенно ткется паутина разнообразных личностных качеств или личностных конструктов, которые отражают тот поведенческий опыт ребенка, который насаждается в его сознании через подражание своим родителям.

По мере накопления опыта, или точнее умственных структур, в коре больших полушарий через означивание поступков и действий ребенка появляется возможность формирования новых личностных качеств путем инструкций, т.е. есть установок. Выполнение или невыполнение установок влечет за собой использование стимульного инструмента, который мы называем педагогическим методом: поощрение или наказание. Как правило, с 2-летнего возраста до 3-5 лет используются эти быстродействующие методы, закрепляя большое количество личностных качеств в виде устойчивых установок на свое поведение и отношение к родителям.

Тем не менее, раннее воспитание на базе формирующихся до 1 года социальных инстинктов, выраженных в виде первого уровня сформированности личностных качеств, обеспечивает формирование второго

уровня личностных качеств, связанных с проявлением волевых качеств личности: настойчивости, упорства, целеустремленности, дисциплинированности, ответственности и других, которые к 3 годам приобретают свойства черт характера. Это становится возможным благодаря интенсивному подражанию родителям или старшим и младшим сиблингам. Вторая половина второго года жизни ребенка по-прежнему связана с удовлетворением первичных биологических потребностей, что выражается в его мотивах, но удовлетворение их уже не сводится к рефлекторной подаче сигнала путем крика и плача, а все больше и чаще наполняется стремлением осваивать действия, приносящие удовлетворение себе и своим родителям. Это связано с тем, что ребенок начинает интуитивно осознавать зависимость от родителей и то, что достижение результата не всегда зависит от любви родителей, а часто от того, насколько его поведение согласуется с их ожиданиями.

Это приводит к модификации ранее сформировавшихся динамических стереотипов поведения на новые, обогащенные социальным опытом взаимодействия со взрослыми. Поэтому социализированность ребенка наступает при встречных реакциях в процессе взаимодействия, где ожидания старших оправдывает ребенок, получая взамен удовлетворение своих биологических потребностей.

С трех лет до поступления в школу интенсивно формируются личностные качества, связанные с интеллектуальной деятельностью ребенка, так как к 5 годам он осваивает до 80% окружающего его предметного мира. Среди личностных качеств данного периода, А.Ф.Лазурский отмечает следующие: внимательность, общительность, задумчивость, заинтересованность, любознательность, изобретательность и др. На базе этих качеств и темпераментных характеристик индивидуальности ребенка складываются нравственные качества личности, которые, под воздействием родительских инструкций и личного примера, формируют понимание наличия вокруг него других, ему подобных людей, с которыми необходимо делиться своими самыми важными удовлетворяющими их потребностями [2]. Это самая сложная задача в условиях, когда у ребенка в адаптационной системе превалирует процесс ассимиляции предметного окружающего мира, когда эгоцентризм детского мышления наполнен субъективным реализмом и аккомодационный процесс адаптации с трудом осваивается ребенком в возрасте от 2 до 7 лет. Это период примитивной социализации детей, так как они еще не осознают своего «Я», у них не сформированы инструмент социализации, интеллектуальная сфера и моральные принципы, эгоцентризм занимает центральное место, как особенность детского мышления. Эгоцентризм Ж.Пиаже называл спонтанной позицией, управляющей активностью ребенка. В то же время, эта позиция может сохраняться на многие годы и свидетельствовать о низком уровне психического развития. Начиная с 7 лет, эгоцентризм медленно может уступать свое место децентрации, как более перспективной позиции для объективного освоения мира. Этот процесс не должен быть насильственным. Попытка навязывания

или принуждения ребенка к освоению правил и норм не приводит к смене умственных позиций. Поэтому возникают только формальные представления о нравственных нормах, так как ребенок, ассимилируя представление родителей, изменяет его в своей умственной структуре действия, искажая ту инструкцию взрослого, которая не проверена на личном опыте. В связи с этим, принуждение не приносит ребенку осознание своей субъектности, не позволяет ему оценивать реальный объективный мир отношений между людьми. Чтобы осознать свое «Я», ребенку надо освободиться от принуждения. Вступая во взаимодействие со взрослыми, ребенок должен чувствовать себя равным партнером по общению. Только индивиды, считающие себя равными, могут осуществлять развивающий взаимный контроль, чему способствует кооперация. Поэтому активная социализация начинается в начальной школе, когда ребенок вынужден адаптироваться к окружающей среде и переходить от эгоцентрической позиции к объективной [5].

Это способствует овладению ребенком 7-8 лет нормами поведения и новым способом мышления. Он перестает вести себя как солипсист, игнорирующий себя как субъекта, который не понимает собственных действий. У него формируются эскизы действия в виде собственных представлений на основе копирования и интериоризации чужих действий.

Формирование личностных качеств – это сложный динамический процесс, как и сама психофизиологическая организация человека. Еще в 50-60-е годы XX века Н.Д.Левитов и С.В.Ковалев выделяли личностные качества, выступающие в характере как его черты. [3]. В свою очередь Г.Оллпорт рассматривал личностные черты как предрасположенность вести себя сходным образом в широком диапазоне ситуаций. Основой для формирования личностных качеств Г.Оллпорт считает: телесные ощущения, ощущение самотождественности, стремление к самостоятельности, понимание ребенком самого себя и то, как он пытается рационально себя вести, выполняя моральные нормы и принципы. Следовательно, можно считать, что личностные качества берут начало во врожденных характеристиках индивида, составляющих основу для социальных инстинктов. Хотя Р.Кеттелл не выделяет понятие «характер», тем не менее, он рассматривает конституциональные черты личности, которые развиваются на базе физиологических и биологических данных ребенка, то есть на основе врожденных инстинктов. Все остальные черты личности формируются под воздействием окружающей среды и отражают характеристики личности и его поведение, усвоенные в процессе научения. К конституциональным чертам Р.Кеттелл относит черты темперамента, определяющие эмоциональность человека. Динамические черты отражают мотивационные элементы поведения человека.

Для понимания процесса образования характера и его типов огромное значение имеет концепция Г.Айзенка, который подвергал обобщению все многообразие личностных качеств: более конкретные обобщались в личностные черты, а те, в свою очередь, - в суперчерты, а наиболее общие

составляли личностный тип. Это позволило ему выделить три типа суперчерт: экстраверсия, нейротизм и психотизм. Это понимание типических особенностей личности строилось на основе нейрофизиологии, где интроверсия-экстраверсия тесно связана с уровнем корковой активации возбуждения коры головного мозга. Нейротизм отражает силу реакции нервной системы на стимулы за счет лимбической системы, которая оказывает влияние на мотивацию и эмоциональное поведение. [1].

Таким образом, наиболее перспективными теориями, объясняющими поведение человека, являются те, что продвигают нас по пути познания типической картины личности, с целью выбора стратегии поведения в зависимости от характерологических свойств личности. Для этого должны быть разработаны методики изучения характера для здоровых, а не акцентуированных личностей [7].

Список источников:

1. Айзенк Г. *Узнай свой собственный коэффициент интеллекта*. – М.: Ай кью, 1993. – 90 с.
2. Лазурский А.Ф. *Очерки науки о характере*. – М.: Наука, 1995. – 271 с.
3. Левитов Н.Д. *Психология характера*. – М.: Просвещение, 1969. – 424 с.
4. Личко А. Е. *Психопатии и акцентуации характера у подростков* / Под ред. Ю. Б. Гиппенрейтер, В. Я. Романова. -- Санкт-Петербург: Речь, 2009. -- 256 с.
5. Пиаже Ж. *Речь и мышление ребенка*. – М.: Педагогика-Пресс, 1994. – 526 с.
6. Платонов К.К. *Структура и развитие личности: психология личности* / К. К. Платонов, А. Д. Глоточкин. – М.: Наука, 1986. – 256 с.
7. Миняров В.М. *Психология семейного воспитания (Диагностико-коррекционный аспект)*. – М.: МПСИ, 2000. – 256 с.

Молодцова Н.Г.

ПРОБЛЕМА ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ БЕЗОПАСНОСТИ РЕБЕНКА В СЕМЬЕ В ПРЕДСТАВЛЕНИИ СОВРЕМЕННЫХ СТУДЕНТОВ

Аннотация: В статье рассматривается содержание понятия «психологическая безопасность ребенка в семье», приводится анализ и интерпретация представлений студентов по данной проблематике, анализируются критерии и барьеры создания атмосферы психологической безопасности в семье.

Ключевые слова: психологическая безопасность, ребенок, семья, представления студентов, метод «незаконченные предложения», критерии психологической безопасности, создание атмосферы психологической безопасности.

Abstract: The article discusses the content of the concept of “psychological safety of a child in a family”, provides an analysis and interpretation of students' ideas on this issue, analyzes the criteria and barriers for creating an atmosphere of psychological safety in a family.

Key words: psychological safety, child, family, students' views, the method of "unfinished sentences", criteria for psychological safety, the creation of an atmosphere of psychological safety.

В психолого-педагогической литературе всё чаще и чаще поднимается вопрос о психологических травмах, которые получает ребёнок в, казалось бы, благополучной семье. В связи с этим особую актуальность приобретает

проблема создания родителями атмосферы психологической безопасности в семье для ребёнка любого возраста, которая способствовала бы гармоничному развитию его личности и не наносила вреда психическому здоровью субъекта.

Что же такое «психологическая безопасность в семье» и как обеспечить её для детей разных возрастов? В настоящее время существуют разные подходы к пониманию данной проблемы. Чаще всего, психологическая безопасность трактуется как состояние среды, в которой происходит содействие успешному психическому развитию ребенка и адекватно отражаются внутренние и внешние угрозы его психическому здоровью. Само содержание понятия «безопасность» в первую очередь означает отсутствие опасностей или защита от них, В литературе выделяют внешние и внутренние угрозы психологической безопасности ребенка. К внешним источникам прежде всего относят: манипулирование детьми; дисгармоничные межличностные отношения детей с родителями и сверстниками; враждебность окружающей среды; интеллектуальные, физические и психоэмоциональные перегрузки; нерационально построенный режим жизнедеятельности; однообразие будней; невнимание к ребёнку со стороны родителей; асоциальная семейная микросреда и т.п. Внутренними источниками угроз психической безопасности ребенка рассматривают: сформировавшиеся в результате непродуктивного воспитания привычки негативного поведения; осознание ребёнком своей неуспешности; отсутствие автономности; прямую зависимость во всём от взрослого; индивидуально-личностные особенности ребёнка, например, боязливость или привычку постоянно быть в центре внимания, патологию физического развития (нарушение зрения, слуха и т.п.).

Т.И. Колесникова [2] под психологической безопасностью личности понимает «определенную защищенность сознания от воздействий, способных против ее воли и желания изменять психические состояния, психологические характеристики и поведение, что может кардинально влиять на человека вплоть до изменения его жизненного пути», то есть она прежде всего делает акцент на манипуляции как угрозе психологической безопасности человека когда влияние на личность против его воли. Н.Л. Шлыкова рассматривает психологическую безопасность личности, определяемую уровнем ее субъективности (перцептивными, когнитивными и эмоциональными процессами) и объективными факторами - уровнем развития среды. В нашем исследовании мы прежде всего опирались на исследования И.А. Баевой и сотрудников лаборатории «Психологическая культура и безопасность в образовании» РГПУ им. А.И. Герцена. Представители данного подхода рассматривают психологическую безопасность в двух направлениях: как психологическую безопасность среды и как психологическую безопасность личности. Психологическая безопасность личности, с точки зрения данных авторов, «проявляется в ее способности сохранять устойчивость в среде с определенными параметрами, в том числе и с психотравмирующими воздействиями, в сопротивляемости деструктивным внутренним и внешним воздействиям». Такой аспект психологической безопасности отражается в

переживаниях личности защищённости или незащищенности в конкретных жизненных ситуациях. Психологическая безопасность среды рассматривается данными исследователями как «состояние среды, свободное от проявления психологического насилия во взаимодействии людей, способствующее удовлетворению основных потребностей в личностно-доверительном общении и, как следствие, обеспечивающее психологическую защищенность ее участников» [4]. Семья, безусловно, является той самой первостепенной, главной средой, где прежде всего и происходит формирование ощущения психологической защищенности или незащищенности у ребёнка.

В связи с актуальностью данного вопроса нами была предпринята попытка изучить и сформировать представления о психологической безопасности в семье у вчерашних школьников - сегодняшних студентов института физической культуры спорта и здоровья (ИФКСиЗ) МПГУ, для которых вопросы здоровья актуальны прежде всего, поскольку свою жизнь они посвящают профессиональному спорту и в будущем планируют пропагандировать здоровый образ жизни. Изучение в рамках данной проблематики такой категории, как представления выбрано не случайно, поскольку именно в представлениях о том или ином явлении отражается восприятие этого явления [5], по которому можно понять отношение к нему, переживания, связанные с ним, а также действия, которые будут предприняты в реальной жизненной ситуации.

В рамках нашего исследования студентам второго и третьего курса в количестве 86 человек было предложено по методу Сакса Леви продолжить 4 незаконченных предложения по данной проблематике:

1. «Психологическая безопасность ребёнка в семье – это ...».
2. «С моей точки зрения, созданию атмосферы психологической безопасности ребенка в семье мешают...».
3. «Я чувствую (не чувствую) себя в семье психологически безопасно, когда ... потому что...»
4. «Когда я буду родителем, то я...».

Также студентам предлагалось оценить степень ощущения в своей семье психологической безопасности по шкале: всегда, почти всегда, наполовину, почти никогда, никогда.

Анализируя работы студентов методом контент-анализа и обобщая полученные результаты, мы пришли к выводу, что:

- большинство студентов (46%) понимают психологическую безопасность, прежде всего как чувство защищенности ребенка от насилия и оскорблений, основными критериями психологической безопасности для ребёнка в семье рассматривают поддержку ребенка в его начинаниях и увлечениях;
- 40% указывают на необходимость отсутствия психологического насилия (когда родители не кричат, не осуждают и не давят на своих детей, а, напротив, являются им друзьями).

▪ 14% опрошенных видят суть психологической безопасности ребенка в семье в наличии взаимопонимания, душевной близости и ощущения ребёнком, что «тебя принимают таким, какой ты есть»

▪ Многие студенты отмечают, что важным критерием психологической безопасности для ребенка являются совместные праздники и совместное решение проблем, атмосфера любви, гармонии свободы и уважения.

Основными барьерами, затрудняющими создание в семье психологической безопасности для ребенка, студенты видят:

▪ Сравнение ребенка с кем-то другим, более успешным (25% студентов)

▪ Ссоры при детях, порой даже с применением физической силы

▪ Дефицит времени и внимания со стороны родителей, в следствии занятости работой и собственными увлечениями, то есть имеется ввиду барьер занятости (по Кан-Калику).

▪ Проецирование собственных психотравм на ребенка

▪ Излишняя требовательность к собственному ребёнку, постоянная критика и нравоучения, чрезмерный контроль, недоверие ребенку.

▪ Авторитарный стиль воспитания (давление) или наоборот, попустительский.

▪ Излишняя опека и чрезмерная забота, как фактор мешающий проявлению самостоятельности детей.

▪ Плохое взаимопонимание

Наряду с психологическими причинами, студенты отмечают и материальные (низкий уровень достатка, маленькая жилплощадь, нехватка средств для покупки вкусной еды и развлечений). Это говорит о том, тревога родителей по поводу того, как прокормить семью, вызывает у них внутреннее напряжение, которое проецируется на семейный микроклимат, и дети это чувствуют. Также следует отметить, что несколько человек в качестве барьера, мешающего созданию психологической безопасности для ребёнка в семье, выделяют такой фактор, как желание сделать и дать ребенку самое лучшее, объясняя это тем, что «когда ребёнок делает что-то по-своему и это не соответствует идеалистическим взглядам родителей не него, они начинают ругаться критиковать».

В детстве (и в настоящее время) опрошенные чувствовали себя семье в атмосфере психологической безопасности чаще всего, когда родители им помогали, предоставляли больше личного пространства, когда они наблюдали что у родителей друг с другом хорошие отношения, «когда все вместе куда-нибудь ходили и много времени проводили вместе», когда не надо было оправдываться.

Также следует отметить, что 10% опрошенных не чувствуют себя в собственной семье в атмосфере психологической безопасности, не ощущают поддержки со стороны родителей, отмечая, что не учитывается их мнение ими постоянно командуют; не дают свободы выбора и действуют против их интересов, унижая и критикуя. Анализируя работы таких студентов следует отметить, что именно они в своих ответах давали наиболее чёткие конкретные ответы, не ограничиваясь общими расплывчатыми формулировками, то есть

более рефлексивно относятся к данной проблеме, поскольку имеют свой личный опыт, далеко не позитивный.

Планируя предстоящее родительство, основной акцент студенты делают на таких факторах, которые с их точки зрения больше всего повлияют на психологическую безопасность ребёнка, как:

- Поддержание интересов, увлечений ребенка
- Внимательное отношение к его мнению
- Предоставление большего внимания общению с ребенком с целью понять, что с ним происходит и какое у него настроение
- Отказ от саркастических замечаний, критики, нравоучений
- Поощрение ребёнка и создание ему ситуации успеха
- Принятие ребенка таким, какой он есть
- Предоставление ему возможности проявлять свою самостоятельность индивидуальность
- Отсутствие сравнения его с другими детьми
- Стремление стать ему другом

При этом, следует отметить, что несколько опрошенных не хотят быть родителями, так как не чувствуют в себе потенциала для гармоничного развития собственных детей, имея в своей семье негативный опыт детско-родительских отношений.

На основе интерпретации результатов исследования можно сделать вывод, что ключевыми факторами, мешающими психологической безопасности ребёнка в семье, с точки зрения студентов, являются: дефицит внимания, неумение проводить с детьми разговоры по душам, недостаток совместного времяпровождения и досуговой деятельности (таких, как воскресные походы в парк, в цирк и т.д.), угрозы, критика, нравоучения, манипуляции, неумение выстраивать личностно-ориентированное взаимодействие, большое количество семейных конфликтов.

Для того, чтобы помочь студентам в будущем создать атмосферу психологической безопасности в семье для своих детей, в рамках изучения курса психологии в МПГУ был разработан специальный раздел - «Психологическая безопасность ребенка в семье», основными задачами которого являются не только предоставление студентам теоретических знаний по данной проблематике, но и развитие у них, с помощью современных интерактивных методов обучения, кейс заданий, тренинговых упражнений и учебной практики, первоначальных умений в построении эффективной коммуникации с ребёнком [3].

В рамках данного курса студенты: учатся управлять своими эмоциями; эффективно слушать ребёнка, давать эмпатическую обратную связь, используя модель Розенберга; приобретают навыки в предоставлении ребёнку эмоционально-поведенческой обратной связи критического характера на языке «Я»-послания, опираясь на теорию беспроблемного общения Томаса Гордона; овладевают искусством эффективного поощрения по П. Массену [3]; учатся организовывать детско-родительское сотрудничество, создавать семейные ритуалы и традиции.

В процессе фасилитированной дискуссии как метода мозгового штурма и коллективного принятия решения, студентами были выделены такие слагаемые, обеспечивающие ребёнку психологическую безопасность в семье, как:

- Безусловная любовь и принятие ребёнка таким какой он есть
- Отсутствие сравнение его с другими детьми
- Отсутствие категоричности в суждениях и безоценочное принятие высказываний ребёнка
- Предоставление конструктивной обратной связи критического характера
- Отказ от манипуляции и рентных отношений (например «Напишешь контрольную работу хорошо, куплю тебе велосипед»)
- Регулярный совместный досуг и времяпровождение
- Разговоры по душам и на серьёзные темы
- Общение с ребёнком с позиции сотрудничества
- Эмпатическое слушание ребёнка
- Конгруэнтность самих родителей
- Минимизация нравоучений
- Compliments и поощрения
- Отказ от чрезмерного контроля и опеки

Таким образом, можно сделать вывод, что современные студенты, анализируя собственное детство, осознают важность создания в семье атмосферы психологической безопасности, достаточно серьёзно размышляют о барьерах и факторах риска, мешающих этому процессу, планируют в отношении своих будущих детей осуществлять ненасильственную коммуникацию, давать детям поддержку, создавать атмосферу доверия и принятия, поскольку, как говорил Карл Роджерс, «только человек, имеющий группу поддержки, доверия и принятия, способен на подлинное самораскрытие».

Список источников:

1. Ахмадеева Е.В. Психологическая безопасность семьи в представлении студентов с разными ценностными ориентациями / Доклады Башкирского университета, 2016, т.1, №1, с.621-626.
2. Колесникова Т.И. Психологический мир личности и его безопасность. М. : ИЦ «Владос», 2001. с.4.
3. Молодцова Н.Г. Практикум по педагогической психологии. 2-е изд. – СПб.: Питер, 2009. – 208 с.
4. Обеспечение психологической безопасности в образовательном учреждении: практическое руководство / по ред. И.А. Баевой. СПб. : Речь, 2006. с.6.
5. Харламенкова Н.Е. Половые и гендерные различия в представлениях о психологической безопасности // Социальная психология и общество, 2015, т.6, №2. С.51-60.

ОСОБЕННОСТИ ВКЛЮЧЕНИЯ СЕМЬИ В ПРОТИВОДЕЙСТВИЕ
ШКОЛЬНОЙ ТРАВЛЕ НА ПРИМЕРЕ ЗАРУБЕЖНЫХ
АНТИБУЛЛИНГОВЫХ ПРОГРАММ

В XX веке, на основе концепции когнитивного развития Ж. Пиаже, социологи разработали такую ветвь философской мысли как социальный конструктивизм, которая пересекается и с идеями Л.С. Выготского. С точки зрения социального конструктивизма, любое знание о мире и в целом система знаний есть «продукт социального и структурного конструирования» [1, с. 222]. Таким образом, можно утверждать, что именно социум во многом порождает те представления о мире, о межличностном взаимодействии, которые впоследствии индивидами и воспроизводятся. С этой точки зрения, очень важно при *создании унифицированных программ* противодействия такому социальному явлению как травля, *объединять различных представителей общества* против буллинга.

Анализируя зарубежные источники, можно представить себе, какие составляющие социума являются наиболее важными при создании программы антибуллингового действия: семья, сверстники, школа, местные сообщества, общество в целом. Такие группы, разные по своему количественному составу, выделены были не сразу, т.к. история создания антибуллинговых программ ведётся с конца 80-ых гг. XX века. Их вычленение обусловлено несколькими разными факторами.

Одним из них является – психологическая **близость** к жертве/инициатору/свидетелю травли. Семья может дать эмоциональную оценку ситуации, но, если ребенок будет понимать, что травля социально не одобряемая, то есть шанс превентивно снизить количество случаев буллинга, а свидетели и жертва будут понимать, что травля не является вариантом нормативного поведения.

Другой фактор - **способ регуляции и регламентации правил**. Совершенно разные по своему содержанию будут правила, которые вводятся по отношению к буллингу в семье, между сверстниками или на уровне всей школы. Также в некоторых странах существуют законные меры, пресекающие возможность агрессорам избежать правовых последствий инициирования школьной травли [2].

Также к факторам, позволяющим выделить именно такие группы, можно отнести непосредственное **содержание послания** от группы к жертве/инициатору/свидетелю травли. Со стороны школы и общества это могут быть обобщённые послания, закреплённые локальными или федеральными актами. Местные сообщества могут давать возможность детям и подросткам самостоятельно выразить себя и свою точку зрения при

поддержке квалифицированных специалистов на развивающих или социализирующих занятиях [3]. И именно семья будет давать наиболее личностно-ориентированное послание, закрепляющее поведение ребёнка (особенно это будет характерно в младшем школьном возрасте, т.к. взрослые ещё являются авторитетными для детей в этот период).

Один из важных факторов, по которым также разделяются данные группы – **ответственность за распространение школьной травли**. Необходимо подчеркнуть, что несмотря на то, что школьная травля происходит часто непосредственно на территории школы, разные антибуллинговые программы по-разному интегрируют членов общества в вопросе ответственности за данное асоциальное поведение. Для некоторых программ одна из целей – наказание инициаторов травли, тогда как другие сосредотачиваются на его социализации и реабилитации. В некоторых программах ответственность за неразглашение, утаивание информации о травле разделяется поровну между всеми участниками буллинга. При этом семья играет не последнюю роль в определении того, какой вектор будет преобладать при внедрении той или иной антибуллинговой программы. К примеру, в США, где каждая школа имеет право выбора антибуллинговой программы, родители наравне с представителями школы и сообщества учеников выбирают программу (в рамках работы школьных комитетов по безопасности), которая будет функционировать в их учебном заведении [4].

Таким образом, общество как многосоставной организм включается в процесс противодействия и профилактики школьной травли с разных сторон, обеспечивая тем наиболее широкий и при этом содержательно глубокий тематический охват проблемы. Семья являет собой одну из составляющих частей любой антибуллинговой программы, при этом в зависимости от того, на что направлена сама программа, семья будет осуществлять следующие функции (одну или несколько):

- создавать устойчивые положительные связи с детьми (особенно подростками);
- исполнять предписания по контролю поведения инициаторов травли;
- научать свидетелей травли рассказывать о фиксации сценариев школьного буллинга;
- учиться самим родителям сообщать о случаях буллинга школьным педагогам и администрации школы;
- консультировать учащихся по вопросам кибербезопасности и кибербуллинга и др.;

При изучении зарубежного опыта, становится очевидно, что без включения родительского компонента невозможно создать высокоэффективную антибуллинговую программу [5]. Необходимость в изучении подобных программ связана с тем, что ориентация на них позволит в будущем разработать обобщенную методологическую базу, на основе

которой, можно будет создать антибуллинговую программу для российских школьников.

Список источников:

1. Нечитайло И.С. ИЗМЕНЕНИЕ ОБЩЕСТВА ЧЕРЕЗ ИЗМЕНЕНИЕ ОБРАЗОВАНИЯ: ИЛЛЮЗИЯ ИЛИ РЕАЛЬНОСТЬ?: Монография. ХГУ НУА, 2015. С. 552
2. Laws, Policies & Regulations [Электронный ресурс]: URL: <https://www.stopbullying.gov/laws/index.html> [дата обращения 26.03.2019]
3. Barry M. M. et al. What works in enhancing social and emotional skills development during childhood and adolescence? A review of the evidence on the effectiveness of school-based and out-of-school programmes in the UK. – 2015. 236 p.
4. Prevention at School [Электронный ресурс]: URL: <https://www.stopbullying.gov/prevention/at-school/index.html> [дата обращения 03.04.2019]
5. Axford, N., Farrington, D. P., Clarkson, S., Bjornstad, G. J., Wrigley, Z., & Hutchings, J. (2015). Involving parents in school-based programmes to prevent and reduce bullying: What effect does it have? *Journal of Children's Services*, 10(3), 242–251.

Моргоева Д.Д.

ОБРАЗ ОСОБОГО РЕБЕНКА В ПОНИМАНИИ ПЕДАГОГА

Аннотация: В статье рассмотрен образ особого ребенка в представлении педагога. Образовательная система и педагогическая общественность это та среда, где ребенок с ограниченными возможностями здоровья (физическими, психическими нарушениями) может развиваться, формироваться, социализироваться и, конечно же, коммуницировать. Представления о ребенке с ограниченными возможностями здоровья, стереотипность, искаженное восприятие во многом определяют возможности его развития и функционирования в образовательной среде.

Ключевые слова: образ ребенка, образ особого ребенка, ребенок с ограниченными возможностями здоровья.

Abstract: The article considers the image of a special child in the representation of the teacher. The educational system and the pedagogical community is the environment where a child with disabilities (physical, mental disorders) can develop, form, socialize and, of course, communicate. Ideas about a child with disabilities, stereotyping, distorted perception largely determine the possibility of its development and functioning in the educational environment.

Key words: the image of a child, the image of a special child, a child with disabilities.

В работе с педагогами и специалистами сопровождения образовательных организаций, реализующих инклюзивное образование часто можно обозначить ряд проблем, важная из которых кроется в искаженном представлении образа особого ребенка и его непринятие, и, как следствие, влияние на деятельность педагога и образовательный процесс в целом.

«Образ ребенка – целостная совокупность житейских и научных представлений о ребенке, комплекс социальных установок на ребенка, формирующихся в сознании человека и актуализирующихся в процессе изучения ребенка и взаимодействия с ним» (В.Л. Ситников). А образ особого ребенка это не соответствие тем нормам, установкам и представлениям, соответствующим детям в норме развития. [2]

Проблема представления образа ребенка и образа особого ребенка педагогом в настоящее время актуальна в сфере образования. Очевиден тот факт, что особенности искажения, трансформации, функционирования, восприятия образа особого ребенка в сознании педагога являются одним из ключевых звеньев в социализации, коммуникации и формировании личности этого ребенка. Образ ребенка, который сложился в понимании, в сознании педагога однозначно влияет на развитие личности.

Искаженное восприятие педагогом образа особого ребенка, а также общественная стереотипия не позволяют в полной мере реализовывать педагогический процесс с учетом функций педагога (педагог часть общества и общественного сознания). Компетенции, которыми обладает педагог, и специалист сопровождения зачастую блокируются негативом, стереотипами и страхом.

Агрессия, отрицание, игнорирование, насмешки, осуждение, отвращение, обвинение, жалость – то что мы часто можем наблюдать в социуме, педагоги не лишены этого видения. Страх не справиться со своими эмоциями в работе с особым ребенком, страх не справиться с работой с родителями особого ребенка, а также с родителями ребенка в норме развития. Все это влияет на процесс социализации, коммуникации, и развития ребенка в образовательной среде в целом, где сегодня наряду с детьми с нормотипичным развитием обучаются дети с особыми образовательными потребностями.

Образ ребенка в педагогической психологии достаточно детально был изучен В. Л. Ситниковым [1]. Он отметил тот факт, что образ ребенка, несмотря на всю многогранность этой категории, рассматривается взрослыми в основном с познавательной точки зрения, иными словами, в узко интеллектуальном значении.

Как указывает В. Л. Ситников, опыт человека создает отдельные предположения относительно воспринимаемого объекта, которые не всегда совпадают с объективной реальностью. [2]

И это понятно, так как это всего лишь отражение реальности, а не сама реальность. Однако созданный образ всегда оказывает определенное влияние на поступки и действия человека, создавшего этот образ в том числе, на поступки и действия педагога.

Так и в отношениях ребенок – педагог, поведение ребенка и восприятие поведения ребенка педагогами – это не тождественные понятия. Педагоги пытаются изменить поведение ребенка, но не пытаются изменить понимание того, каким, на самом деле, должно быть поведение у этого конкретного ребенка.

В результате исследования посредством авторской методики выявления и соотнесения структур и содержания Я-образов, Ты-образов в сознания человека – «СОЧ(И) – Структура образа человека (иерархическая)» В. Л. Ситникова, нами были выявлены структуры и обобщенные образы ребенка и особого ребенка в представлении педагогов образовательных организаций РСО-Алания и подвергнуты сравнению.

Полученные нами результаты дают основание заключить, что в образе ребенка и образе особого ребенка в описаниях педагогов преобладают социальные характеристики (6-7 и 7-8 определений из 20, соответственно) и эмоциональные описания (6-7 и 7-8), однако значимые различия данных образов нами были выявлены в интеллектуальном компоненте (в образе ребенка педагоги используют 4-5 определений, в образе особого ребенка лишь 2-3). Кроме того, в описаниях образа ребенка педагоги чаще используют определения волевого компонента, а в образе особого ребенка – телесного.

Важно отметить, что в описании образа обычного ребенка используется 14-15 положительных характеристик, 2-3 нейтральных, 1-2 отрицательных, в то время, как в образе ребенка особого – лишь 4-5 положительных, 6-7 отрицательных и 7-8 – нейтральных, что подтверждает наше предположение о существовании в сознании педагогов стереотипных негативных представлений о ребенке с ограниченными возможностями здоровья.

Обобщенные образы ребенка и особого ребенка в сознании педагогов представлены в таблице.

Таблица 1. Обобщенные образы ребенка и особого ребенка в сознании педагогов (основанные на частотных словарях)

	Образ ребенка	оч	Образ особого ребенка	оч
1	любопытный	0,74	замкнутый	0,59
2	веселый	0,71	добрый	0,5
3	активный	0,59	агрессивный	0,47
4	добрый	0,47	пассивный	0,38
5	общительный	0,41	обидчивый	0,35
6	дружелюбный	0,32	грустный	0,32
7	здоровый	0,32	ласковый	0,32
8	внимательный	0,29	капризный	0,21
9	подвижный	0,29	эмоциональный	0,21
10	позитивный	0,29	гиперактивный	0,18
11	воспитанный	0,26	задумчивый	0,18
12	любопытный	0,24	ранимый	0,18
13	умный	0,24	слабый	0,18
14	адекватный	0,21	внимательный	0,15
15	коммуникабельный	0,21	красивый	0,15
16	любимый	0,21	любимый	0,15
17	талантливый	0,21	плаксивый	0,15
18	трудолюбивый	0,21	рассеянный	0,15
19	ответственный	0,18	чувствительный	0,15
20	серьезный	0,18	активный	0,12

Из таблицы видно, что общими в описании образов обычного и особого ребенка выступили лишь определения: *активный* (59% и 12%, соответственно), *добрый* (47% - 50%), *внимательный* (29% - 15%) и *любимый* (21% - 15%). Остальные характеристики описываемых образов расходятся.

В описании образа ребенка обычного используются определения *любопытный, веселый, общительный, дружелюбный, здоровый, подвижный, позитивный, воспитанный, любопытный, умный, адекватный, коммуникабельный, талантливый, трудолюбивый, ответственный, серьезный*, в образе особого ребенка – *замкнутый, агрессивный, пассивный,*

обидчивый, грустный, ласковый, капризный, эмоциональный, гиперактивный, задумчивый, ранимый, слабый, красивый, плаксивый, рассеянный, чувствительный.

Таким образом, перцептивный образ особого ребенка в сознании педагога искажен, часто негативен, что, на наш взгляд, может препятствовать адекватному восприятию личности особого ребенка, мешая педагогу рассмотреть, познать его глубже, развивать и формировать личность особого ребенка в образовательном процессе.

Список источников:

1. Бодалев А.А. *Восприятие и понимание человека человеком: монография* / А.А. Бодалев. – М.: Издательство МГУ, 1982. – 200 с.
2. Ситников В.Л. *Образ ребенка в сознании педагога*. СПб., 1999. 164 с.
3. Ситников В.Л. *Образ ребенка (в сознании детей и взрослых)* / В.Л. Ситников. – СПб.: Химиздат, 2001. – 288 с.

Морева Г.И., Михалева Л.И.

ОСОБЕННОСТИ РАСПРЕДЕЛЕНИЯ СЕМЕЙНЫХ РОЛЕЙ В ГОМОСЕСУАЛЬНЫХ ПАРАХ

Аннотация: в статье представлены результаты сравнительного исследования гомосексуальных и гетеросексуальных пар. Исследование может способствовать пониманию семейным психологом взаимодействия между партнерами в гомосексуальных парах.

Ключевые слова: *гомосексуальность, гетеросексуальность, ролевая согласованность, гендерный пол, феминность, маскулинность, андрогинность, я-концепция*

Moreva G.I., Mikhaleva L.I.

DISTRIBUTION OF FAMILY ROLES HOMOSEXUAL COUPLES

Correspondence to: Moreva Galina Ivanovna, Associate Professor, Department of General and Social Psychology Tyumen State University / E-mail: gaga53@mail.ru

Summary. The article presents the results of a comparative study of homosexual and heterosexual couples. Research can contribute to the understanding of family psychologist interaction between the partners in homosexual pairs.

Keywords: *homosexuality, heterosexuality, role coordination, gender gender, femininity, masculinity,*

Современный мир характеризуется увеличением количества гомосексуальных семей. В некоторых странах им разрешено заключать официальные браки, брать детей на воспитание. В России же, с одной стороны, наблюдается тенденция раскрепощения поведения людей с нетрадиционной ориентацией по подобию европейских стран, а с другой стороны, отношение к гомосексуализму достаточно негативное, в нашей стране часть гомосексуалистов предпочитают скрывать собственную ориентацию, наличие отношений с партнером того же пола. Так же стоит отметить, что до определенного периода времени (1993 год – декриминализация гомосексуальности, 1999 год – ее депатологизация в форме

официального перехода российской психиатрии к МКБ-10) понятие «однополая семья» было невозможно, потому что гомосексуалы рассматривались в качестве преступников или психически больных людей.

Гомосексуальные семьи наравне с гетеросексуальными парами сталкиваются с трудностями во взаимоотношениях. Вопрос о том, каким образом выстраиваются отношения в таких семьях, что способствует их устойчивости, на данный момент остается открытым. Одними из факторов, влияющих на благополучие семьи, являются ролевая согласованность в паре (нормативно одобренные формы поведения, ожидаемые от партнеров в системе межличностных отношений) и удовлетворенность отношениями. В случае с однополыми семьями особенно обостряется вопрос о том, насколько ролевые ожидания связаны с половой принадлежностью и насколько определяются предпочтениями личностей в союзе, а также с удовлетворенностью от совместного проживания.

Существует небольшое количество современных исследований, посвященных проблематике гомосексуальных отношений.

Исследование Е.В. Столяровской и Е.А. Преблагина, проведенное в 2013 году, направлено на выявление распределения семейных ролей между партнерами в женских гомосексуальных парах [12]. Отметим, что в приведенном исследовании использованы только две семейные роли, касающиеся родительской и хозяйственной сферы. Воронцов Д.В. в 1999 году провел исследование, касающееся социально-психологических характеристик межличностного общения и поведения мужчин с гомосексуальной идентичностью [4]. Зурилиной А.С. принадлежит исследование, проведенное в 2011 году и направленное на выявление специфических причин, влияющих на гомосексуальные отношения в паре, а также на отношения партнеров в социум [7]. В 2004 году Нартова Н.А., исследуя отношения гомосексуальных женщин, описала и проанализировала следующие аспекты: 1. характеристики, с помощью которых женщины определяют свои отношения; 2. характеристики эмоционально-интимных отношений; 3. способы принятия совместных решений; 4. вопрос о рождении и воспитании детей; 5. взаимодействие лесбийских пар с их ближайшим социальным окружением [9].

Предметом нашего исследования явилась связь между ролевой согласованностью и удовлетворенностью отношениями в паре.

Цель исследования – выявить уровень согласованности распределения ролей в гомосексуальных и гетеросексуальных парах и уровень удовлетворенности отношениями между партнерами.

Мы исходили из предположения, что:

1. Уровень удовлетворенности отношениями не связан с гетеросексуальной или гомосексуальной ориентацией.

2. Уровень удовлетворенности отношениями в женских гомосексуальных парах выше, чем в мужских.

3. Уровень ролевой согласованности и удовлетворенности отношениями находятся в прямой взаимосвязи.

Независимая переменная: гетеросексуальная или гомосексуальная характеристика семьи; **зависимая переменная:** уровень удовлетворенности отношениями, уровень ролевой согласованности; **контролируемые переменные:** совместное проживание и ведение домашнего хозяйства, отсутствие детей, возраст.

Характеристики выборки

В исследовании приняли участие 90 человек, то есть 45 семейных пар (30 гомосексуальных – поровну мужских и женских, 15 гетеросексуальных пар), проживающих на одной территории и ведущих совместное хозяйство (от полугода до 5 лет), не имеющие детей. Возраст испытуемых от 20 до 35 лет.

Экспериментальная группа: 30 гомосексуальных пар, проживающих на одной территории и ведущих совместное хозяйство (1 группа: 30 мужчин и 2 группа - 30 женщин), не имеющие детей, в возрасте от 20 до 35 лет.

Контрольная группа: 15 гетеросексуальных пар, проживающих на одной территории и ведущих совместное хозяйство, не имеющие детей, в возрасте от 20 до 35 лет (всего 30 человек).

В качестве методов исследования уровня ролевой согласованности и удовлетворенности отношениями были выбраны следующие методики.

«**Методика на определение особенностей распределения ролей в семье**» Ю.Е. Алешиной, Л. Я. Гозман, Е. М. Дубовской, целью которой является выявление особенностей распределения семейных ролей между партнерами, определение уровня ролевой согласованности в паре; «**Опросник удовлетворенности браком**», разработанный В.В. Столиным, Т.Л. Романовой, Г.П. Бутенко, определяющий уровень удовлетворенности отношениями; с целью оценки своего психологического пола использовалась методика «Феминность-маскулинность» С. Бем. Проективная методика «Кто я?» М. Куна, с помощью которой изучались содержательные характеристики идентичности личности.

Методы обработки результатов

Результаты методик были подсчитаны с помощью «ключей», затем внесены в программу Excel и сформированы в матрицы исходных данных: матрицу исходных данных гетеросексуальных испытуемых, гомосексуальных испытуемых, женщин с гомосексуальной ориентацией, мужчин с гомосексуальной.

Достоверность различий между гетеросексуальными и гомосексуальными группами по уровню удовлетворенности отношениями определялась с применением критерия Манна-Уитни.

Данные корреляционного анализа (удовлетворенности отношениями и ролевой согласованность) были получены с помощью коэффициента корреляции Пирсона.

Результаты исследования.

Удовлетворенность отношениями в парах.

Во всех трех группах уровень удовлетворенности отношениями является высоким.

Высокая удовлетворенность отношениями в женских парах возможно связана с тем, что женщины склонны открыто выражать свои эмоции, проявлять чувство любви, привязанность и сопереживать с вместе с партнером. В своем поведении, в стрессовых ситуациях и в ситуациях совершения выбора женщины в большей степени руководствуются чувствами, потребностью сохранить отношения, чем только рациональными аргументами. Женщины более проницательны и внимательны к партнеру. Они могут заметить незначительное изменение настроения партнера и выяснить причину его недовольств. Для женского пола более характерно подчиняться, соглашаться, улаживать конфликтные ситуации, чем управлять или бороться за власть в отношениях. Таким образом, складываются эмоционально близкие отношения, в которых партнеры готовы понимать друг друга и идти на компромисс, которые оцениваются как удовлетворительные с обеих сторон.

Гетеросексуальные партнеры, в отличие от гомосексуальных, вступая в отношения, имеют осознаваемые и имплицитные представления о характере и потребностях мужчины и женщины в семье, почерпнутые ими в родительской системе отношений и общественной жизни. Следовательно, партнеры в той или иной степени могут быть готовы к продуктивному взаимодействию с противоположным полом. Отметим тот факт, что у гетеросексуальных партнеров, по сравнению с гомосексуальными, возникает меньше затруднений, чтобы познакомиться с партнером для построения семьи. То есть, гетеросексуальные партнеры имеют большую возможность для выбора партнера, с которым союз будет для них высоко удовлетворительным.

Мужчины-гомосексуалисты в меньшей степени удовлетворены отношениями, чем гомосексуальные женщины и гетеросексуальные пары.

Мужчины, вступая в отношения с партнером своего пола, имеют достаточно мало представлений о том, каким образом необходимо вести себя с ним на уровне эмоционального контакта, в хозяйственно-бытовой сфере. К тому же, такие присущие мужскому полу черты характера, как безэмоциональность, независимость, бескомпромиссность, властность, соревновательность мешают достижению базовых потребностей обоих партнеров в семье, в связи с чем удовлетворенность отношениями снижается.

Таким образом, значительных различий по уровню удовлетворенности отношениями между гетеросексуальными и гомосексуальными женскими парами не выявлено. Это означает, что удовлетворенность отношениями и такие ее составляющие, как доверие и понимание между партнерами, внимание и эмоциональная поддержка, взаимопомощь не зависят от гетеросексуальной и гомосексуальной ориентации партнеров. Как однополые, так и разнополые партнеры с одной стороны, сталкиваются с определенными трудностями, проблемами во взаимодействии, а с другой, испытывают положительное влияние на собственную жизнь от совместного проживания, способны эффективно поддерживать семейные отношения. Можно предположить, что удовлетворенность в большей степени определяется личностными свойствами партнеров, чертами их характера, навыками в

общении и взаимодействии, способностью одновременно отделиться от общества и сохранить связь с ним.

Наблюдается тенденция к андрогинии как у гетеросексуальных, так и у гомосексуальных испытуемых. Отметим, что андрогинный гендерный пол преобладает у гомосексуальных испытуемых на 15% больше по сравнению с гетеросексуальными парами. Любопытно, что проявление феминности демонстрируют 10% гомосексуальных мужчин (статистические различия не достоверны). Гетеросексуальные испытуемые в большей степени склонны представлять и описывать себя в традиционно женских, либо в традиционной мужских качествах, чем гомосексуальные. Возможно, традиционно женские черты: нежность, спокойствие, теплота и сердечность, мягкость характера демонстрировать несколько менее проблематично, чем мужскую склонность защищать свои взгляды, независимость, склонность к лидерству.

Можно предположить, что в современном мире более востребовано более разнообразное проявление качеств, чем выраженность качеств одного полюса (маскулинность или феминность). То есть, такие традиционно мужские качества, как агрессивность, властность, стремление к конкуренции, или такие традиционно женские черты, как умение уступать, доверчивость, застенчивость, в чистом виде менее эффективны в адаптации к современному миру, чем гармоничное сочетание мужского и женского начала.

Результаты частотного анализа значимых характеристик Я-концепции

При сравнении значимых характеристик Я-концепции гетеросексуальных и гомосексуальных мужчин наблюдается следующее. Гетеросексуальные мужчины определяют себя в первую очередь маскулинными характеристиками: «мужчина», «мужественный», у гомосексуальных лидируют гендерно-нейтральные: «человек», «личность». У гомосексуальных мужчин отсутствуют в определении самих себя социальные и семейные роли («муж», «сын», «друг»), вместо них значимую долю занимают творческие описания: «мечтатель», «философ», «поэт». Можно предположить, что мужчины-геи менее заинтересованы в принадлежности другому человеку, семье, обществу в целом, и больше времени стремятся проводить в одиночестве.

Сравнение характеристик идентичности гетеросексуальных и гомосексуальных женщин указывает на то, что испытуемые обеих групп определяют себя в первую очередь как «женщину». Также у гетеросексуальных испытуемых в основном присутствуют феминные социальные роли, связанные с построением собственной семьи: «будущая мать», «жена», «хозяйка». У гомосексуальных женщин также присутствуют феминные характеристики, связанные с образом себя в семье: «верная», «хозяйственная», «целеустремленная», но в большей степени представлены индивидуальные личностные характеристики.

Результаты корреляционного анализа ролевой согласованности и удовлетворенности отношениями в группах испытуемых

Больше всего ролевых расогласований демонстрируют семьи с гетеросексуальной направленностью. У гетеросексуальных партнеров имеется определенная модель взаимоотношений мужчины и женщины. С одной стороны, такая модель является основой для взаимодействия, по сравнению с гомосексуальными партнерами; гетеросексуальные супруги имеют представления о том, каким образом выстраивать свое поведение по отношению к партнеру, какие обязанности должен брать на себя мужчина и какой должна быть женщина. С другой стороны, эти представления зачастую могут не совпадать с реальностью. Также, мужчина или женщина могут осознавать, какие ожидания возлагает на них партнер, но характер партнера, его желания противоречит данным требованиям. Например, в сексуальной сфере отношений мужчина считается инициатором, в то время как его желания сводятся к тому, чтобы женщина заняла данную роль. Женщина, в свою очередь, склонна к традиционному распределению ролей и не готова к изменениям. Таким образом, роль сексуально активного партнера либо выполняет мужчина, не удовлетворяя собственные желания, либо соответствующие функции роли перестают выполняться, что и вызывает конфликт.

Также достаточно большое количество ролевых расогласований демонстрируют мужчины-гомосексуалисты, что может быть связано с тем, что оба партнера неосознанно стремятся выполнять одни и те же роли, в то время как другие роли остаются без внимания, поскольку традиционно относятся к женским и не были освоены в процессе предыдущей жизни. Например, оба намеренно или на бессознательном уровне стремятся к лидерству, главенствующей роли, а традиционно женская роль «психотерапевта», исполнитель которой отвечает за эмоциональное взаимопонимание и поддержку, остается нереализованной в паре. Также, возможно, один из мужчин проявляет феминную идентичность и у него есть стремление к выполнению женских ролей, но нет необходимых знаний, навыков, опыта для этого. Затруднения в распределении ролей усугубляются тем, что традиционно мужской стиль – закрытость, не дает возможность оговорить возникающие проблемы.

Наименьшее количество расогласований встречается у гомосексуальных женщин. Предположительно, по причине высокой степени открытости, готовности к обсуждению любых моментов семейной жизни, эмоциональной проницательности и способности подстраиваться под нужды и особенности партнера.

Обнаружена обратная взаимосвязь между количеством расогласований в распределении семейных ролей и уровнем удовлетворенности отношениями в гетеросексуальных парах. То есть, чем меньше количество ролевых расогласований, тем выше удовлетворенность отношениями.

Данную взаимосвязь возможно объясняется влиянием социальных стереотипов, интериоризованных в детстве норм о том, каким образом должны распределяться роли в семье. Традиционно считается, что мужчина должен выполнять роль «кормильца», материально обеспечивать семью, а

женщина выполнять роль «хозяйки» и заниматься воспитанием детей, и, если роли распределены в соответствии с ожиданиями, то удовлетворенность отношениями выше. Если же происходит нарушение привычного распределения ролей, например, женщина в профессиональной сфере занимает более престижную и высокооплачиваемую должность, чем мужчина, то удовлетворенность отношениями в таком союзе может снижаться.

Значимой взаимосвязи между количеством ролевых расогласований и уровнем удовлетворенности отношениями не выявлено среди мужских и женских гомосексуальных пар. Следовательно, уровень ролевой согласованности и удовлетворенность отношениями не влияют друг на друга существенным образом.

Можно предположить, что у гомосексуальных партнеров нет привязанности между полом и определенными ролями, отсутствует норматив распределения, что исключает неудовлетворенность союзом из-за неоправданных ожиданий или принятия на себя нежелательных обязанностей. Их отношения, главным образом определены не социальным давлением, а исключительно симпатией, что порождает, возможно, более высокий уровень взаимопонимания и возможности договариваться.

Выводы

Таким образом, удовлетворенность отношениями и такие ее составляющие, как доверие и понимание между партнерами, внимание и эмоциональная поддержка, взаимопомощь не зависимы от гетеросексуальной и гомосексуальной ориентации партнеров.

В представлениях гетеросексуальных мужчин значимыми определяются традиционно мужские характеристики и роли: «мужчина», «мужественный», «лидер», «муж», «сын», «друг». Гомосексуалы в качестве значимых характеристик Я-концепции выделяют: «творческий», «музыкант», «мечтатель», «философ», «поэт», «личность», «привлекательный», «гей», «чуткий», «умный», «спокойный», «общительный», «ленивый», в большей степени относящиеся в целом к личности вне зависимости от пола человека.

У гетеросексуальных женщин лидируют характеристики, относящиеся к традиционно феминным социальным ролям: «будущая мать», «дочь», «жена», «хозяйка», «подруга». Значимые характеристики идентичности гомосексуальных женщин главным образом делятся на две группы. Группа феминных характеристик: «женщина», «верная», «хозяйственная», «красивая», «заботливая», группа маскулиных характеристик: «лидер», «целеустремленная», «сильная», «активная».

Выявлена взаимосвязь между распределением ролей и удовлетворенностью в гетеросексуальных парах. Традиционно считается, что мужчина должен выполнять роль «кормильца», материально обеспечивать семью, а женщина выполнять роль «хозяйки» и заниматься воспитанием детей, и, если роли распределены в соответствии с ожиданиями, то удовлетворенность отношениями выше.

У гомосексуальных партнеров нет привязанности между полом и определенными ролями, отсутствует норматив распределения, что исключает

неудовлетворенность союзом из-за неоправданных ожиданий или принятия на себя нежелательных обязанностей. Их отношения, главным образом определены не социальным давлением, а исключительно симпатией, что порождает, возможно, более высокий уровень взаимопонимания и возможности договариваться.

Результаты исследования могут быть полезны психологам-консультантам, работающим как с гомосексуальными, так и с гетеросексуальными семьями.

Список источников:

1. Алешина, Ю.Е. Цикл развития семьи: исследования и проблемы / Ю. Е. Алешина // Вестник МГУ. Сер.14. Психология, 2011. — С. 45-52.
2. Андреева, Т.В. Психология современной семьи / Т.В. Андреева. — СПб.: Речь, 2004. — 244 с.
3. Андронов, Д.А. Использование гендерных ролей как копинг-ресурса у мужчин с гомо и гетеросексуальной идентичностью / Д.А. Андронов // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. Г. Герцена. №23 (54): Аспирантские тетради: Научный журнал. — СПб., 2008. — С. 291-297.
4. Воронцов, Д.В. Социально-психологические характеристики межличностного общения и поведения мужчин с гомосексуальной идентичностью. / Д.В. Воронцов // Дис. на соиск. уч. ст. канд. псих. наук. — Ростов-на-Дону, 1999. — 184 с.
5. Дружинин, В.Н. Психология семьи / В.Н. Дружинин. . — СПб.: Питер, 2012. — 176 с.
6. Захарова, Г.И. Психология семейных отношений. Учебное пособие / Г.И. Захарова. — Челябинск.: ЮУрГУ, 2009. — 63 с..
7. Зурилина, А.С. Удовлетворенность межличностными отношениями людей, состоящих в стабильных гомосексуальных парах / А.С Зурилина // Дис. на соиск. уч. ст. канд. псих. наук. — СПбГУ, 2011. — 156 с.
8. Лацци Е. Жизнь в розовом свете. Однополая семья о себе и не только / Е. Лацци, М. Канторова. — СПб.: Лира, 2006. — 192 с.
9. Нартова, Н. Лесбийские семьи: реальность за стеной молчания / Н. Нартова // Семейные узы: Модели для сборки. — М.: Новое литературное обозрение, 2004. — С. 292-315.
10. Розовая психотерапия. Руководство по работе с сексуальными меньшинствами / под ред. Д. Дейвиса, Ч. Нила. — СПб.: Питер, 2001. С.174-197.
11. Сабунаева, М. Л. Однополые семьи как феномен психологического познания / М.Л. Сабунаева // Современные проблемы психологии семьи: феномены, методы, концепции. Вып. 4. — СПб.: АНО «ИПП», 2010. — С. 58-63.
12. Столярская, Е.В. Особенности распределения ролей в женских гомосексуальных парах / Е.В. Столярская, Е.А. Преблагина. — Белорусский государственный университет, 2013. — С. 28-30.
13. Харчев, А. Г. Современная семья и ее проблемы. / А.Г. Харчев, М.С. Мацковский. — М.: Статистика, 1978. — 224 с.
14. Эйдемиллер, Э.Г. Семейный диагноз и семейная психотерапия / Э.Г. Эйдемиллер, И.М. Никольская, И.В. Добряков. — СПб.: Речь, 2006. —352 с.

Literature.

1. Aleshin YE The cycle of family development: research and problem / Yu. E. Aleshina // Vestnik MGU. Ser.14. Psychology, 2011. - P. 45-52.
2. Andreeva, TV The psychology of the modern family / TV Andreev. - SPb .: Rech, 2004. - 244 p.
3. Andronov DA The use of gender roles as a coping resource for men with homo and heterosexual identity / DA Andronov // Proceedings of the Russian State Pedagogical

University. A. G. Gertsena. №23 (54): Postgraduate Notebook: Scientist magazine. - St. Petersburg, 2008. - pp. 291-297.

4. Vorontsov DV Socio-psychological characteristics of interpersonal communication and behavior of men with a homosexual identity. / DV Vorontsov // Dis. on soisk. Ouch. Art. cand. crazy. Sciences. - Rostov-on-Don, 1999. - 184 p.

5. Druzhinin VN Family Psychology / VN Druzhinin. . - SPb .: Peter, 2012. - 176 p.

6. Zakharov, GI Psychology of family relations. Textbook / GI Zakharov. - Chelyabinsk .: South Ural State University, 2009. – 63p.

7. Zurilina, AS Satisfaction with interpersonal relationships of people in stable homosexual couples / AS Zurilina // Dis. on soisk. Ouch. Art. cand. crazy. Sciences. - St. Petersburg State University, 2011. - 156 p.

8. Iazzi E. Vie en Rose. Same-sex family itself and not only / Iazzi E., M. Cantor. - SPb .: Lear, 2006. - 192 p.

9. Nartova, N. Lesbian families: the reality behind a wall of silence / AN Nartova // Family Ties: Models for the assembly. - M .: New Literature Review, 2004. - P. 292-315.

10. Pink psychotherapy. Getting Started with sexual minorities / ed. D. Davis, C. Neal. - SPb .: Peter, 2001. S.174-197.

11. Sabunaeva, ML Same-sex families as a phenomenon of psychological knowledge / ML Sabunaeva // Modern problems of family psychology: phenomena, methods, concepts. Vol. 4. - ELN SPb .: "IPP", 2010. - P. 58-63.

12. Stolyarskaya, EV Features roles in female homosexual couples / EV Stolyarskaya, EA Preblagina. - Belarusian State University, 2013. - P. 28-30.

13. Harchev, AG Modern family and its problems. / AG Harchev, MS Matskovsky. - M .: Statistics, 1978. - 224 p.

14. Eidemiller, EG Family diagnosis and family therapy / EG Eidemiller, IM Nicholas, IV Dobryakov. - SPb .: Rech, 2006. -352 p.

Мугниева В.П.

ОПЫТ РАБОТЫ ПО ФОРМИРОВАНИЮ У ДОШКОЛЬНИКОВ НРАВСТВЕННЫХ И КУЛЬТУРНЫХ ЦЕННОСТЕЙ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ НЕТВОРКИНГА

В статье отражен опыт работы по формированию у дошкольников нравственных и культурных ценностей с использованием нетворкинга. Поэтапно описаны шаги по реализации данной программы и полученные результаты.

Ключевые слова: сотрудничество, ценности, дети, семья, воспитание, образование.

The article reflects the experience of the formation of moral and cultural values in preschoolers using networking. The steps to implement this program and the results obtained are described step by step.

Key words: cooperation, values, children, family, education, education.

Учитывая результаты, достигнутые в ходе реализации Национальной стратегии действий в интересах детей в 2012-2017 годах, Президент России В.В.Путин издал Указ о создании программы «Десятилетие детства»(2017-2028гг), в основе которой - обеспечение здоровья, качества, доступности образования, всестороннего развития каждого, живущего в России ребенка. Это распоряжение еще раз напомнило педагогическому сообществу о важности решения основных задач дошкольного образования.

Педагогический коллектив МБДОУ детского сада №38 для успешной

реализации данной программы, приоритетными для себя определил следующие направления:

- формирование культуры личности детей;
- формирование среды, соответствующей возрастным, индивидуальным, психологическим и физиологическим особенностям детей.

В этой работе, коллектив детского сада №38 осознает необходимость создания условий для приобретения детьми жизненно важных знаний, умений, раскрытие и развитие детских интересов, природного творческого потенциала личности, духовно-нравственное, гражданское становление и социализация детей в предстоящее Десятилетие Детства.

На протяжении пяти лет МБДОУ детский сад №38 успешно развивает и реализует свою деятельность путем сотрудничества с социумом на уровне социального партнерства.

Детский сад №38 является пространством, открытым для родителей. и в своей воспитательно-образовательной работе, главным ориентиром считает один из принципов Федерального Государственного Образовательного Стандарта -сотрудничество с семьей. На совместную работу с родителями, нас подвигли наблюдения и статистика о резком снижении их воспитательной функции.

С учетом современных требований к дошкольному образованию мы постарались создать среду для социальной активности детей, в которой взрослые, не только воспитатели и педагоги, а так же и родители могли бы, учитывая интересы, потребности и способности детей построить совместно индивидуальные маршруты.

Изучив опыт успешного взаимосотрудничества между Дошкольными и социально-культурными учреждениями; а так же, проведя анкетирование родителей с целью их участия в выборе и построении образовательной траектории, мы занялись поиском социальных партнеров для проведения взаимовыгодных мероприятий, с учетом реализации образовательных задач для детей дошкольного возраста.

Изначально, в связи с отсутствием специализированных помещений для проведения совместных с родителями мероприятий, мы были вынуждены использовать ресурсы ближайших учреждений культуры и образования города. Было отмечено, что такой подход позволил обогатить образовательную среду дошкольного учреждения, расширил коммуникативные возможности детей.

В последующем, совместные мероприятия с учреждениями образования и культуры планировались на договорной основе, с учетом ресурсов и интересов каждого партнера, по разработанным перспективным планам взаимодействия, включающим реализацию образовательных задач для детей дошкольного возраста.

Так, уже стали сложившимися на протяжении пяти лет, связи с различными образовательными и культурными организациями города - Северо-Осетинской Общественной межнациональной организацией «Наша Осетия»; Владикавказской Православной Епархией; Музеями, Библиотеками

города; филиалом Мариинского театра в Республике Северная Осетия-Алания; представительством Российского фонда культуры в РСО-Алания, Детским домом «Хуры тын», Министерством физической культуры и спорта РСО-Алания.

Совместно с этими учреждениями планируются и проводятся, как уже было сказано (на договорной основе о социальном партнерстве) мероприятия, направленные на включение дошкольников в социально-культурное пространство.

Так, в разработке учитывается единство ресурсного пространства, его оптимальное использование для взаимовыгодного сотрудничества, а так же сходные цели и задачи дошкольного учреждения и иных образовательных и культурных социальных партнеров. Например, общественная межнациональная организация «Наша Осетия» ставит своей задачей сохранение мира на Кавказе, толерантное отношение ко всем национальностям, проживающим в этом регионе, что сейчас является актуальным для внутривнутриполитической жизни России. Сотрудничество с этой организацией – участие детей и родителей в праздниках национально-культурных обществ-«Прометей», «Эребуни», «Эртоба», «Русь», помогает формировать у воспитанников представления, основанные на высоконравственных ценностях, передаваемых от поколения к поколению – человеколюбию, уважении к родителям, а так же чувстве своей национальной принадлежности. В дальнейшем, планируется ознакомление детей с культурой и традициями и других народов, живущих на территории нашей страны (через театральные постановки, национальные праздники).

Сотрудничество с Российским фондом культуры – познавательный проект «Учимся любить свой город», – предполагает ориентирование на приоритеты современной государственной политики России – охрану и защиту семьи, национальных ценностей, традиций, как основ российского общества. Форма организации педагогического процесса по ознакомлению детей с особенностями города и родного края построена на теоретической (информационной) и познавательно-исследовательской деятельности (экскурсии в музеи и историческую часть города) Такой вид взаимодействия предполагает формирование у детей ценностных ориентиров, путем знакомства с традициями родного края, осознание дошкольниками семейной, гражданской принадлежности, помогает воспитывать патриотические чувства. Данный вид сотрудничества способствует не просто расширению кругозора детей, а еще и дает возможность включения в них душевного механизма, отвечающего за пробуждение того, что называется национальным самосознанием.

Особый интерес у детей и родителей вызывают совместные спортивные мероприятия – семейные спартакиады, велопробеги, которые проводятся при участии и поддержке Министерства спорта и физического развития Республики Северная Осетия-Алания. Такие соревнования помогают в укреплении и популяризации детского спорта, приобщению к здоровому

образу жизни. Показателем интереса к таким мероприятиям стало увеличение числа родителей (примерно на 50%), желающих участвовать в таких проектах.

Достаточно и количество родителей (около 20%), принимающих участие и в творческих проектах - родительских концертах, постановках совместных сказок с детьми. Большинство «артистов-родителей» - это сотрудники филиала Мариинского театра в РСО-Алания, с которым детский сад активно сотрудничает уже более 5 лет. В данном виде сотрудничества учитывается приоритетное направление Детского сада – художественно – эстетическое. В основной образовательной программе детского сада включен в региональном компоненте раздел -«Наше культурное Наследие». Взаимодействие с филиалом Мариинского театра проходит в различных формах,- это и как онлайн просмотр детских музыкальных постановок с Главной сцены Мариинского , так и посещение детьми его филиала в нашей республике – Национального театра оперы балета и филармонии.

В данном виде сотрудничества, в рамках образовательного процесса мы реализуем задачи музыкального развития детей, ориентируясь на подготовку наших воспитанников к формированию умений слушать музыкальные произведения, знакомим с музыкальными инструментами и навыками игры на некоторых из них-скрипка, фортепиано. флейта. Филиал Мариинского театра имеет детскую музыкальную студию «Золотой ключик», в которой педагоги отслеживают музыкальные таланты. Наши воспитанники посещают музыкальную студию, принимают участие в музыкальных постановках. Педагоги музыкальной студии, присутствуют на музыкальных занятиях в детском саду, предоставляют свою программу дополнительного образования для дошкольников, участвуют в отборе способных и талантливых детей в музыкальную студию.

В быстроразвивающемся мире, потенциала местных социально-культурных организаций для образования детей недостаточно, в связи с этим мы обогатили его сотрудничеством с РУСФОНДОМ и Благотворительным фондом «Подари жизнь» - взаимодействие происходит через благотворительные показы музыкальных сказок воспитанниками и родителями, все средства от которых перечисляются на адресную помощь больному ребенку (ежегодно с 2012г на протяжении шести лет). Такой вид социального партнерства позволяет воспитывать в детях высоконравственное качество - милосердие. Участвуя в благотворительных акциях, у детей появляется возможность оказать содействие, сообразно своим детским возможностям, в данном случае проявить свое творчество и фантазию в подготовке музыкальной сказки. В свои 6-7 лет они знают и могут заботиться о тех, кто по воле судьбы нуждается в их поддержке.

В ближайшее время, запланировано сотрудничество с детской литературной студией известной в Осетии народной поэтессы Ирины Гуржибековой. Занятия в поэтической студии позволят развить у воспитанников литературную речь, художественное восприятие и эстетический вкус. Надеемся, этот поэтический «опыт» вдохновит детей и

родителей на создание авторской сказки в стихах, которая будет представлена в рамках благотворительного показа.

Ведутся переговоры о взаимосотрудничестве с Государственным Историческим музеем России – онлайн лекции об истории России для детей дошкольного возраста. Ожидаемый результат этого сотрудничества – развитие в воспитанниках способности познавать себя в единстве с миром, в диалоге с ним; становление потребности общения с социумом на основе гуманистических ценностей и идеалов, прав свободного человека.

Результатом обсуждения деятельности детского сада №38 по взаимодействию с социальными партнерами, стало

-Признание сообществом инновационной работы Детского сада по сотрудничеству с социальными партнерами, как НЕТВОРКИНГА (от англ.networking- плетение сетей) направлена на то, чтобы с помощью круга друзей и знакомых максимально быстро и эффективно решать сложные жизненные задачи. В данном случае - возможность профессионального общения, знакомство с новыми людьми, обновление среды детского сада.

Таким образом, опыт внедрения инновационных форм взаимодействия ДОО с социальными партнерами позволил:

- создать благоприятную возможность для обогащения деятельности ДОО;

- расширить спектр возможностей по осуществлению сотрудничества с социально-культурными учреждениями в рамках разностороннего развития воспитанников;

- предоставить возможность наметить дальнейшие перспективы взаимосотрудничества, активно включиться в исследовательский педагогический поиск.

- повысить уровень воспитательного и творческого потенциала семьи.

Однако, при всех имеющихся положительных результатах в организованном сотрудничестве, считаем необходимым решение таких вопросов как:

- повышение профессиональной компетенции педагогов, работающих в условиях взаимодействия;

- разработку дифференцированных форм включения детей в различные виды социального партнерства, (потому что не все дети и их родители заинтересованы в сотрудничестве и здесь, нельзя проводить мероприятия массово привлекая всю группу или детский сад).

Основной проблемой реализации работы по социальному партнерству, является отсутствие специализированных помещений, это усложняет воспитательно-образовательный процесс. В связи с тем, что реализация данного проекта по взаимодействию с социумом предполагает учет запросов общественности, мы надеемся на поддержку и участие администрации города Владикавказа, в частности, в строительстве музыкального зала для занятий с детьми. В дальнейшем, это позволит расширить возможности взаимодействия между детским садом и иными социальными партнерами, тем самым позволит привлечь новые кадры для организации научно-исследовательской

деятельности, апробировать вариативные программы по разным направлениям образования и непосредственно организовать разные формы образовательной деятельности с детьми.

Несмотря на вышеуказанные сложности реализации данного проекта, коллектив детского сада пытается создавать открытую для социума систему воспитания и обучения, тем самым дает дополнительный импульс для духовного развития и обогащения личности ребенка. Мы отмечаем, что наши дети стали более общительными, уверенными в себе, заботливыми, любознательными, внимательными, дружелюбными, почти готовыми выйти в большой взрослый мир, имея за плечами небольшой, но позитивный практический опыт общения с окружающим миром.

Список источников:

1. Указ Президента Российской Федерации от 29.05.2017 г. № 240. Об объявлении в Российской Федерации Десятилетия детства
2. Федеральный Закон от 29.11.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации», ст.20
3. Распоряжение правительства РФ от 06.07.2018 п 1375-р (ред. от 01.12.2018)
4. Приказ Министерства Образования и Науки РФ от 17 октября 2013г №1155
5. Давыдова Н.Н. Развитие сетевого взаимодействия инновационноактивных образовательных учреждений. /Муниципальное образование: инновации и эксперименты в школе 2010.-номер1
6. Микляева Ю.В. К вопросу о педагогической культуре родителей. //Ребенок в детском саду.-2005-№3

Муева А.В., Рубашанова Е.А., Сарсен К.

НЕНАСИЛЬСТВЕННЫЕ МЕТОДЫ ВОСПИТАНИЯ УЧАЩИХСЯ В ШКОЛЕ И СЕМЬЕ

Аннотация. В статье рассмотрены ненасильственные методы воспитания учащихся в школе и семье. Изложили принципы гуманистической педагогики, а также осудили авторитаризм в воспитании и в качестве альтернативы рассмотрели сотрудничество между педагогом и обучающимся.

Ключевые слова. ненасильственные методы воспитания, гуманистическая педагогика, учащийся, педагог, школа, семья, педагогика сотрудничества

Abstrakt. The article discusses non-violent methods of educating students in school and family. They set forth the principles of humanistic pedagogy, and also condemned authoritarianism in upbringing, and as an alternative considered cooperation between the teacher and the student.

Key words. non-violent methods of education, humanistic pedagogy, student, teacher, school, family, cooperation pedagogy

Идеи гуманизации воспитания и образования, как и во всем мире, в современной школе России имеют тенденцию все большего вхождения в практику. Проявляются они по-разному: обеспечение активной позиции обучающегося; опора в воспитании на саморазвитие и самосовершенствование личности; воспитание учащихся на общечеловеческих ценностях; гуманизация отношений «педагог-

обучающийся»; интерес к «педагогике ненасилия» и так далее.

Одним из главных принципов гуманистической педагогики является – принцип восприятия и принятия ребенка таким, каков он есть, с целью стимулирования его дальнейшего позитивного роста. Этот принцип сочетается с другими ему близкими принципами воспитания, сформулированными А.С.Макаренко: подхода к воспитаннику с оптимистической гипотезой и сочетания уважения и требовательности. Именно уважение и требовательность к личности воспитанника позволяет выявить в высшей мере человеческое достоинство: чем больше уважения, тем больше требовательности.

К сожалению, в школьной практике и в семейном воспитании предпочтение отдается требовательности, а уважение к ребенку ставится в зависимости от того, как обучающийся выполняет требования педагога. Требовательность выражается в самых разных формах: угрозах применения наказаний, «голом» морализировании, мерах дисциплинарного воздействия, насилии над личностью обучающегося, отказе ему в праве выбора во всем. [3]

Общественное педагогическое мнение давно осудило авторитаризм в воспитании, на словах его никто не поддерживает, но на практике он проявляет удивительную живучесть. Почему так происходит? Что заставляет школьных педагогов и родителей занимать авторитарную позицию по отношению к ребенку, особенно в тех случаях, когда воспитанник мал, неопытен, необразован? На наш взгляд, здесь существуют несколько причин. Назовем главные из них: во-первых, это укоренившаяся в массовом сознании идея «естественного превосходства взрослого над ребенком» в силу его жизненного опыта, возраста, образования; во-вторых, многие педагоги почти или совсем не сталкивались в своей жизни с людьми, использующими ненасильственные методы влияния. Большинство педагогов и родителей, с детства испытывают на себе чью-либо власть - власть своих родителей, дедушек и бабушек, школьных педагогов, школьной администрации и другого разного рода начальства. Следовательно, педагоги не владеют знанием и опытом применения каких-либо иных методов разрешения конфликтов в человеческих взаимоотношениях. Для нашей страны это актуально еще и потому, что несколько поколений людей выросли и сформировались как личности при административно-командной системе управления государственными и общественными институтами [5].

Сила педагога не в силе подавления и силе распоряжения жизнью ребенка, а в понимании сущности воспитания как совместной деятельности детей и взрослых по реализации вместе выработанных целей и задач. Там, где нет профессиональных знаний, а главное, умений вовлекать детей в процесс саморазвития и самовоспитание, там авторитаризм неизбежен. Нет смысла призывать школьных педагогов и родителей учащихся отказаться от авторитарных методов воспитания, если их не «оснастить» в процессе профессиональной подготовки и процессе педагогического просвещения иными, ненасильственными методами педагогического влияния. Смеем утверждать, что в подготовке будущих учителей и в педагогическом

просвещении родителей в школе в этом отношении не все обстоит благополучно. Отказ от авторитарных методов воспитания в таких условиях неизбежно ввергнет педагогов в анархизм, что влечет за собой взрыв насилия и экстремизма в детской и молодежной среде. По этой причине перед педагогами и родителями всего два пути: бороться с детьми и «победить» или сдаться, махнув на них рукой, и «проиграть». Многие педагоги догадываются о том, что оба пути воспитания неэффективны, что проигрывают обе стороны, но не видят им альтернативы [1].

Между тем альтернатива есть и давно: сотрудничество детей и взрослых. Что же следует понимать под сотрудничеством? Это «взаимодействие партнеров в процессе совместной деятельности, направленное на достижение общих целей, не ущемляющее интересы взаимодействующих сторон, обеспечивающее достижение более высоких результатов». Такое взаимодействие предполагает взаимопонимание, опору на лучшие стороны друг друга, гуманные, доброжелательные и доверительные отношения, активность взаимодействующих сторон в установлении контактов, совместно осознанные и принятые действия, положительное взаимное влияние друг на друга.

Сотрудничество в воспитании эффективно потому, что построено на принципе участия ребенка в этом процессе: человек больше заинтересован в выполнении того решения, в разработке которого он принимал участие, чем того, которое ему навязали. Усиливается мотивация обучающегося при выполнении совместно принятого решения, а педагог открывает в себе способность доверять детям. Когда воспитанники чувствуют, что им доверяют, они с большей долей вероятности будут вести себя заслуживающим доверия образом.

Сотрудничество детей и взрослых позволяет лучше развивать мыслительные способности детей, побуждать их думать, активно искать пути решения жизненно-практических задач, конфликтных ситуаций, делает их субъектами собственной жизни, способными на сознательный выбор, на самостоятельную выработку идей, на разумный отбор жизненных позиций.

Сотрудничество резко снижает неизбежную в воспитании напряженность в отношениях между педагогами и обучающимися, а также «сопротивление воспитанию», которое имеет место на практике. Обращение с детьми как со взрослыми дает им понять, что с их интересами считаются, доверяют их способностям участвовать в решении важных для них вопросов.

Сотрудничество требует со стороны педагогов очень незначительного контроля за проведением в жизнь совместно принятых решений. При авторитарных методах воспитания контроль практически неизбежен. Чем меньше приемлемо решение взрослых для детей, тем выше необходимость в напоминаниях, проверках со стороны педагогов, тем больше сопротивление им со стороны обучающихся. Сопротивление насильственным методам педагогического воздействия влечет за собой тяжелые последствия, в первую очередь, для психического здоровья ребенка (аутизм, стрессовое состояние, апатия, повышенная тревожность, депрессия, аффективное поведение и др.).

У детей могут развиваться специфические качества личности: лживость, упрямство, негативизм, агрессивность, бесхарактерность, индифферентность, болезненная застенчивость, возникающая во многих случаях отчужденность от авторитарных взрослых педагогов, подталкивает детей и подростков к употреблению алкоголя, токсических веществ, наркотиков, табакокурению.

Такие серьезные последствия применения насильственных методов в воспитании детей требуют от педагогов-практиков профессионализма, а от вузовской педагогики – совершенствования подготовки будущих учителей в плане овладения ими ненасильственными методами педагогического воздействия. Более того, будущие учителя обязаны не только сами овладеть подобными методами воспитания, но и научиться убеждать родителей обучающихся в эффективности ненасильственной педагогики [2].

Педагогам-практикам для этого необходима «дорожная карта», позволяющая эффективно достичь поставленной цели. Станциями в этой карте служат:

1. Совместное определение жизненно-практических задач (или определение конфликтных ситуаций), подлежащие обсуждению и принятию решения.

2. Выработка (с коллективом детей или с отдельными воспитанникам) возможных альтернативных решений.

3. Обсуждение и оценка альтернативных решений проблемы.

4. Выбор наиболее приемлемого для обеих сторон решения проблемы.

5. Выработка способов выполнения совместно принятого решения.

6. Контроль и оценка результатов.

Каждый шаг имеет свои особенности, зная которые, педагоги и родители обучающихся могут избежать лишних ошибок и трудностей.

На первой стадии определения задач, проблем желательно дать учащимся ясно понять, что взрослые нуждаются в их сотрудничестве при выработке решения, немногословно и четко сообщить о проблеме или задаче, которую нужно решить.

На второй стадии главным является выработка целого ряда решений, прежде всего решения учащихся, свои, взрослые, лучше добавить позже. Педагогам следует настаивать на выдвижении как можно большего числа альтернативных решений (можно записывать их на классной доске или дома на листке бумаги, чтобы ничего не упустить). На данной стадии не рекомендуется оценивать, даже как хорошие, осуждать или принижать предложенные учащимися решения, т.к. у обучающихся сразу теряется желание выдвигать свои предложения. Все это осуществляется на следующей стадии, когда все возможные варианты решений будут исчерпаны.

На четвертой стадии происходит выбор наиболее приемлемого для всех решения педагогу или родителю следует узнавать о чувствах учащихся по отношению к каждому решению с помощью вопросов: «Устраивает ли данное решение нас всех?» «А что вы думаете насчет этого варианта?» Не нужно относиться к тому или иному решению, как окончательному и бесповоротному. Педагогу лучше сказать: «Хорошо, давайте попробуем этот

способ и посмотрим, решит ли он наши проблемы и задачи». Если принятое решение состоит из нескольких пунктов, то их лучше зафиксировать на бумаге, чтобы ничего не забыть. Следует постараться, чтобы каждый обязался вслух выполнить свою часть договора.

На стадии выработки способов выполнения решений иногда может возникнуть необходимость в более детальном планировании процесса претворения его в жизнь. С детьми следует обсудить такие вопросы, как: «Кто, что и когда должен сделать?» «Что нам требуется для выполнения этого решения?»

Во время прохождения педагогической практики в общеобразовательных учреждениях как бакалаврами, так и магистрантами направления «педагогическое образование» отрабатываются практические навыки по постановке и принятию совместного решения с обучающимися на предмет практических задач жизни, поиску выхода из конфликтных ситуаций. Необходимо отметить, что в этом деятельном процессе решаются и педагогические задачи, такие например как формирование отношений к системе «окружающая среда – среде обитания», личностное самоутверждение через культурную самореализацию и самоорганизацию.

Программа раздела практики «педагогической» выстроена на педагогике сотрудничества (академика И.П.Иванова). Суть концептуальной точки зрения академика заключается в педагогике общей заботы. В свою очередь она определяет ряд требований, в числе которых технология организации и методика применения на занятиях со студентами в вузе, с учащимися во время практики, а также характер отношений между наставником (преподавателем) и студентами, между студентами-практикантами и обучающимися (сотрудничество).

Анализ опыта применения педагогики сотрудничества убедил нас в правомерности применения и показал нам коллективные средства обучения: работа в парах, работа в проблемных группах, неимитационные игры, коллективная творческая работа [4].

Изучение других подходов к воспитанию, взглядов и концепций осуществляется на основе сравнительного анализа педагогической литературы и позволяет познакомить будущих учителей по каждому вопросу с иными точками зрения или своеобразным решением проблемы.

Список литературы:

1. *Воспитательный потенциал семьи как педагогическая ценность/И.В.Власюк/Актуальные проблемы семьи современной России: матер. всеросс. науч.-практ. конф.-Пенза: Приволжский дом знаний.-2002.-С.54-61.*
2. *Движущие силы учебно-воспитательного процесса. Муева А.В., Бектенова Г.С., Рубашанова Е.А., Аксенова О.Н. Научное обозрение: Гуманитарные исследования 2017. №3. С.45-52*
3. *Современная семья: разнообразие подходов к изучению социально-педагогического феномена/Педагогика-семья-общество: под общ. ред. О.И.Кирикова/И.В.Власюк.-Воронеж:Изд-воВГПУ.-2005.-300с. С.251-255*
4. *Семья как социокультурная ценность (теория и практика взаимодействия семьи и школы): монография Власюк И.В.-Оренбург: Пресса, 2006.-200с. С.74-76*

5. *Ценностное взаимодействие семьи и школы как фактор воспитания личности школьника/Реализация ценностного подхода в педагогике школы: под. общей ред. А.В.Кирьяковой/И.В.Власюк.-М.: Владос, 2000.-240с. С.21-23*

Некипелова Л.А.

ФОРМИРОВАНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ РОДИТЕЛЕЙ КАК СРЕДСТВО ПРОФИЛАКТИКИ ЗАВИСИМОГО ПОВЕДЕНИЯ

Аннотация: в статье раскрываются понятия как «компетентность», «педагогическая компетентность родителей». Исходя из анализа ключевых понятий выделены три основные группы компонентов педагогической компетентности родителей: мотивационно-личностный, гностический (когнитивный) и коммуникативно-деятельностный. Определены цели и задачи и условия повышения уровня педагогической компетентности родителей в воспитании детей.

Ключевые слова: компетентность, родительская компетентность, педагогическая компетентность родителей, семейная профилактика.

Abstract: The article reveals the concepts of "competence", "pedagogical competence of parents." Based on the analysis of key concepts, there are three main groups of components of the pedagogical competence of parents: motivational-personal, gnostic (cognitive) and communicative-activity. Defined goals and objectives and conditions for raising the level of pedagogical competence of parents in raising children.

Key words: competence, parental competence, pedagogical competence of parents, family prevention.

Проблема взаимодействия социальных институтов развития ребенка с семьей в условиях современного мира особенно актуальна. Решение вопросов о предупреждении формирования асоциального, зависимого поведения подрастающего поколения (наркомания, токсикомания, игромания и другие) без включения в профилактическую работу учреждения – семьи, не имеет полноценного эффективного результата.

Последнее время ведется активная профилактическая деятельность с учащимися общеобразовательных учреждений (мероприятия различного характера, акции, работа клубов, кружков по интересам и т.д.), включая социально-психологическое тестирование, возобновляют работу обучающие курсы (очные, заочные) для педагогического состава, социальных педагогов и психологов школ на тему «Первичная профилактика наркотизации среди несовершеннолетних и молодежи в образовательном учреждении».

Но во всей цепочке профилактики как системе, выпадает важное звено – семья, как первостепенный фактор формирования зависимого поведения. Профилактическая работа, направленная на семью, имеет больший эффект, чем стратегии, направленные только на родителей или только на детей. При решении задач формирования жизненных навыков и здорового образа жизни у детей и подростков, необходимо обеспечивать их этими знаниями через родителей. Кроме того, если сами родители и обладают определенным

жизненным опытом, то часто там, где нужны специальные знания, они оказываются не вполне компетентны (родитель должен уметь говорить на языке подростка, понимать его интересы и стремления, наконец, он должен уметь донести до подростка информацию о возможной опасности некоторых его поступков и другое). Родители все больше осознают необходимость самообразования и саморазвития в части воспитания детей, но не все понимают главного принципа родительской компетентности. Поэтому действия специалистов по повышению уровня компетентности родителя чаще всего направлены на решение частных случаев, а не выявление общей закономерности компетентного родительского поведения.

Таким образом, для эффективной профилактической деятельности семья должна обладать положительными ресурсами и потенциалом, а ее члены - педагогически компетентными в данной проблеме.

Рассмотрим понятийную составляющую данного вопроса. Компетентность (от лат. *competens* – надлежащий, способный) – мера соответствий знаний, умений, опыта лиц определенного социально-профессионального статуса реальному уровню сложности выполняемых ими задач и решаемых проблем.

Дж. Равен определяет компетентность как специфическую способность эффективного выполнения конкретных действий в предметной области, включая узкопредметные знания, особого рода предметные навыки, способы мышления, понимание ответственности за свои действия. Он выделяет «высшие компетентности», которые предполагают наличие у человека высокого уровня инициативы, способности организовывать людей для выполнения поставленных целей, готовности оценивать и анализировать социальные последствия своих действий.

Э.Ф. Зеер определяет компетентность как целостную и систематизированную совокупность обобщенных знаний. А компетенцию как обобщенный способ действий, обеспечивающих продуктивное выполнение профессиональной деятельности, т. е. способность человека реализовывать на практике свою компетентность. Он считает, что реализация компетенции происходит в процессе выполнения разнообразных видов деятельности. Помимо деятельностных знаний, умений и навыков, в структуру компетенции Э. Ф. Зеер включает мотивационную и эмоционально-волевую сферы, считая важным компонентом компетенции опыт – интеграцию в единое целое усвоенных человеком отдельных действий, способов и приемов решения задач [1].

А. В. Хуторской разделяет понятия «компетентности» и «компетенции», понимая под первым владение человеком соответствующей компетенцией, включающей его личностное отношение к ней и предмету деятельности. Компетенцию он определяет как совокупность взаимосвязанных качеств личности задаваемых по отношению к определенному кругу предметов и процессов [2].

С. Велде также считает, что компетентность есть личностная характеристика, совокупность интериоризованных мобильных знаний,

умений, навыков и гибкого мышления, а компетенции – некоторые отчужденные, наперед заданные требования к образовательной подготовке выпускника, единицы учебной программы, составляющие «анатомию» компетентности [1].

Н. Л. Гончарова разделяет рассматриваемые понятия и определяет компетенцию как комплексную структуру, слагаемую из различных частей. Компетентность она определяет как понятие иного смыслового ряда, считая ее реальной, свойственной конкретной личности и зависящей от человека. Она отмечает, что если в обобщенном виде компетенцию можно определить как свойство, качество, то компетентность как обладание этим свойством, проявляющееся в профессиональной деятельности [3].

Таким образом, на основе анализа представленных подходов к пониманию рассматриваемых понятий, в нашем исследовании мы придерживаемся той точки зрения, что «компетентность» это практическая сторона компетенции, включающая совокупность личностных характеристик индивида, владение определенными знаниями, умениями и навыками, способностями и установками обеспечивающими возможность эффективного взаимодействия с окружающим миром.

Под понятием родительской компетентности сегодня понимают следующее:

-знания, умения, навыки и способы выполнения педагогической деятельности (Н.Ф. Талызина, Р.К. Шакуров);

-интегральную характеристику, определяющую способность решать проблемы и типичные задачи, возникающие в реальных ситуациях педагогической деятельности, с использованием знаний, опыта, ценностей и наклонностей (А.П. Тряпицына);

-возможности создания условий, в которых дети чувствуют себя в относительной безопасности, получая поддержку взрослого в развитии и обеспечении необходимым в этом (Кормушина Н.Г.);

-наличие у родителей знаний, умений и опыта в области воспитания ребенка (Мизина М.М.).

-способность родителей организовать семейную социально-педагогическую деятельность по формированию у ребенка социальных навыков, социальных умений и социального интеллекта путем компетентного выстраивания тренинга жизненных ситуаций (Е.В. Руденский) [4, с.8].

Исходя из анализа педагогической литературы, к проявлению педагогической компетентности родителей мы можем отнести их личные качества, отражающие уровень их совершенства как воспитателя и проявляющиеся в связи с семейным воспитанием детей. Уровень педагогической компетентности характеризуется совокупностью психологических, педагогических и правовых знаний, а также навыками и умениями родителей, способностью их передавать другим освоенные знания и социальный опыт.

Таким образом, мы можем видеть в представленных понятиях авторов следующие компоненты родительской компетентности: когнитивный,

эмоциональный, поведенческий, мотивационный, личностный, организаторский, конструктивный, коммуникативный, рефлексивный, ориентированный. Содержание каждого компонента помогает родителям полноценно осуществлять процесс воспитания ребенка, решать возникающие ситуации, проблемы путем компетентного применения имеющихся знаний, умений и опыта.

Мы попытались объединить вышеперечисленные компоненты в три основные группы, выделив мотивационно-личностный, гностический и коммуникативно-деятельностный компоненты.

Мотивационно-личностный компонент подразумевает заинтересованность родителей в успешном результате воспитания детей, совокупность психологических позиций по отношению к ребенку и самому себе (эмпатия, педагогическая рефлексия), личный опыт воспитания.

Гностический компонент связан со сферой знаний родителя, поиском, восприятием и отбором информации, наличием у родителей психолого-педагогических знаний о воспитании и развитии ребенка.

Коммуникативно-деятельностный компонент содержит коммуникативные, организаторские, практические навыки и умения.

Таким образом, мы определили педагогическую компетентность родителей как интегративное качество, представляющее собой комплекс профессиональных знаний, способов и приемов реализации педагогической деятельности, а также профессионально значимых личностных качеств, необходимых для воспитания и развития ребенка.

Для изучения состояния, уровня сформированности педагогической компетентности родителей в воспитании детей школьного возраста нами было проведено исследование.

Л.К. Адамова [4] в проведенных исследованиях определила высокий, средний и низкий уровни ее развития (таблица 1).

Анализ результатов проведенного эксперимента с участием 100 родителей учащихся общеобразовательных учреждений района, позволил увидеть современный портрет родителя, который при высокой заинтересованности в успешном результате воспитания своего ребенка не стремится понять мотивы его поступков, поддержать желания, увлечения и развивать способности; непостоянно проявляет рефлекссию и эмпатию; не обладает знаниями теоретических основ воспитания детей разного возраста; психологических особенностей его личности; не знает и не владеет эффективными методами воспитания, способами вовлечения в различные виды деятельности; не уделяет внимание появлению у ребенка эмоционального восхищения положительных результатов деятельности; не умеет строить взаимоотношения с ребенком на принципах гуманистической педагогики.

Исследуя причины недостаточной компетентности родителей в воспитании подрастающего поколения, мы пришли к выводу:

-отсутствие в проводимой профилактической деятельности системности и методической поддержки педагогов в реализации программ повышения компетентности родителей,

-не организуются коллективные родительские встречи по вопросам воспитания самостоятельности детей,

-редко используются в работе эффективные формы повышения педагогической компетентности родителей и методы активизации родительского опыта.

Таблица 1. Характеристика уровней педагогической компетентности родителей

Высокий уровень педагогической компетентности	
Мотивационно-личностный компонент	<ul style="list-style-type: none"> - принятие ребенка; -способность сочувствовать, сопереживать и доверять ему; - уважение его индивидуальности, высокая оценка интеллектуальных и творческих способностей ребенка; - стремление много времени проводить с ребенком вместе, заинтересованность в его делах, поощрением инициативы, самостоятельности и наличием чувства гордости за его достижения.
Гностический (когнитивный) компонент	<ul style="list-style-type: none"> - широкий объем знаний об общих закономерностях психического развития, психологических особенностях определенного возрастного периода, индивидуально-типологических особенностях своего ребенка; - объективное соотнесение своих требований с реальными способностями и возможностями ребенка; - наличие четких представлений о целях педагогической деятельности, о методах и приемах воспитания.
Коммуникативно-деятельностный компонент	<ul style="list-style-type: none"> - уверенность в себе, реалистичность взглядов, ответственность, активность, самостоятельность; - целенаправленность своей педагогической деятельности; - рефлексия мотивов действий; - проявление демократичности во взаимоотношениях с ребенком.
Средний уровень педагогической компетентности	
Мотивационно-личностный компонент	<ul style="list-style-type: none"> - склонность к постоянной тревоге за ребенка, которая выражается в ограждении его от трудностей и неприятностей жизни, представлении ребенка маленьким, беззащитным, несамостоятельным, младшим по сравнению с реальным возрастом; - недоверие к его интересам, увлечениям, мыслям и чувствам.
Гностический (когнитивный) компонент	<ul style="list-style-type: none"> - недостаточный объем психолого-педагогических знаний, неполное представление об индивидуальных особенностях своего ребенка; - слабое осознание целей, задач педагогической деятельности; - стереотипность представлений о методах и формах воспитания, средствах обучения и развития ребенка в семье.
Коммуникативно-деятельностный компонент	<ul style="list-style-type: none"> - недостаточная активность; - использование недемократичных, жестких методов воспитания (наказание, приказание, принуждение, контроль, ограничения и т.д.); - ситуативностью проявления желания изменить свое отношение к своему ребенку, откорректировать свое поведение в отношении с ним.
Низкий уровень педагогической компетентности	
Мотивационно-личностный компонент	<ul style="list-style-type: none"> - воспринимают ребенка только негативно, испытывают к нему злость, досаду, раздражение, обиду, не доверяют ему и не уважают его; - безответственно относятся к процессу его воспитания и развития или наоборот стараются во всем навязать ребенку свою волю; - по степени приоритетности ставят на первое место обеспеченность, материальное благополучие, удовлетворение своих потребностей, а ценности семейной жизни относят на последний план.
Гностический (когнитивный) компонент	<ul style="list-style-type: none"> - не владеют необходимыми знаниями о воспитании и развитии детей; - в процессе взаимодействия ориентируются на свой прародительский опыт и опыт своих знакомых.
Коммуникативно-деятельностный компонент	<ul style="list-style-type: none"> - не активны, не желают планировать свою деятельность; - используют жесткий уровень контроля, авторитаризм в процессе взаимодействия с ребенком; - проявляют импульсивность и неустойчивость намерений,

	неуверенны в себе, не контролируют свои эмоции, не сдержанны, бесцеремонны; - не проявляют никаких волевых усилий по коррекции своего отношения к ребенку и стилю взаимодействия с ним.
--	--

Все вышеперечисленное свидетельствует о недостаточном уровне работы по повышению компетентности родителей в воспитании детей разного возраста.

Противоречие между необходимостью формирования педагогической компетентности родителей в воспитании детей и недостаточной разработанностью практического аспекта данной проблемы в общеобразовательном учреждении позволит решить правильно разработанная модель формирования педагогической компетентности родителей в воспитании детей школьного возраста.

В ходе анализа теоретических исследований, а также на основе данных эксперимента нами были выявлены условия формирования педагогической компетентности родителей:

- четкое определение основных показателей и критериев оценки уровней психолого-педагогической компетентности родителей;

- своевременная и качественная диагностика уровней психолого-педагогической компетентности родителей;

- грамотное организованное психолого-педагогическое сопровождение партнерского взаимодействия педагогов образовательного учреждения и родителей учащихся;

- использование эффективных форм и методов формирования родительской компетентности, направленных на повышение уровня каждого из компонентов педагогической компетентности родителей (формирование мотивации родителей на успешное воспитание детей, стремление понять их мотивы и поступки, развитие у родителей способности к эмпатии, поддержке, рефлексии и самоконтролю);

- применение целостного, интегрированного и дифференцированного подходов к реализации модели по формированию педагогической компетентности родителей;

- обеспечение атмосферы доброжелательности, взаимопомощи и взаимоуважения между участниками данного процесса.

Таким образом, реализация выделенных выше условий будет способствовать успешному формированию педагогической компетентности родителей, что позволит обеспечить положительное решение возможных проблем детско-родительских отношений, а в следствие снижение риска проявления асоциального поведения членов семьи.

Для формирования высокого уровня педагогической компетентности родителей необходима совместная, запланированная деятельность учреждений профилактики и ее специалистов. Данная работа в современных условиях может реализовываться через:

- дистанционную форму информационно-образовательной поддержки (веб-сайты образовательного методического центра, буклеты, сайт,

электронная библиотека педагогической и психологической литературы, видео- и аудиолекции, дистанционные консультации);

-очные современные формы (семейный клуб, консультации, родительские собрания, родительские конференции, лекции, тренинги, круглые столы, родительские ринги – дискуссии, «площадка успешности», дни открытых дверей, мастер-классы, детско-родительское игровое взаимодействие, совместная проектная деятельность детей и родителей, деловые игры, индивидуальные и групповые консультации, родительские чтения, вечера);

-опосредованные формы (психологические методики исследования, интервью и беседы с детьми с последующим освещением их содержания для родителей).

Таким образом, главная задача всех форм работы с родителями, как индивидуально, так и группами, обучать их самостоятельному решению жизненных задач с применением полученных знаний, умений и навыков. Все выше изложенное позволяет нам решить одну из проблем ухода от зависимого поведения современного поколения - это «неразвитость», низкий уровень родительской компетентности. Сейчас нынешнему поколению родителей требуется более глубокая психолого-педагогическая компетентность в вопросах воспитания, так как современная жизнь сопровождается множеством неблагоприятных факторов. В рамках такого подхода помощь в формировании оптимального отношения к педагогической компетентности родителей может исходить как со стороны специалистов, так и от более опытных, сознательных, ответственных родителей.

Список источников:

1. Рыбакова А.А. Сущность понятий «компетенция» и «компетентность»: от количественного измерения к качественному наполнению // Вестник Ставропольского государственного университета. - 2009. - №61. С.52-57.
2. Хуторской А. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированного образования // Народное образование. – 2003. – № 2.
3. Гончарова Н. Л. Категория «компетентность» и «компетенция» в современной образовательной парадигме // Сборник научных трудов СевКавГТУ. Серия «Гуманитарные науки». – 2007. – № 5 // <http://www.ncstu.ru>
4. Родительская компетентность как средство профилактики зависимых форм поведения в старшем дошкольном и подростковом возрасте: учеб.-метод. пособие/ состав. В.И. Рерке, И.Ю. Танькова, О.С. Балалайкина. – Иркутск: Изд-во «Репроцентр А-1», 2017. – 100 с.

Николаева Е.И., Стрекосова В.С., Баранцева О.И., Якимова Л.М.

СВЯЗЬ ЭМПАТИИ И АГРЕССИВНОСТИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Аннотация: В работе изучается связь эмпатии с параметрами агрессивности у младших школьников. Показано, что чем выше уровень эмпатии, тем ниже уровень физической и вербальной агрессии, а также совокупного показателя агрессивности.

Ключевые слова: эмпатия, агрессивность, младшие школьники

THE RELATIONSHIP OF EMPATHY AND AGGRESSION IN PRIMARY SCHOOL CHILDREN

Abstrakt: The paper studies the relationship of empathy with the parameters of aggressiveness in primary school children. It is shown that the higher the level of empathy, the lower the level of physical and verbal aggression, as well as the aggregate indicator of aggressiveness.

Keywords: empathy, aggression, primary school children

Эмпатия – важнейший компонент эмоционального опыта, полученного в рамках социальных взаимодействий человека [2,3]. Эмпатия возникает как результат определения и понимания эмоционального состояния другого человека, что позволяет как сочувствовать ему, так и определять мотивацию его поступков для построения собственного ответного поведения [9,10]. Считается, что именно эмпатия является одним из сдерживающих агрессию инструментов в обществе [11].

Показано, что существует несколько социальных инструментов, сдерживающих агрессию в обществе [4], среди них большое значение имеет творчество в различных его проявлениях [6]. Известно, что агрессия включает целый ряд компонентов [5] и представляло интерес оценить, на какие компоненты агрессивного поведения может оказывать сдерживающее влияние эмпатия.

Можно предположить, что на разных этапах онтогенеза эта связь двух феноменов будет различной, поскольку агрессивность меняет свое проявление в онтогенезе. Известно, что в среднем максимальный уровень агрессивности отмечается у подростков [7]. Возможно, что максимальное ограничивающее влияние эмпатии будет отмечаться в младшем школьном возрасте.

Материал и методы.

В исследовании приняли участие 59 школьников четвертых классов, учащихся в ГБОУ СОШ №337 Невского района г. Санкт-Петербурга. Среди них 48 десяти 10 лет и 11 детей 11 лет (21 девочка и 38 мальчиков).

Для проведения исследования были использованы следующие методики: «Шкала эмоционального отклика» [8] и методика диагностирования агрессии и агрессивности Басса-Дарки [1].

А. Басе и А. Дарки выделили следующие виды реакций: физическая агрессия – использование физической силы против другого лица; косвенная агрессия – поведение, при котором окольным путем негативное отношение направляется на другого человека; раздражение – готовность к проявлению негативных чувств при малейшем возбуждении (вспыльчивость, грубость); негативизм – оппозиционный вариант поведения от пассивного сопротивления до активной борьбы против установившихся обычаев и законов; обида – зависть и ненависть к окружающим за действительные и вымышленные действия; подозрительность – в диапазоне от недоверия и осторожности по отношению к людям до убеждения в том, что другие люди планируют и приносят вред; вербальная агрессия – выражение негативных чувств как через форму, так и через содержание словесных ответов; чувство вины – выражает возможное убеждение субъекта в том, что он является плохим человеком.

Опросник состоит из 75 утверждений, на которые испытуемый отвечает "да" или "нет".

Для исследования эмпатии используется методика «Шкала эмоционального отклика» (Balanced Emotional Empathy Scale – BEES), разработанная А. Меграбяном и модифицированная Н. Эпштейном. Методика «Шкала эмоционального отклика» позволяет проанализировать уровень выраженности способности к эмоциональному отклику на переживания другого и степень соответствия/несоответствия знака переживаний объекта и субъекта эмпатии. Опросник состоит из 25 суждений закрытого типа — как прямых, так и обратных. Испытуемый должен оценить степень своего согласия/несогласия с каждым из них. Шкала ответов (от «полностью согласен» до «полностью не согласен») дает возможность выразить оттенки отношения к каждой ситуации общения.

Результаты и их обсуждение

Качественный анализ показал средние оценки по всем методикам.

Результаты регрессионного анализа представлены в таблице.

Таблица 1. Влияние независимой переменной «нистагм вправо» на зависимые переменные

Зависимая переменная	R ²	B	P
Физическая агрессия	0,164	-0,405	0,009
Вербальная агрессия	0,169	-0,411	0,008
Агрессивность	0,145	-0,380	0,014

Как видно из таблицы, чем выше уровень эмпатии, тем ниже значения как физической, так и вербальной агрессии, а также совокупного показателя агрессивности. О влиянии эмпатии на агрессию писал еще и создатель методики, оценивающей эмпатию.

В тоже время мы получили такие четкие результаты в тот период жизни человека, когда уровень агрессии достаточно низкий. Дальнейшие исследования будут направлены на выявление связи этих показателей у подростков.

Список источников:

1. Дерманова И.Б. (ред). *Диагностика состояния агрессии (опросник Басса-Дарки) / Диагностика эмоционально-нравственного развития.* – СПб., 2002. С.80-84.
2. Ермолова М.Ю. *Что такое эмпатия: когнитивные теории и модели// Современная зарубежная психология.* 2016. Т. 5. № 4. С. 59-66.
3. Николаева Е.И. *Эмпатия и факторы, влияющие на ее формирование. Формирование у обучающихся навыков эмпатии/ Под редакцией Е.И. Николаевой.* - СПб.: Издательство «Политехника-сервис», 2017. С.5-28.
4. Николаева Е.И., Джалаева А.К. *Характер взаимосвязи интеллекта и параметров агрессивности у подростков, обучающихся в колледже гуманитарным и техническим специальностям //Психология образования в поликультурном пространстве.* 2016. № 33 (1). С. 12-18.
5. Николаева Е.И., Куторкина Ю.А. *Особенности агрессивности и тревожности у подростков, проживающих в городах с разной численностью населения // Журнал научных статей Здоровье и образование в XXI веке.* 2016. Т. 18. № 7. С. 94-96.

6. Николаева Е.И., Беляева Е.М. Сравнительный анализ креативности у подростков с разным уровнем агрессивности // *Научное мнение*. 2015. № 6-2. С. 161-166.
7. Райс Ф., Долджин К. Психология подросткового и юношеского возраста. СПб: Питер, 2012.
8. Роджерс К. Эмпатия // *Психология эмоций* / Под ред. В. К. Вилюнаса, Ю. Б. Гиппенрейтер. — М.: 1984.
9. Batson C. *These things called empathy: Eight related but distinct phenomena*. In: *The social neuroscience of empathy* / Ed. by J. Decety, W. Ickes. Cambridge, MA: MIT Press, 2009. P. 3–15
10. Bernhardt B.C., Singer T. *The Neural Basis of Empathy* // *Annu. Rev. Neurosci.* 2012. V. 35. P. 1-23.
11. Castano E. *Antisocial behavior in individuals and groups: an empathy-focused approach*. In: *The Oxford handbook of personality and social psychology* / Ed. by K. Deaux, M. Snyder. Oxford: Oxford Univ. Press, 2012. P. 419–445
12. Mehrabian A. *Relations among personality scales of aggression, violence, and empathy: validation evidence bearing on the risk of eruptive violence scale*. *Aggress. Behav.* 1997. V.23. P.433–445.

Николаева Е.И., Стрекосова В.С., Смирнова Л.Д., Стрижнева Л.В.

СВЯЗЬ ЭМПАТИИ И ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Аннотация: в работе анализируется связь эмпатии с параметрами эмоционального интеллекта. Показано, что значимая связь существуют между компонентами эмоционального интеллекта, относящихся к пониманию своих и чужих эмоций.

Ключевые слова: эмпатия, эмоциональный интеллект, младшие школьники

THE RELATIONSHIP OF EMPATHY AND EMOTIONAL INTELLIGENCE IN PRIMARY SCHOOL CHILDREN

Abstract: The paper analyzes the relationship of empathy with the parameters of emotional intelligence. It is shown that there is a significant relationship between the components of emotional intelligence related to the understanding of their own and other people's emotions.

Key words: empathy, emotional intelligence, schoolchildren of primary school

Эмпатия – эволюционно возникшая способность действовать просоциально, позволяющая определять эмоциональное состояние другого человека и сочувствовать его переживаниям. Это способность позволяет предсказывать причины поведения других людей и в соответствии с ним выстраивать собственное поведение [2,8,10]. Можно предположить, что эмпатия должна быть глубоко связана с параметрами эмоционального интеллекта- конструкта, описывающего способность человека осознанно (в отличие от эмпатии, которая может осуществлять и неосознанно) описывать собственное состояние и состояние другого человека [1 ,4]. Однако эта связь не обязательно может быть простой, поскольку, обладая высоким эмоциональным интеллектом, хорошо осознавая состояние свое и другого человека, носитель интеллекта может не сочувствовать другому человеку.

Можно предположить, что на разных этапах онтогенеза эта связь двух конструктов будет различной, а максимальную взаимосвязь между ними можно наблюдать в младшем школьном возрасте. Такое предположение

основывается на данных о том, что в этом возрасте дети еще в значительной мере зависят от мнения старших и особенно, уважаемых ими взрослых, и эта ситуация резко изменится в подростковом возрасте, когда объективно повышается уровень агрессивности у многих детей [9].

Материал и методы.

Для описания возможной взаимосвязи эмпатии и эмоционального интеллекта были выбраны ученики 4 классов, поскольку в этом возрасте уже можно применять большинство тестов, позволяющих оценить необходимые параметры. При этом эти дети не попадают в группу подростков, у которых проявление агрессивности в том числе зависит от индивидуального уровня половых гормонов [6].

В исследовании приняли участие 59 школьников четвертых классов, учащихся в ГБОУ СОШ №337 Невского района г. Санкт-Петербурга. Среди них 48 десятилетних детей и 11 одиннадцатилетних. В данной выборке 21 девочка, 38 мальчиков.

Для проведения исследования были использованы следующие методики: «Шкала эмоционального отклика» [6] и методика для измерения эмоционального интеллекта (ЭИ) Д. В. Люсина [3].

В методике Д.В. Люсина ЭИ состоит из межличностного ЭИ (МЭИ) и внутриличностного (ВЭИ). МЭИ описывает понимание эмоций других людей и управлению ими. ВЭИ предполагает способность к пониманию собственных эмоций и управлению ими. В свою очередь МЭИ включает понимание чужих эмоций (МП) и управление чужими эмоциями (МУ). ВЭИ включает понимание своих эмоций ВП, управление своими эмоциями (ВУ) и контроль экспрессии (ВЭ).

Для исследования эмпатии используется методика «Шкала эмоционального отклика» (Balanced Emotional Empathy Scale — BEES). Это опросник, разработанный А. Меграбяном и модифицирован Н. Эпштейном. С точки зрения А. Меграбяна, эмоциональная эмпатия — это способность сопереживать другому человеку, чувствовать то, что чувствует другой, переживать те же эмоциональные состояния, идентифицировать себя с ним. Методика «Шкала эмоционального отклика» позволяет проанализировать общие эмпатические тенденции испытуемого, такие ее параметры, как уровень выраженности способности к эмоциональному отклику на переживания другого и степень соответствия/несоответствия знака переживаний объекта и субъекта эмпатии. Объектами эмпатии выступают социальные ситуации и люди, которым испытуемый мог сопереживать в повседневной жизни.

Опросник состоит из 25 суждений закрытого типа — как прямых, так и обратных. Испытуемый должен оценить степень своего согласия/несогласия с каждым из них. Шкала ответов (от «полностью согласен» до «полностью не согласен») дает возможность выразить оттенки отношения к каждой ситуации общения.

Результаты и их обсуждение.

Сначала был проведен качественный анализ и подсчитаны результаты по каждой методике отдельно. По всем методикам ученики имели средние показатели.

Затем был проведен регрессионный анализ.

Таблица 1. Влияние независимой переменной «нистагм вправо» на зависимые переменные

Зависимая переменная	R ²	B	P
МП	0,167	0,409	0,008
МЭИ	0,089	0,298	0,058
ПЭ	0,149	0,386	0,013

Как видно из таблицы, взаимодействие уровня эмпатии и параметров ЭИ связано с пониманием своих и чужих эмоций. Рассматривая эмпатию, многие авторы выделяют в ней мотивационный, эмоциональный и когнитивный компоненты [5,11]. Очевидно, что в понимание ЭИ не входит мотивация. Тем не менее, наши данные говорят о том, что, развивая эмпатию можно поднять уровень ЭИ и наоборот.

Список источников:

1. Былкина Н. Д., Люсин Д. В. Развитие представлений детей об эмоциях в онтогенезе // *Вопросы психологии*. 2000. №5. С. 38.
2. Ермолова М.Ю. Что такое эмпатия: когнитивные теории и модели// *Современная зарубежная психология*. 2016. Т. 5. № 4. С. 59-66.
3. Люсин Д.В. Современные представления об эмоциональном интеллекте // *Социальный интеллект: Теория, измерение, исследования / под ред. Д.В.Люсина, Д.В.Ушакова*. М.: Институт психологии РАН, 2004.
4. Николаева Е.И. Эмпатия и факторы, влияющие на ее формирование. Формирование у обучающихся навыков эмпатии/ Под редакцией Е.И. Николаевой. - СПб.: Издательство «Политехника-сервис», 2017. С.5-28.
5. Николаева Е.И., Макаренко О.В., Стрижнева Л.В. Факторы и условия поддержки эмпатии в начальной школе. В книге: *Развитие ребенка в семье коллективная монография*. Сер. "Семья и дети в современном мире" Санкт-Петербург, 2017. С. 87-90.
6. Райс Ф., Долджин К. Психология подросткового и юношеского возраста. СПб: Питер, 2012.
7. Роджерс К. Эмпатия // *Психология эмоций / Под ред. В. К. Вилюнаса, Ю. Б. Гиппенрейтер*. — М.: 1984.
8. Bernhardt B.C., Singer T. The Neural Basis of Empathy // *Annu. Rev. Neurosci.* 2012. V. 35. P. 1-23.
9. Mehrabian A. Relations among personality scales of aggression, violence, and empathy: validation evidence bearing on the risk of eruptive violence scale. *Aggress. Behav.* 1997. V.23. P.433–445.
10. Sartori L., Bucchioni G., Castiello U. When emulation becomes reciprocity // *Social cognitive and affective neuroscience*. 2013. V. 8. № 6. P. 662–669. doi: 10.1093/scan/nss044.
11. Shamay-Tsoory S.G., Aharon-Peretz J., Perry D. Two systems for empathy: a double dissociation between emotional and cognitive empathy in prefrontal lesions // *Brain*. 2008. V. 132. № 3. P. 617–627. doi: 10.1093/brain/awn279.

ТЕХНОЛОГИЯ ЦЕЛОСТНОГО МЫШЛЕНИЯ КАК ОПТИМАЛЬНАЯ
ФОРМА ОБУЧЕНИЯ ПОКОЛЕНИЯ Z (НЕ СОВСЕМ ОБЫЧНЫЕ И СОВСЕМ
НЕОБЫЧНЫЕ УРОКИ ДЛЯ УЧАЩИХСЯ С ОВЗ)

Аннотация: в статье рассматриваются новые подходы к обучению детей с ограниченными возможностями здоровья. Описана технология развития целостного мышления (интегративная деятельность головного мозга) основана на теории Жана Пиаже.

Ключевые слова: дети с ОВЗ, педагогическая технология, психологические особенности, клиповое мышление

Abstract: the article discusses new approaches to the education of children with disabilities. The technology of development of holistic thinking (integrative activity of the brain) is based on the theory of Jean Piaget

Key words: children with disabilities, educational technology, psychological characteristics, clip thinking

Особенности развития современных детей XXI века связаны с высокотехнологическими и индустриальными процессами в мире. Американскими учеными Вильямом Штраусом и Нейлом Хоувом в 1991 году была разработана теория поколений. Каждые 20–25 лет появляется новое поколение людей, имеющих черты характера, привычки и особенности, которые выделяют их на фоне всех остальных и затем повторяются у будущих поколений. Сейчас на планете живут люди из поколений X, Y и Z с характерными признаками, по которым они отличаются друг от друга. Возраст поколения X - это 31 до 45 лет, возраст поколения Y — это 21 до 30 лет. Поколение современных школьников относится к поколению Z. Поколение Z – первое цифровое поколение: современные дети с раннего возраста осваивают планшеты и смартфоны, любую информацию они получают из интернета, играют в онлайн-игры, предпочитают общаться в социальных сетях Вконтакте, Фейсбуке, Инстаграмм, активно используют разнообразные мессенджеры, прекрасно разбираются в технических особенностях компьютеров, мобильных телефонах, многие имеет свои каналы на YouTube. Дети поколения Z, выросшие в цифровой среде, мыслят другими категориями, самое большое, что они могут прочитать - это дайджест новостей, в приоритете твиттеры и статусы. Отличительной особенностью поколения Z– это клиповость мышления. Это тип мышления, при котором ребенок воспринимает окружающий мир, как набор фрагментарных, разрозненных, мало связанных между собой образов, в результате которых происходит искажение целостной картины восприятия. Наблюдается тенденция – неспособность многих детей целостно воспринимать информацию, системно мыслить, снижается устойчивость внимания, меняется интенсивность мнемонических процессов, невозможность логически излагать свои мысли. Восприятие изменилось у современных детей, проводя большую часть времени за гаджетами, лишаются определенных сенсорных сигналов,

которые связаны с окружающим миром. Поэтому обучение детей становится все труднее с каждым годом. Джулия Коатс своей книге «Поколения и стили обучения» дает рекомендации педагогам по развитию и воспитанию детей поколения Z. В этих рекомендациях основной акцент делается на необходимость структурированности и последовательности учебного процесса, обеспечения «обратной связи», «яркость и зримость», вербализация и визуализация учебного материала, позитивизм в процессе преподавания, частая смена видов деятельности на уроке, активная устная коммуникация.

В ФГОС среднего общего образования указано, каким должен быть выпускник школы: креативным и критически мыслящим, активно и целенаправленно познающим мир, осознающим ценность науки, труда и творчества для человека и общества, мотивированным на образование и самообразование в течение всей своей жизни, мотивированным на творчество и современную инновационную деятельность; готовым к учебному сотрудничеству, способным осуществлять учебно-исследовательскую, проектную и информационную деятельность, уважающим мнение других людей, умеющим вести конструктивный диалог, достигать взаимопонимания и успешно взаимодействовать; любящим свой край и свою Родину, уважающим свой народ, его культуру и духовные традиции, осознающим и принимающим традиционные ценности семьи, российского гражданского общества, многонационального российского народа, человечества, осознающим свою сопричастность к судьбе Отечества; осознающим себя личностью, социально активным, уважающим закон и правопорядок, выполняющим свои обязанности перед семьей, обществом, государством, человечеством; подготовленным к осознанному выбору профессии, понимающим значение профессиональной деятельности для человека и общества, его устойчивого развития, осознанно выполняющим и пропагандирующим правила здорового и экологически целесообразного образа жизни, безопасного для самого человека и других людей.

В связи с этим необходимо построить образовательную систему так, и подобрать такие педагогические технологии, чтобы результаты обучения и воспитания детей поколения Z соответствовали требованиям ФГОС основного (общего) образования. Особое внимание при выборе технологий обучения важно уделить при обучении учащихся с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) и имеющие задержку психического здоровья (ЗПР). Основные клинические типы ЗПР дифференцируются по этиопатогенетическому принципу:

- конституционного генеза;
- соматогенного генеза;
- психогенного генеза;
- церебрастенического генеза;

Внимание детей с ЗПР характеризуется неустойчивостью, большой отвлекаемостью, и недостаточной концентрированностью на объекте. Недостатки внимания сказываются негативно на процессах ощущения и восприятия. Недостаточность, ограниченность, фрагментарность знаний детей

об окружающем мире свидетельствуют о сравнительно низком уровне развития восприятия. Существенным недостатком восприятия является значительно замедленные процессы переработки информации, поступающие через органы чувств. Особенности восприятия детей с ЗПР обусловлены нарушением функции поиска, если ребёнку заранее неизвестно, где находится нужный предмет, ему бывает трудно его обнаружить. У детей с ЗПР есть недостатки и в мыслительной деятельности. Это отчётливо проявляется в тех трудностях, которые испытывают дети в процессе решения арифметических задач; в овладении навыками письма и чтения.

Сниженный уровень познавательной активности проявляется в недостаточной любознательности, нет готовности к решению познавательных задач, так как нет особой сосредоточенности и собранности. У большинства детей не обнаруживается готовность к интеллектуальному усилию. Отчетливо прослеживается несформированность ориентировочного этапа мыслительной деятельности у детей с ЗПР, это проявляется при решении наглядно-практических задач типа головоломок. Стойкость ЗПР различна в зависимости от того лежит ли в её основе эмоциональная незрелость, низкий психический тонус, либо нарушения познавательной деятельности, связанные со слабостью памяти, внимания, подвижности психических процессов, дефицитностью отдельных корковых функций. Построение образовательного процесса происходит на основе учета актуальной зоны развития и максимальной активизации зоны ближайшего развития учащихся с ОВЗ и ЗПР, что обеспечивает реальную возможность индивидуального подхода, оказание помощи каждому ученику, как на этапе сообщения новых знаний, так и на этапе их закрепления и самостоятельного применения. Таким образом, актуальны будут такие технологии, которые позволят приобрести необходимые качества, компетенции и знания, помогут ребенку с ОВЗ стать не только конкурентноспособной и успешной личностью в высокотехнологическом мире, но и сохранить как физическое, так и психологическое здоровье. Например, технология развития целостного мышления, на наш взгляд, отвечает требованиям ФГОС.

Технология развития целостного мышления (интегративная деятельность головного мозга) основана на теории Жана Пиаже, который обосновал закономерность восприятия и усвоения информации. Этапы усвоения информации: сенсорно-моторный этап (получение информации от органов чувств: зрения, слуха, обоняния, осязания, вкуса), символный этап (формирование образа (многомерной голограммы), на основании информации, полученной от органов чувств на первом этапе), логический этап (логическое осмысление, понимание информации, полученной в виде голографического образа на втором этапе, лингвистический этап (способность выразить образно воспринятую, логически осмысленную информацию в словах). В этой технологии предметной теме подбирается образ-ассоциация (это может сделать учитель самостоятельно или с помощью учеников). Таким образом, урок выстраивается на основе использования следующих образов: голосового образа - обучающей релаксации (создается самим учителем или вместе с

учениками), информационного образа (ассоциативная картинка, которую предлагает учитель или ученики), опорного образа (учащиеся рисуют то, что смогли увидеть в своем воображении при прослушивании обучающей релаксации), вкусового образа (в конце учитель предлагает нечто съедобное, напоминающее тему, которую изучали на этом уроке). Таким образом, у учащихся органично вовлекаются в процесс восприятия органы чувств, а также стимулируется зрение как центральное, так и периферическое, что очень важно для поколения Z. Использование на уроке яркого и красочного образа, активизирующего сенсорные системы учащегося, стимулирует положительные эмоции и усиливает произвольное, целенаправленное внимание, долговременную память, обеспечивает развитие функции воображения, и настраивает их на восприятие важной информации. Очень точно описала Давыдовская Н.А. суть данной технологии: «В процессе урока базовый образ, оживлённый в долговременной памяти с помощью периферического зрения и наполненный информацией, увеличивается многократно, проходя через максимальное число нейронов обоих полушарий, через все анализаторские системы, включая моторику. Таким образом, информационная свёртка – «образон» в процессе архивирования информации оказывается связанной со всеми органами чувств и со всеми отделами коры головного мозга. Это значительно облегчает воспроизведение заложенной в долговременную память информации. Состояние успеха является важной составляющей природосообразного урока. На лингвистической стадии урока в обстановке совместного творчества ученик воспроизводит усвоенную информацию и переживает состояние успеха. Взаимодействие левого и правого полушарий, коры головного мозга и подкорки приводит к тому, что тело и разум достигают гармонии и функционируют в едином ритме» [1].

Таблица 1. Сравнительный анализ характеристик учащихся на традиционном (левополушарном) и на уроках с использованием технологии целостного мышления (по Давыдовской Н.А.)

Параметры	Традиционный урок левополушарный	Урок с использованием технологии целостного мышления
Мотивация	избежать наказания	творческая
Эмоция	страх	удовольствие
Внимание	произвольное	непроизвольное и произвольное
Память	кратковременная	долговременная и кратковременная
Система восприятия	специфическая	неспецифическая и специфическая
Тип активации ЦНС	второй тип активации	первый и второй тип активации
Вовлеченность органов чувств	зрение и слух	все органы чувств
Вовлеченность зрительного анализатора	центральное зрение	центральное и периферическое
Тип доминанты	условный рефлекс на условном рефлексе	условный рефлекс на безусловном рефлексе
Корково-подкорковый комплекс	преимущественно левое	правое и левое полушария и весь

мотивационного возбуждения	полушарие и часть ствола головного мозга	ствол мозга
Участие лимбической системы	круг Пейпеца без миндалины	круг Пейпеца с миндалиной
Тип функциональной системы	закрытая	открытая
Мышление	дискурсивно-логическое	целостное интуитивно-образное
Личность	левополушарная, правополушарная	целостная

Таким образом, использование технологии развития целостного мышления при обучении учащихся, относящихся к поколению Z и имеющих ограниченные возможности здоровья, исключает сильное напряжение в подкорковых процессах головного мозга, стимулирует мотивацию, обеспечивает целостность восприятия и мышления, активизирует переживание успеха. Это в свою очередь способствует улучшению физического и психического самочувствия в процессе обучения, а также является профилактикой психосоматических заболеваний у учащихся с ОВЗ.

В схеме Марковской Е.А. очень хорошо отражено то, что урок, выстроенный по технологии развития целостного мышления отвечает требованиям ФГОС (рис. 1.)



Рисунок 1. Схема развития целостного мышления (по Марковской Е.А.)

Список источников:

1. Давыдовская Н.А. Нейрофизиологические преимущества биоадекватной методики преподавания учебных дисциплин // Открытое образование Т. 21. № 5. 2017 — С. 42-55.
2. Коатс Дж. Поколения и стили обучения. М.: МАПДО, 2011.
3. Кутузова Н. В. «Клипное мышление» как массовое поверхностное восприятие информации // Инновационные педагогические технологии: материалы VIII Междунар. науч. конф. (г. Казань, май 2018 г.). — Казань: Молодой ученый, 2018. — С. 6-8.
4. Марковская Е. А. Технология развития целостного мышления как инновационная технология современного урока // Педагогика: традиции и инновации: материалы Междунар. науч. конф. (г. Челябинск, октябрь 2011 г.). Т. 1. — Челябинск: Два комсомольца, 2011. - С.12-17.

ОСОБЕННОСТИ ДЕТСКО-РОДИТЕЛЬСКИХ ОТНОШЕНИЙ В СЕМЬЕ С
«ПЕРЕВЕРНУТОЙ» ИЕРАРХИЕЙ

Аннотация: В статье представлены результаты исследования группы современных городских семей, которые обращались к школьному психологу за помощью по вопросам внутрисемейного общения с жалобами на плохое поведение детей – младших школьников. С помощью методов диагностики семейных отношений эти семьи по признаку распределения главенства отнесены к дисфункциональным семьям с «перевернутой» иерархией. Описаны присущие данной группе семей особенности родительских установок, ценностей и поведения. Предлагаются варианты психологического консультирования родителей по вопросам коррекции поведения школьников.

Ключевые слова: детско-родительские отношения, иерархия в семье, дисфункциональные семьи, современное родительство.

Annotation: The article presents the results of a study of a group of modern urban families who turned to a school psychologist for help on inter-family communication with complaints about bad behavior of children - younger schoolchildren. Using the methods of diagnosing family relationships, these families are classified as dysfunctional families with an "inverted" hierarchy based on the distribution of headship. The features of parental attitudes, values, and behavior inherent in this group of families are described. Variants of psychological counseling for parents on the behavior of schoolchildren are proposed.

Key words: parent-child relationships, family hierarchy, dysfunctional families, modern parenthood.

Современная семья находится в процессе изменений функций, норм поведения, традиций и ролевой структуры, переживает экономическое давление рыночных отношений, испытывает на себе многочисленные влияния со стороны СМИ, систем образования и здравоохранения. Изменённая семья перестаёт выполнять роль посредника во взаимоотношениях общества и личности, усиливает ориентацию молодых людей на несемейный образ жизни, ставит в приоритет личное благо и личные достижения, снижая ценности родительства и детства. Многие исследователи современную семью описывают как структуру, имеющую «проницаемые» внешние и внутренние границы, в противоположность традиционной семье, которая устанавливала через нормы и правила четкие границы взаимодействия вне и внутри семьи. Традиционная семья имела определённые предписания в регулировании взаимоотношений между взрослым и ребёнком, поэтому принято считать, что границы между ребёнком и взрослым в традиционной семье служили воспитательному процессу, задавая рамки этого взаимодействия.

По данным социологов, уже в первые десятилетия XX в. в больших городах европейской части страны семья стала «детоцентристской». Этому типу семейных отношений присущи «возвышение роли частной жизни, интимности и ценности детей. <...> желанный ребёнок превращается в объект родительской заботы и стойкой привязанности. <...> повышается материальная и духовная забота о детях» [3]. Описывая типы детоцентристских семей, С.И. Голод указывает на «неврологическую», «амбивалентную» и «инвестиционную» модели, которые отличаются друг от друга типом

родительского отношения и приоритетами в сферах влияния на ребёнка [3]. Для исследования группы семей с перевёрнутой иерархией наиболее интересна инвестиционная модель. Инвестиционная модель характеризуется тем, что «родители осуществляют по преимуществу культурную инвестицию в детей (частные дошкольные группы, престижные учебные заведения, музыкальные, языковые и прочие кружки), питая надежду на осуществление нереализованных ими ценностей и потребностей» [3].

С точки зрения направленности воспитательного процесса в семье важно понимать иерархию семейных отношений и соответственно, роли родителей и детей в воспитательном взаимодействии. «Современный гуманистический взгляд на характер отношений в обществе предусматривает и санкционирует формирование детско-родительских отношений с позиций соблюдения и признания прав ребенка как равноправного участника отношений, уважения его мнения, интересов, создания основ для самосознания, самоуважения» [1]. Если говорить о правах ребенка, то декларируемое равенство ребенка и родителя, по нашему мнению, не является условием гармоничного семейного воспитания, так как ценность этого мнимого равенства дезориентирует родителя в выборе воспитательных мер и способствует дисбалансу эмоционального обмена между родителями и детьми.

Наше исследование посвящено вопросу определения особенностей взаимодействия родителей и детей в семьях, которые пока трудно отнести к каким-либо известным типам по стилям воспитания или критериям дисфункциональности. Это семьи, в которых родители достаточно сильно вовлечены в процесс воспитания, они проявляют повышенное беспокойство по поводу здоровья и учебных успехов своих детей, но при этом проявляют нерешительность и тревогу в определении важных для детей выборов – школы, любимого внеклассного или досугового занятия и т.д. Такие родители не пресекают негативное поведение своих детей: вербальную или физическую агрессию по отношению к сверстникам или сиблингам. Родители склонны к тому, чтобы «побеседовать» с ребенком, но испытывают затруднения в технических вопросах проведения такой беседы. Общая неуверенность в себе как воспитателе заставляет этих родителей много читать, участвовать в обсуждениях воспитательных вопросов в формальных и неформальных группах в соцсетях, посещать родительские собрания в ДОУ и школах. Многие из них, чувствуя свою неготовность к роли воспитателя и тяжело переживая негативные эпизоды, связанные с плохим поведением ребёнка, обращаются за помощью к семейным и школьным психологам. Для анализа детско-родительских отношений в таких семьях мы использовали методы беседы и наблюдений в ходе множества консультаций, проведенных в образовательных организациях с родителями школьников разного возраста, а также методику «Семейная социограмма» (Э.Г. Эйдемиллера), методику исследования ролевых паттернов отношения к Другому взрослого человека (МИРП) (Ю.В. Александровой) [6].

В традиции системного подхода к анализу семьи принято анализировать такой параметр функционирования семьи, как иерархия. «Семейная иерархия – это своего рода вертикальная структура семьи, обеспечивающая распределение власти и ответственности в семье» [4]. В функциональных семьях, в которых все функции выполняются в нормальном режиме, процесс воспитания приводит к гармоничному формированию личности детей. В такой семье родители обладают большей властью и ответственностью, чем их дети, а в иерархии занимают главенствующее положение. «Однако нередко можно наблюдать семьи, в которых наверху семейной иерархии находится ребенок, который управляет остальными членами семьи – удовлетворению именно его потребностей, его желаний посвящены все усилия, всё поведение членов семьи. В психолого-педагогической литературе можно встретить понятия “кумир семьи” или “маленький тиран” – это как раз про такую “перевернутую” иерархию» [4]. Семью с перевернутой иерархией как дисфункциональную семейную структуру описывает А. Черников: «Это понятие описывает ситуацию, когда по каким-либо причинам статус ребенка в семье становится выше, чем статус одного или обоих родителей» [8]. «Иногда благодаря симптоматическому поведению ребенок может приобрести чрезмерное влияние в семье и регулировать супружеские взаимоотношения. Стремясь создать спокойную обстановку для девочки, родители вынуждены замалчивать свои разногласия» [8].

Для нас самым удивительным было открытие того факта, что ребенок осознаёт, что именно он находится на вершине семейной иерархии. Методика семейной социогаммы Э.Г. Эйдемиллера позволяет выделить подсистемы семьи и место субъекта в системах межличностных отношений [9]. В наших исследованиях дети разного возраста – от 5-6-летнего возраста до предпубертального (12 лет) – изображали на социогамме себя и сиблингов в верхней части семейного круга, родителей и прародителей – ниже, чем детскую подсистему. Из этических соображений мы не проводили пострисуночный опрос с детьми, чтобы не создавать для них сложной ситуации с моральной точки зрения.

Обсуждение социогаммы, выполненной ребенком, с родителями позволило донести им главный смысл дисфункции в отношениях с ребенком: родитель должен иметь власть над ребенком и руководить его жизнью, надлежащим образом организовывать её. Именно уверенность в себе и ответственность родителя является для ребенка защитой в различных социальных ситуациях и залогом его материального и личностного благополучия. Для всех родителей, с которыми мы проводили работу, рисунок ребёнка, т.е. семейной социогаммы, был неожиданным откровением и послужил стимулом для изменений родительской позиции в лучшую сторону. В последствии родители нам сообщали факты заметного и устойчивого улучшения поведения детей в школе и дома, общей гармонизации психологического климата в семье.

Постараемся описать обобщенный психологический портрет родителей из изучаемой нами группы семей. Прежде всего их характеризует желание

удовлетворить все потребности ребенка. Это касается не только игрушек или развлечений, но и технических устройств – различных телефонов и гаджетов. Не секрет, что многие родители обращались к нам за разъяснениями в вопросе о том, как именно нужно правильно организовывать игру ребенка с подобным техническим устройством или сколько минут в день можно просматривать мультфильмы. В ходе консультации мы обсуждали достоинства и недостатки использования детьми телефонов и гаджетов для игры и развлечений, говорили о влиянии разных видов компьютерных устройств на психическое здоровье детей. Родителям были даны рекомендации по ограничению детей в использовании гаджетов для длительной игры. Обсуждались вопросы совместных досуговых занятий родителей и детей. Например, выяснив, что в некоторых семьях телевизор работает практически круглые сутки, мы рекомендовали использовать телевизор только для совместного просмотра определенных, заранее отобранных родителем мультфильмов. В ходе беседы было выяснено, что для родителей важен престиж, который транслируется социальному окружению через обладание их детьми дорогими и современными гаджетами. Наши рекомендации по ограничению детей в использовании телефонов и компьютеров были встречены родителями без энтузиазма, так как они никогда ранее не проявляли по отношению к детям строгости.

Для родителей крайне важно раннее и успешное интеллектуальное развитие их детей. Дети с раннего возраста посещают дополнительные и кружковые занятия. Родители очень расстраиваются, когда у их детей что-либо не получается, они стараются оказывать им помощь, иногда выполняя задания и поделки вместо детей. В этих семьях есть много развивающих игрушек и книг, есть традиции совместного чтения. Как мы уже отмечали, у этой группы родителей есть тенденция к собственному саморазвитию как воспитателя. Они используют возможности соцсетей для поиска необходимой литературы и общения с другими родителями. Все они активно используют чаты для связи с воспитателем ДООУ и с классным руководителем в школе, посещают родительские собрания. Особенно следует отметить активную позицию отцов.

Для родителей исследуемой группы очень важной ценностью является сохранение хороших отношений с детьми в любых ситуациях. Возможность доверять собственному ребенку (независимо от возраста) является характерной темой для обсуждения с психологом. Родители руководствуются пособиями, описывающими западный опыт воспитания в культуре индивидуализма: предоставлять ребенку право самому решать задачи и принимать решения, независимо от возраста ребенка. Родители склонны объяснять ребенку свою позицию, но не использовать запреты и требования, так как считают их неприемлемыми. В домашней библиотеке у наших респондентов имеются в большом количестве детские книги скандинавских авторов. От традиционной литературы советского периода эти книги отличаются тем, что в них предлагается нетрадиционный взгляд на детско-родительские отношения и семью в целом. В описываемых историях мамы

могут вести себя не вполне педагогично, а потом просить прощения у детей, отрицательные эмоции могут испытывать все герои историй и рассказов, взрослые могут ошибаться и быть плохими людьми. Возможно, что эти книги формируют новые культурные образцы, которым и стараются следовать современные родители: быть простым и естественным во всех жизненных проявлениях, не проявляя диктаторства и авторитаризма по отношению к ребёнку.

Радость и удовольствие от общения с ребенком многие обследованные нами родители связывают с самореализацией в семье и собственным личностным ростом. Эти положительные эмоции являются для них показателями успешности семьи в социальном измерении. Возможно, эта установка в родительстве и является ограничителем адекватности и гибкости родительской позиции в тех ситуациях, когда родителю необходимо произвести воспитательное воздействие и скорректировать ненадлежащее поведение ребёнка.

У родителей изучаемой нами группы не наблюдалось четких практических правил воспитания и разработанных прагматических задач в сфере детско-родительских взаимодействий. Практически все родители имели в качестве запроса к психологу получение подробной инструкции по нивелированию негативного поведения ребёнка, будь то излишнее увлечение гаджетами, вербальная агрессия, в том числе обзывание родителей, физическая агрессия к младшим сиблингам. У родителей исследуемой группы основным переживанием в ходе консультации было возмущение, вызванное непониманием источников и причин плохого поведения ребенка, нежелание увидеть в этом плохом поведении собственные не во всем правильные родительские установки. Большинство родителей были готовы объяснять поведение ребенка негативным воздействием сверстников, подражанием какому-либо плохому примеру.

Исследование родительской позиции с помощью опросника Ю.В. Александровой «Методика исследования ролевых паттернов отношения к Другому взрослому человеку (МИРП)» показало удовлетворительный уровень освоения ролевого паттерна родителя наряду с профессиональной и супружеской ролями. Родителю нравится ребенок таким, какой он есть, «Родитель уважает индивидуальность ребенка, симпатизирует ему. Он стремится проводить много времени вместе с ребенком, одобряет его интересы и планы. Родитель старается во всем помочь ребенку, сочувствует ему, поощряет его инициативу и самостоятельность. Воспитание ребенка доставляет родителю большую радость. Дом и счастье ребенка являются для них важными ценностями. Уровень знания о нормах развития ребенка высокий» [6]. Радостная картина детско-родительских отношений портится тогда, когда у детей появляются дисциплинарные проблемы. Для таких случаев у родителей нет готового решения.

Наши наблюдения и оценки группы родителей согласуются с результатами исследования расхождения во взглядах на семейные отношения между родителями и подростками О.А. Карабановой [5]. «Анализ

соотношения восприятия детско-родительских отношений подростками и родителями обнаружил значительное расхождение по ряду параметров. Подростки оценивают принятие, эмоциональную близость, сотрудничество ниже, чем родители; требовательность, строгость, уровень контроля выше, чем родители» [5]. Можно сделать выводы о том, что в подростковом возрасте дети могут правильно оценить свои потребности в детско-родительских отношениях: им нужны искреннее принятие, эмоциональная поддержка и сотрудничество более, чем это кажется родителям, а также требовательность, руководство и строгость со стороны родителей.

Изменения родительства проанализированы К.Н. Поливановой в обзоре зарубежных и отечественных исследований данной темы. Автор характеризует изменения института современного родительства как хаотические нецеленаправленные попытки принимать самостоятельные решения в отсутствие ясных предписаний. Ранее эти предписания передавались от старших к младшим в традиционной семье. Данная ситуация заставляет родителей обращаться к экспертному мнению и повышает роль теоретического экспертного мнения в воспитательных институтах общества. Изменения в установках родителей и в родительских практиках на фоне снижения устойчивости семьи и снижения уровня рождаемости К.Н. Поливанова объясняет следующим образом: «... принятие физически и эмоционально затратных форм поведения в родительстве снимает внутреннюю обязанность принимать собственные решения. Следовать понятным научным предписаниям и объяснениям образованным матерям психологически проще, поскольку такое следование задает ясные ориентиры и, в известной мере, возвращает чувство безопасности» [7]. Современного городского образованного молодого родителя можно охарактеризовать как тревожного, ищущего помощи и поддержки специалистов, не достаточно уверенного в себе как в воспитателе человека.

«Появляются и развиваются устойчивые целостные модели воспитания детей – естественное родительство, альфа-родительство, в англоязычной литературе стал устойчивым термин “интенсивное родительство” (“intensive parenting”). Это последнее направление включает в себя различные практики, которые связываются с идеей максимально стимулировать развитие мозговых структур ребенка через соответствующую стимуляцию» [7]. Налицо влияние общества потребления на институт родительства: целью воспитания становится не гармоничное развитие личности ребенка и подготовка его к самостоятельной жизни, а следование противоречивым модным общественным течениям. По мнению К.Н. Поливановой современным родителям необходимо построение новой родительской идентичности, решение проблемы родительской самооценки как справедливой оценки своих способностей и возможностей.

Объективной сложностью работы практического психолога с родителями является слабая осознанность родителями своих позиций, необдуманность и несогласованность их действий с другими членами семьи. При этом у родителей есть высокие притязания в отношении учебных и

творческих успехов детей. Практическому психологу требуется специальная подготовка к консультативной работе с семьями школьников. В качестве теоретической основы требуются знания возрастной и педагогической психологии, а также теории семейных систем. Для практической работы каждому специалисту необходимо осуществить выбор теоретического направления, в рамках которого возможно проводить диагностику семейных отношений и психологическую коррекцию этих отношений. Следует признать, что в настоящее время такого уровня теоретической и практической подготовки специалистов наша система высшего и последиplomного образования в массовом масштабе не имеет. Возможно, что в подготовке психологов для семейного консультирования нужно перенять западные подходы: готовить узких специалистов, которые компетентны в разрешении проблем определенной группы семей.

В основе описанного нарушения семейной иерархии, по нашему мнению, находится кризис родительства как социального института передачи опыта воспитания детей от старшего поколения к младшему. Общая личностная незрелость и инфантилизм современных родителей также препятствуют осознанному формированию родительской позиции. Изменения в сфере родительства являются такими быстрыми, что научные работники не успевают их изучать и создавать модели, пригодные для практической помощи родителям в воспитании детей. Для специалистов-практиков большой сложностью является теоретическое осмысление темы родительства в современной научной психологической и педагогической литературе. В определение и характеристики родительства входят все известные понятия психологии и педагогики: родительские позиции, чувства, отношения, эмоции, роли, статусы, желания и мотивы, воспитательные позиции, стили воспитания и др., то есть даже среди специалистов в области семейного воспитания нет устоявшихся терминов и всеобъемлющих объяснительных концепций.

Для современных родителей рынок образовательных и консультативных услуг, а также рынок книг о воспитании детей, является избыточным и мало структурированным. Оценить достоинства и недостатки курсов и изданий молодому родителю без посторонней помощи крайне сложно, но спрос на книги и услуги воспитательной тематики является очень высоким. Конечно, большие тиражи и переиздания книги Ю.Б. Гиппенрейтер «Общаться с ребенком. Как?» свидетельствуют о большой актуальности темы уважительных и партнерских отношений родителей с детьми, но тему общения необходимо правильно «вписать» в общий контекст семейных отношений. Воспитательная позиция родителей должна быть не только философски осмысленной, но и разработанной с точки зрения практических действий. В каждой семье бывают ситуации, когда родителю необходимо от общего руководства перейти к активным действиям, корректируя поведения своего ребенка. Для этого необходима и собственная готовность к изменениям, и эффективная помощь психологов и педагогов, в том числе школьных. Для этого необходимо развивать исследования современных семей

и изучать условия оказания им эффективной помощи в вопросах семейного воспитания.

Список источников:

1. Бесчасная А.А. Ценность детско-родительских отношений в контексте ценности жизни // *Ценности и смыслы*. 2015, №3(37). С. 121-129.
2. Бесчасная А.А. Наблюдая грядущее: образы современного детства в прогнозировании будущего // *Ценности и смыслы*. 2018, №3(55). С.65-78.
3. Голод С.И. Современная семья: плюрализм моделей // *Социологический журнал*. 1996, №3-4. С.99-108.
4. Калинина Р.Р. Введение в психологию семейных отношений. – СПб.: Речь, 2008. – 351 с.
5. Карабанова О.А. Дисгармоничность детско-родительских отношений как фактор риска девиантного поведения личности // *Вестник Московского университета МВД России*. 2014, №12. С. 295-299.
6. Лидерс А.Г. Психологическое обследование семьи: учеб. пособие-практикум для студ. фак. психологии высш. учеб. заведений / А.Г. Лидерс. – 3-е изд. стер. – М.: Издательский центр «Академия», 2008. – 432 с.
7. Поливанова К.Н. Современное родительство как предмет исследования [Электронный ресурс] // *Психологическая наука и образование psyedu.ru*. 2015. Том 7. №2. С. 1–11. doi: 10.17759/psyedu.2015070301
8. Черников А.В. Системная семейная терапия: Интегративная модель диагностики. – Изд. 3-е испр. и доп. М.: Независимая фирма «Класс», 2001. – 208 с.
9. Эйдемиллер Э.Г., Добряков И.В., Никольская И.М. Семейный диагноз и семейная психотерапия. Учебное пособие для врачей и психологов. – СПб.: Речь, 2003. 336 с.

Новицкая И. Л.

ПРИМЕНЕНИЕ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАТИВНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ОБУЧЕНИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Аннотация: статья освещает опыт применения информационно-коммуникативных технологий (Activ Board, документ-камеры, системы контроля «PROClass») в обучении учащихся младших классов. Отмечается, что простота их использования и широкий диапазон возможностей обеспечения наглядности преподаваемого материала оказывает влияние на повышение интереса и качество обучения учащихся.

Ключевые слова: информационно-коммуникативные технологии, Activ Board, документ-камеры, системы контроля «PROClass», ситуация успеха, уровень знаний учащихся.

Abstract: article lights experience of application of information and communicative technologies (Activ Board, the document camera, PROClass monitoring systems) in training of pupils of elementary grades. It is noted that simplicity of their use and wide range of opportunities of ensuring presentation of the taught material has impact on increase of interest and quality of training of pupils.

Keywords: information and communicative technologies, Activ Board, document camera, PROClass monitoring systems, success situation, level of knowledge of pupils

В современном мире основной целью школы является развитие личности ученика, умение учиться познавать и преобразовывать мир, ставить проблемы, находить пути их решения; учиться сотрудничать.

Важным в обучении учащихся начальной школы считаю развитие мотивации, познавательного интереса, создание ситуации успеха. В этом

помогают современные образовательные технологии деятельностного типа, предоставляющие более широкие возможности для организации поисковой и творческой деятельности обучающихся.

Это ИКТ – технологии (информационно – коммуникативные технологии): в частности использование электронной доски, документ-камеры, системы контроля. Простота использования этих устройств и разнообразие ресурсов увлекает учеников больше, чем традиционные занятия, а multifunctionality доски облегчает работу, как учителя, так и ученика.

Я в своей работе использую ИД Activ Board, документ-камеру, систему контроля «PROClass». Документ-камера способствует максимальной реализации одного из основополагающих принципов обучения – наглядности, который Я. А. Коменский назвал «золотым правилом дидактики». Система контроля «PROClass» дает возможность тут же провести тестирование и проверить уровень знаний каждого ученика по той или иной теме и получить мгновенный результат – анализ данных, что важно как для учителя, так и для учащихся сразу же оценить результаты каждого ученика в классе и корректировать их в процессе обучения.

По моим наблюдениям, детям очень нравится работать с интерактивной доской. Её можно использовать как средство обучения и как средство развлечения, а также как средство получения информации. Электронная доска помогает детям преодолеть страх и стеснение на уроке, легко вовлекает их в учебный процесс. В классе не остается равнодушных. Урок с использованием ИД (интерактивной доски) становится более насыщенным, увеличивается восприятие материала за счет увеличения количества иллюстративного материала на уроке, экономится время, появляется возможность создания методических материалов, развивается творческий потенциал учителя, стимулируется профессиональный рост, осуществляется поиск новых подходов к обучению. ИД стимулирует более активную деятельность учащихся, развивает произвольное внимание за счет возможности самостоятельного управления объектами на доске, способствует развитию положительной мотивации к изучению предмета за счет создания ярких образов и впечатлений, это способствует более полному и глубокому восприятию учебного материала младшими школьниками.

«Плюсы» ИД, на мой взгляд, позволяют учителю

- находиться в постоянном контакте с классом,
- быстро перестроить этапы урока,
- работать сразу в нескольких программах,
- использовать все материалы, доступные на компьютере: таблицы, схемы, анимации, аудио-, видео, презентации,
- создавать быстрые поправки в имеющемся методическом материале прямо на уроке, во время объяснения материала, сохранять написанный материал, удалять написанное,
- проводить интерактивное тестирование – проверку знаний,
- организовать грамотную обратную связь “ученик-учитель”,

- отсутствие мела, возможность писать с использованием разного цвета, а также выделять написанное,
- экономия места для хранения наглядных пособий, методических материалов.

Ученикам ИД позволяют

- воспринимать информацию быстрее,
 - выполнять совместную работу, решать общую задачу,
 - самостоятельно анализировать и исправлять допущенные ошибки, корректировать свою деятельность, благодаря наличию обратной связи, в результате чего совершенствуются навыки самоконтроля; повышается активность на уроке, снижается тревожность перед публичным выступлением
- «*Минусы*» использования ИД это
- большие затраты времени учителя при подготовке к урокам,
 - отсутствие или малодоступность программного обеспечения,
 - необходимость временного ограничения работы с интерактивной доской на уроке из-за необходимости соблюдать санитарные нормы,
 - разнообразие моделей досок в учебном заведении, что затрудняет обмен методическими наработками между учителями.

ИД применяю на различных этапах урока: при изучении и закреплении учебного материала, для устных упражнений, предлагаю учащимся образцы оформления решений, записи условия задачи. Задания, с передвижением объектов использую для начала урока: они привлекают внимание всего класса, а также для проверки знаний учеников или как введение в новую тему. Построение схем, таблиц, демонстрация числовых выражений, задач, цепочек для устного счёта; математические разминки на интерактивной доске позволяют экономить время, более эстетично оформить материал. Задания с последующей проверкой активизируют внимание учащихся, формируют орфографическую зоркость, развивают внимание, навыки взаимо- и самоконтроля. Использование кроссвордов, иллюстраций, рисунков, различных занимательных заданий, викторин, тестов делают урок интересным, способствуют разнообразию форм проведения внеурочной работы.

На уроках закрепления, во внеурочной деятельности использую электронные тренажеры-игры, с помощью которых учащиеся могут не только применить свои знания в процессе практической деятельности, но и увидеть свой результат, потренироваться в закреплении полученных знаний.

Также к урокам закрепления по русскому языку, литературному чтению, математике, окружающему миру составляю тесты и, используя систему PROCLass, проверяю усвоение материала. Это помогает мне скорректировать прохождение программы, вовремя обратить внимание на пробелы в знаниях учащихся, а учащимся помогает увидеть свой результат по каждому вопросу, сравнить свои результаты изучения материала с ранее проведенными тестами.

Таким образом, ИД, система PROCLass, документ-камера:

- открывают новые возможности для совершенствования учебного процесса

- развивают творческий потенциал учителя, стимулируют профессиональный рост, оспособствуют поиску новых подходов к обучению,
- активизируют познавательную деятельность учеников,
- позволяют организовать самостоятельную и совместную работу учащихся и учителя на более высоком творческом уровне, связанную с расширением знаний по предметам,
- позволяют сформировать учебно-познавательную и коммуникативную образовательные компетенции, что соответствует требованиям ФГОС,

Мои ученики могут подготовить и провести отдельный этап урока, некоторые могут под руководством учителя даже провести урок с использованием презентаций, ИД Activ Board, системы PROCLass.

Таким образом, применение современных образовательных технологий способствует росту познавательной активности ребят, повышению интереса к учению, положительной и стабильной динамике качества образования учащихся.

Примеры заданий по математике

Задание 1

Цель: формирование пространственного мышления

Формулировка задания: Сложи фигуры из частей квадрата

Тип задания: индивидуальная работа, при затруднении работа в паре, группе.

Этап урока: закрепление

Технология выполнения задания (что делают учащиеся у доски и за партой):

Складывают фигуры из частей квадрата на партах (у каждого есть набор таких фигур), 1 чел. работает у доски.

Скрин-шоты экрана:

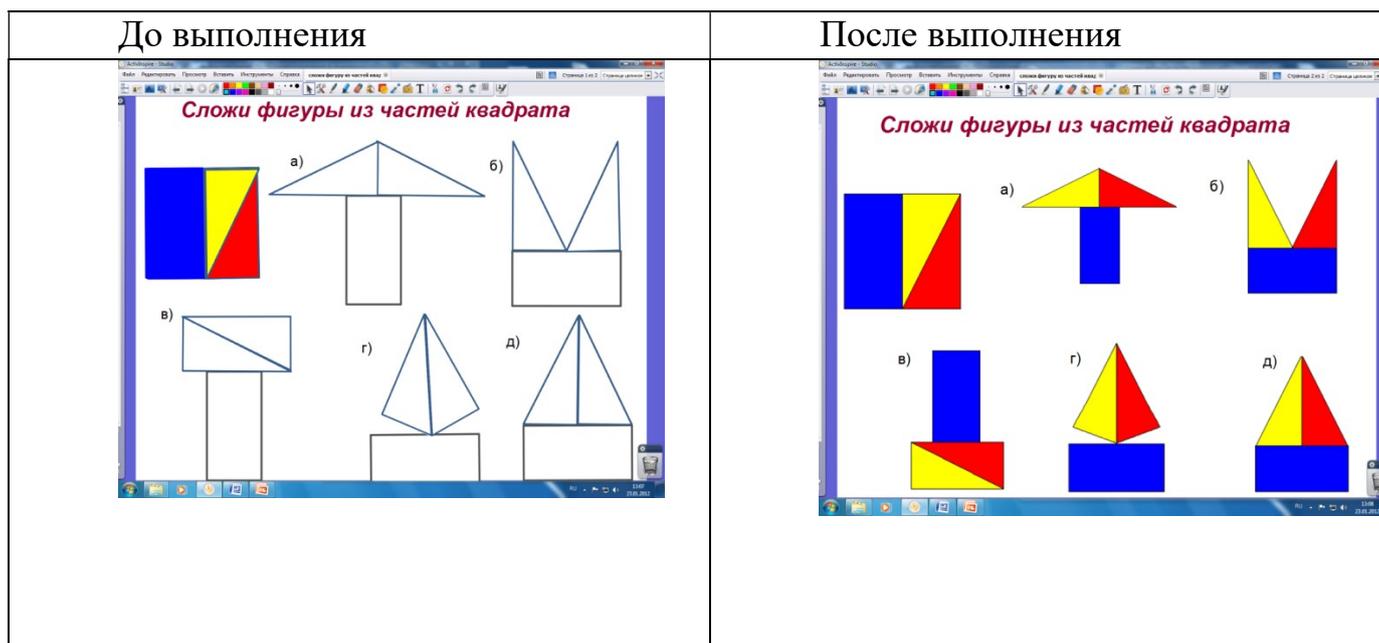


Рис.1

Рис.2

На рисунке 1 представлено задание для выполнения, рисунок 2 - эталон проверки. По нему ребята выполняют самопроверку и исправляют ошибки.

Методическая ценность задания: наличие мотивационной, развивающей составляющей, дифференциация, возможные ошибки, формы контроля.

Задание 2

Цель: развитие вычислительных навыков, логического мышления, навыков проверки и коррекции результатов.

Формулировка задания: Вычислите. Найдите закономерность. Допиши одно равенство в каждой группе

Тип задания: коллективная работа

Этап урока: устный счёт.

Технология выполнения задания (что делают учащиеся у доски и за партой): вычисляют результат, показывают на веерах ответ, 1 ученик после ответа открывает результат прикосновением стилуса к квадрату-окошечку на доске, появляется верный результат, дети сверяют его со своим, ищут закономерность, обсуждают ответы и дописывают своё выражение: 1 чел. у доски, остальные записывают своё выражение в тетрадь, взаимопроверка.

На рисунке 3 представлено задание для выполнения, рисунок 4 - эталон проверки ответы появляются постепенно по мере выполнения.

Методическая ценность задания: наличие мотивационной, развивающей составляющей, дифференциация, возможные ошибки, формы контроля.

Скрин-шоты экрана:

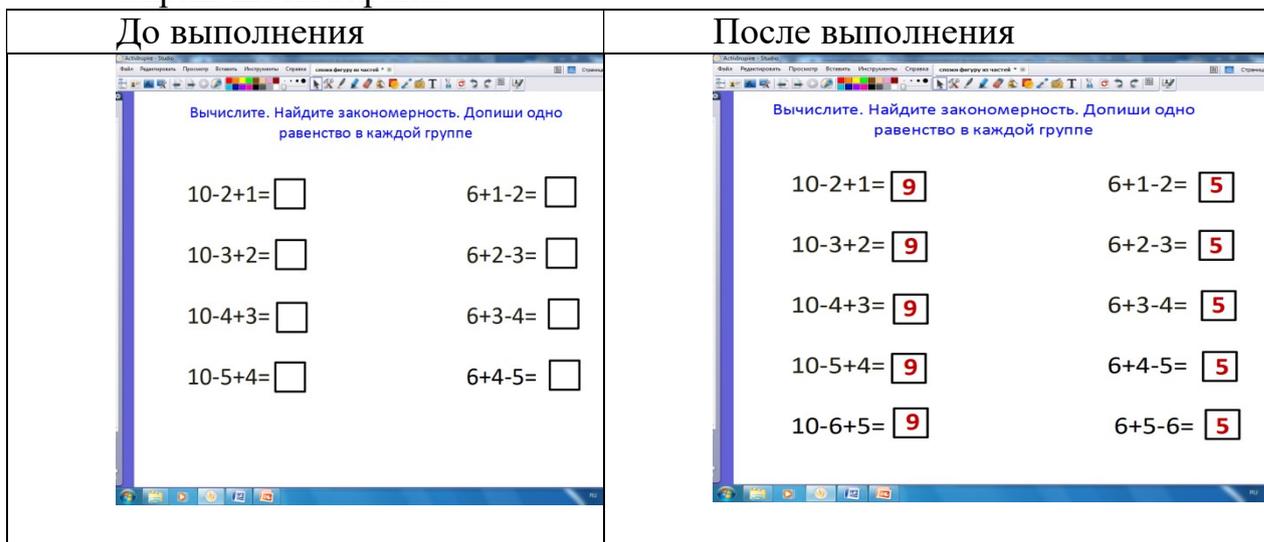


Рис. 3

Рис. 4

Задание 3 с проверкой с вытягиванием флипчарта

Цель: развитие логического мышления, навыков проверки и коррекции результатов.

Формулировка задания: Вспомните правила нахождения целого и части и назовите результат.

Тип задания: фронтальная работа

Этап урока: устный счёт, закрепление изученного.

Технология выполнения задания (что делают учащиеся у доски и за партой): вспоминают правило, называют его, 1 ученик вытягивает смайлик с верным ответом, дети сверяют его со своим, анализируют допущенные ошибки

Скрин-шот экрана:

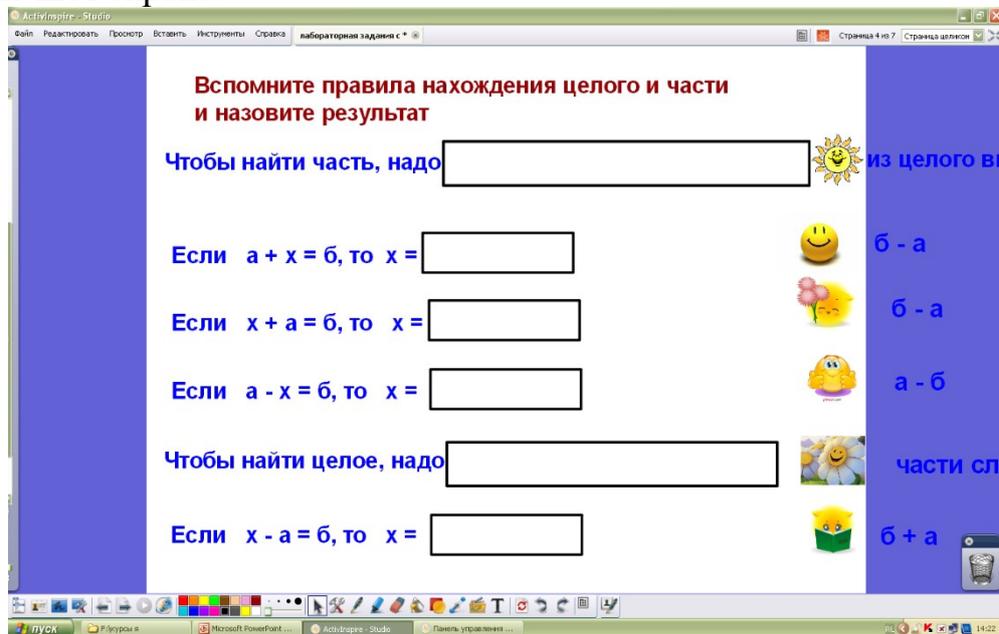


Рис. 5

Примеры задания по окружающему миру

Цель: развитие признаков времен года, умения классифицировать объекты, навыков проверки и коррекции результатов.

Формулировка задания: Перенесите в контейнер лишние объекты, которые не относятся к приметам осени

Тип задания: коллективная работа

Этап урока: при формулировании темы урока, на этапе закрепления нового

Технология выполнения задания (что делают учащиеся у доски и за партой): за партой в группе ребята откладывают лишние объекты, одна группа работает с ИД, после выполнения задания сверяются результаты, исправляются ошибки с объяснением того или иного действия.

Скрин-шот экрана:

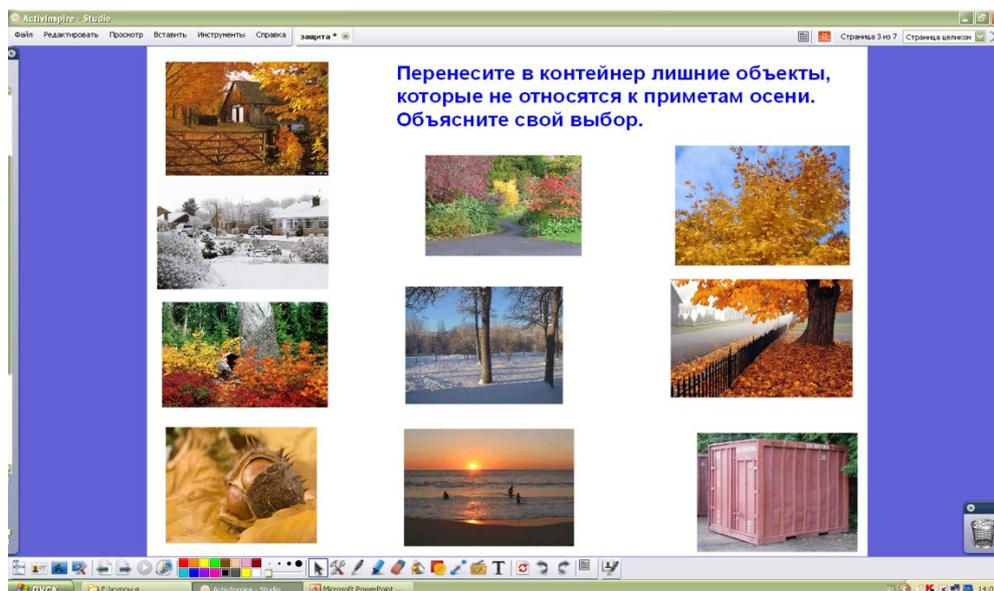


Рис. 5

Примеры задания по русскому языку

Задание 1 с волшебной лупой (с наведением на прямоугольник лупы появляется правильный ответ, который сверяется со своим)

Цель: развитие орфографической зоркости, правил правописания, навыков проверки и коррекции результатов.

Формулировка задания: Запиши название птицы, определи орфограмму, проверь написанное с помощью волшебной лупы.

Тип задания: коллективная работа

Этап урока: при формулировании темы урока, на этапе закрепления изученных орфограмм

Технология выполнения задания (что делают учащиеся у доски и за партой): за партой ребята записывают в тетрадях название птицы, одна группа работает с ИД, переставляет слоги под картинкой, после выполнения задания сверяются результаты, при помощи наведения лупы на прямоугольник, в нем появляется правильно записанное слово, исправляются ошибки с объяснением орфограммы.

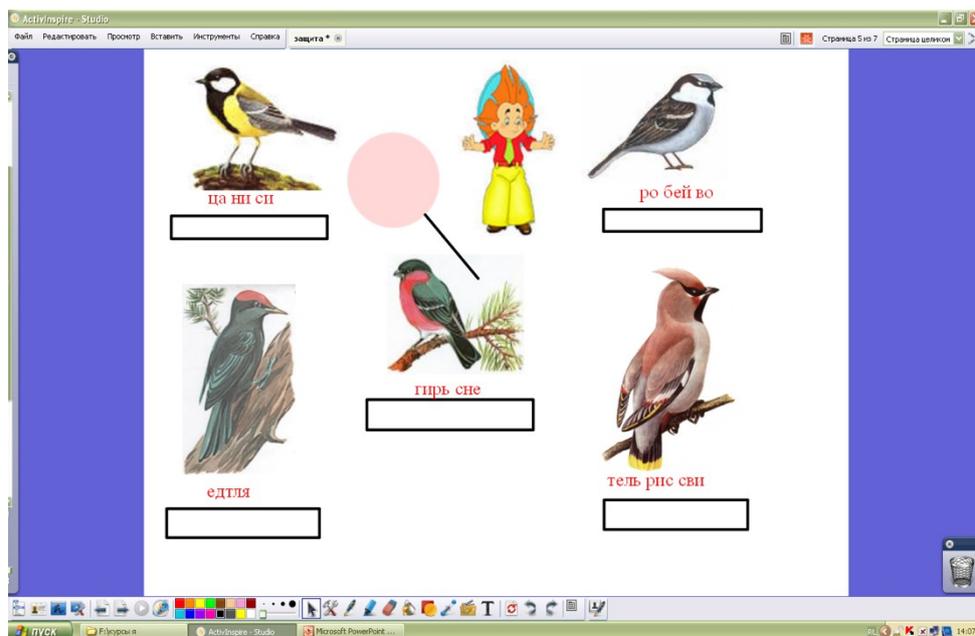


Рис. 6

Задание 2 с волшебным смайликом (на желтом фоне – проверка)

Цель: развитие орфографической зоркости, правил правописания сочетаний ча-ща, чу-щу, навыков проверки и коррекции результатов.

Формулировка задания: Вставьте пропущенную гласную букву

Тип задания: коллективная работа

Этап урока: при формулировании темы урока, на этапе закрепления правописаний ча-ща, чу-щу

Технология выполнения задания (что делают учащиеся у доски и за партой): за партой ребята записывают в тетрадах слова под картинками, один ученик работает с ИД, вставляет нужную букву, после выполнения задания вытягиванием смайлика с желтым фоном сверяются результаты, на желтом фоне появляется правильно записанное слово, исправляются ошибки с объяснением орфограммы.

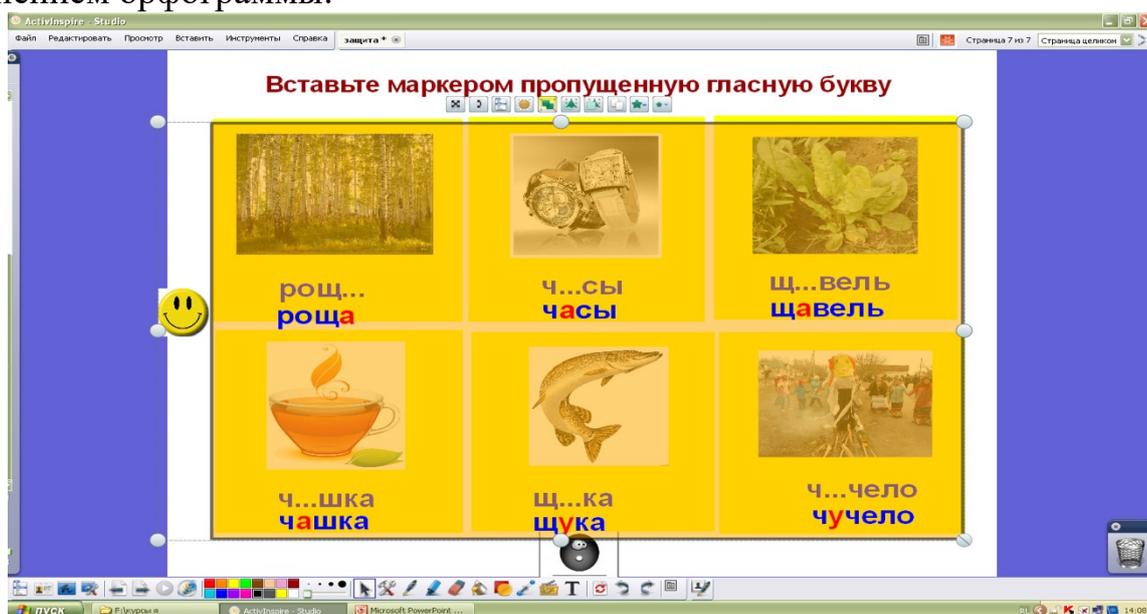


Рис. 7

ОБУЧЕНИЕ И ВОСПИТАНИЕ РЕБЁНКА С АУТИЗМОМ В ДОШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ (ИЗ ЛИЧНОГО ОПЫТА МАМЫ И ДЕФЕКТОЛОГА)

Аннотация: В данной статье описан личный опыт мамы по обучению и воспитанию ребёнка с расстройствами аутистического спектра (РАС) в дошкольном возрасте. Убедительно доказывается, что строгий распорядок дня, домашняя развивающая среда, систематичность коррекционно-развивающих занятий со специалистами, терпеливое и настойчивое участие родителей, включение ребенка в коллектив сверстников – залог успеха коррекции и компенсации имеющихся нарушений в развитии данной категории детей, их дальнейшей социализации.

Ключевые слова: аутизм, дошкольный возраст, обучение и воспитание, коррекция.

Abstract: This article describes the personal experience of mom in the training and upbringing of a preschool child with autism spectrum disorders. It is convincingly proved that the strict daily routine, the developing environment at home, the correctional and developmental classes with specialists, the patient and persistent participation of the parents, the inclusion of the child in the peer team are key to the success of the correction and compensation of existing development disorders and further socialization of these children.

Key words: autism, preschool age, training and education, correction.

В дошкольном возрасте дети с аутизмом переживают первые значимые контакты со своими сверстниками. К сожалению, в нашей стране в большинстве случаев аутизм диагностируется только после 3-х лет, и в период дошкольного детства дети с РАС получают интенсивную целевую терапию. Дошкольные занятия помогают ребенку с аутизмом научиться взаимодействовать с другими детьми, выражать свои эмоции, регулировать сенсорную чувствительность и поведенческие реакции [1]. Занятия в этом возрасте должны быть направлены на овладение теми навыками, в которых ребенок будет нуждаться при переходе в начальную школу.

Начало активной коррекционно-развивающей работы с конкретным ребенком с аутизмом было положено в 5 лет, и исходно ситуация была такова: речи практически не было, ребенок избегал зрительного контакта, отсутствовали навыки социальной коммуникации, были поведенческие проблемы, сенсорные нарушения и проблемы с питанием. Задача стояла огромная – до школы скорректировать развитие ребенка для возможности обучения по адаптированной программе варианта 7.1 или 8.1, и сгладить, минимизировать все остальные проблемы.

На что мы сразу обращаем внимание, когда общаемся с ребенком? На речь. Неслучайно первое, что оценивается в начале жизни – это крик. В случае с нашим ребёнком был пройден дословный этап, а этап первых слов начался только в 4 года. Получается, что три года «речевой» и интеллектуальной жизни ребенка «выпали», он находился в своем психологическом «одиночестве», первое время – не диагностируемый, и только с трех лет начались поиски решения проблемы. По сути, эти три года сыграли огромную роль в отставании развития, по сравнению с другими детьми, создав

практически «пропасть» между ребенком и его нейротипичными сверстниками.

Для индивидуальной работы с логопедом были выбраны тетради в 4х частях Н.Э. Теремковой «Логопедические домашние задания для детей 5-7 лет с ОНР», что помогало также расширять представления об окружающем мире и вести тематические беседы. Для тренировки в составлении связного рассказа использовалась книга Николая Радлова «Рассказы в картинках». Мы распечатали книгу и разрезали все картинки на части. Необходимо было правильно собрать историю из разрезанных картинок, озаглавить ее и воспроизвести или сочинить, создать сюжет. Ребенку это задание очень нравилось и предлагалось как награда при отличном выполнении других заданий.

Для тренировки моторики использовались многочисленные тетради, типа «1000 упражнений для подготовки руки к письму», потом – период написания элементов букв, а к написанию букв перешли только уже после начала чтения.

Для обучения чтению был выбран слоговой метод. Сначала был освоен алфавит, точнее, «звуковые» названия букв. Затем были составлены и заучены всевозможные слоги и записаны на карточки. Начались игры по узнаванию слога. Из слогов постепенно научились образовывать слова. Каждый этап этого обучения осваивался постепенно и был максимально растянут по времени. К моменту, когда ребенок начал читать (механически, без понимания прочитанного), стало очевидно, что нет осознания фонетической основы языка. Ребенок путал при чтении твердость-мягкость, о глухости-звонкости речь вообще не шла. На занятиях мы использовали букварь с большим добуквенным периодом – букварь Д.Б. Эльконина. Благодаря сюжету букваря можно было решать главную задачу – развивать речь по картинкам и вновь открывать уже изученные буквы с новой стороны, уже на слух. К концу изучения букваря, в чтении ребенок уже не совершал ошибок в твердости-мягкости, знал звонкие и глухие согласные и йотированные гласные. Ожидаемо при таком диагнозе появилась дислексия – перестановка слогов при чтении, но только при первом чтении незнакомого текста. Повторное чтение шло без ошибок. Понимание прочитанного пришло примерно по завершении обучения по букварю, сначала небольших по объему текстов.

В результате систематических занятий ребенок научился читать раньше, чем у него появилась более-менее развернутая речь. Для аутистов это абсолютно нормальное явление. Чтение является стимулятором и в дальнейшем помогает развивать речь грамматически правильной, потому что такие дети изучают язык как иностранцы: фразами, целыми речевыми блоками и только потом на готовые фразы накладывается грамматика [2, с.14].

Обязательным средством социализации для аутичного ребенка, считаем, посещение детского развивающего учреждения для дошкольников, где дети сидят за партами, и занятие идет как урок, дети получают домашнее задание.

Такой опыт решает сразу несколько задач – всестороннее развитие, в том числе речевое, коммуникативное, работа по профилактике проблем с поведением [2, с.38]. Найти такое учреждение с терпеливыми педагогами и доброжелательными понимающими родителями очень тяжело, но ничто не даст ребенку такого опыта «школы до школы».

Развивающий центр «Школа дошкольника» воплотил идею той самой инклюзии, которая помогает ребенку ощутить себя не в изоляции, почувствовать свою причастность к определенной группе детей, в результате чего потом появляется потребность и стремление быть таким, как они, учиться работать с ними в группе. Здесь же ребенок научился первичным базовым учебным действиям: слышать и понимать устные обращения, выполнять инструкции, обращенные ко всему классу – «откройте тетради», «посмотрите на доску», «читаем по цепочке». Появились такие необходимые регулятивные умения как пользоваться рюкзаком: сложить в него книги и тетради, а карандаши, ручки – в пенал; разместить книги и тетради на парте. Во взаимодействии с окружающими отрабатывались коммуникативные навыки: приветствие и прощание с учителем, обращение к учителю и детям по имени, использование слов «спасибо» и «пожалуйста», обращение за помощью к взрослым. Новые знакомства привели к возможности участвовать в детских праздниках и днях рождениях, это был совершенно новый опыт общения, очень необходимый для социализации.

Кроме этого, огромное значение в семье уделялось и уделяется в настоящее время физической активности ребёнка. Используется любая возможность: летом - верховая езда, велосипед, ролики, скакалка, теннис, игры с мячом; зимой – бассейн, лыжи, коньки, снегокат. Это очень важно для детей с аутизмом, так как доказано, что при аутизме мышечная сила и выносливость обычно бывают значительно ниже, чем у нейротипичных ровесников [2, с.20]. Физическая активность позволяет детям с аутизмом участвовать в спортивных или просто подвижных играх. Такие навыки позволяют развивать баланс, координацию тела, зрительно-двигательный контроль и другие. Но если ребенок владеет своим телом, то и с интеллектуальной стороны тоже происходят положительные изменения – он начинает управлять своими мыслями.

У девочки была еще и сенсорная особенность – полное неприятие музыки и аудиоспектаклей, хотя чтение сказок вживую не вызывало негативной реакции. Это выражалось в крике, плаче, закрывании ушей руками. Ежедневно мы на несколько минут включали детские песни (постепенно увеличивая время прослушивания), потом перешли к аудиосказкам. В конечном итоге, на выпускном празднике ребенок участвовал во всех совместных выступлениях, включая песни и танцы, без каких-либо проблем.

В течение всего времени систематической организации специальных занятий попутно решались какие-то мелкие проблемы, играющие вместе с тем огромную роль. Каждый день мы учились самостоятельно одеваться и раздеваться, завязывать шнурки. Каждый день строился по расписанию.

Постоянно надо было визуализировать все стороны жизни, составлять социальные сюжеты и преподносить их как комикс-историю. При этом каждый раз комментировалось, как и почему люди поступают в определенной ситуации. Любой материал повторялся по 5-10 раз. И еще 5-10 раз, если опять забывался. Изучение любого материала происходило циклично: постоянно возвращались к пройденному и иногда изучали все заново. Как будто идешь из одной точки абсолютного незнания кругами, постоянно расширяя радиус познания мира. Кроме этого шло изучение цвета, геометрических фигур, счета, окружающих предметов – их названий, функций. То, что обычный ребенок дошкольного возраста воспринимает в окружающем мире как само собой разумеющееся – здесь обязательно рассказывалось и визуализировалось.

В итоге, желаемые цели были достигнуты. Конечно же, адаптированная программа, к которой мы пришли, соответствовала и диагнозу, и интеллектуальному уровню. В речевом развитии был пройден путь от мычания и отдельных слов до простых предложений, но на момент поступления в школу сохранялось общее недоразвитие речи (ОНР) 3го уровня, присутствовал мутизм (когда ребенок может оставлять вопросы без ответа, показывая, что не слышат вопрос или реплику), отсутствовало обращение к собеседнику, личные местоимения только появились в речи, отмечались нарушения грамматического строя речи при употреблении категорий лица, числа, времени; нарушения связности речи.

Вместе с тем, обследование по тесту Векслера показало высокий невербальный интеллект. Ребенок не дружит с детьми, но вполне продуктивно взаимодействует в учебе и игре. Не поддерживает диалог и не вступает в него по собственной инициативе, но не испытывает дискомфорта, если обращаются к нему. Принимает условия базовой коммуникации в обществе: «здравствуйте», «до свидания», «спасибо», «пожалуйста». Поведенческие проблемы (истерики в учебном классе) постепенно ушли, сенсорные нарушения стали минимальны, только при волнении стремится закрыть уши руками. При этом в спокойном состоянии звуки её уже не беспокоят. Остаются некоторые проблемы с питанием, но постепенно ребенок позволяет расширять рацион и границы локализации (места, где может принимать пищу).

В описанном случае коррекционное воздействие началось достаточно поздно и, тем не менее, принесло отличные результаты. После пройденного пути у мамы появилась уверенность, что независимо от того, когда была начата систематическая работа по коррекции, она в любом случае принесёт свои плоды. В результате данного практического личностного опыта можно сформулировать выводы о том, что для максимальных результатов коррекции необходима ранняя диагностика и выявление аутизма, включение особого ребенка в коллектив обычных сверстников и сопровождение логопеда, психолога и дефектолога.

Список источников:

1. Епифанцева Т.Б. Настольная книга педагога-дефектолога / Под ред. Т.О. Епифанцевой.

Ростов н/Д: Феникс, 2007. 486с.

2. Аутичный ребенок: пути помощи / О.С. Никольская, Е.Р. Баенская, М.М. Либлинг. М.: Теревинф, 1997. 341с.

Ооржак Ш. Ш-Б., Фрокол А.С.

УРОВЕНЬ ОТВЕТСТВЕННОСТИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ПОДРОСТКОВОГО ВОЗРАСТА

Аннотация: Ответственность человека представляет собой одну из наиболее сложных проблем в педагогике и психологии, которая все еще не разрешена, несмотря на многочисленные исследования, посвященные этой теме. Ответственность имеет огромное значение во всех сферах жизнедеятельности человека и общества в целом. Она является одним из первичных, фундаментальных принципов человеческого бытия и нравственности. Для формирования личной ответственности и волевой сферы личности в целом, проявляющихся в общественно значимой деятельности и определяющих процесс их социализации, особое значение имеет подростковый возраст, в течение которого возникают идеальные образцы поведения, создается нравственная основа, позволяющая человеку самому управлять своим поведением и развитием. Именно в этом возрасте происходит зарождение способности и готовности брать на себя ответственность за участие в происходящих событиях, анализировать свою роль в ситуациях социального взаимодействия.

Ключевые слова: семья, ребенок, дети, ответственность, свойство личности.

Annotation: Responsibility of a person is one of the most difficult problems in pedagogy and psychology, which is still not resolved, despite numerous studies on this topic. Responsibility is of paramount importance in all spheres of human activity and society as a whole. It is one of the primary, fundamental principles of human existence and morality. For the formation of personal responsibility and volitional sphere of the individual as a whole, manifested in a socially significant activity and determine the process of their socialization, of particular importance is adolescence, during which ideal patterns of behavior arise, a moral foundation is created that allows a person to control his own behavior and development. It is at this age that the emergence of the ability and willingness to take responsibility for participating in current events, to analyze their role in situations of social interaction occurs.

Key words: family, child, children, responsibility, personality property.

В настоящее время к личности предъявляются достаточно серьезные требования, особенно, к таким её свойствам, как активность, самостоятельность, ответственность [1]. Считается, что для формирования личной ответственности и волевой сферы личности в целом, особое значение имеет подростковый возраст [3]. При этом отмечается и тот факт, что современные подростки инфантильны, несамостоятельны, и, следовательно, менее ответственны [2]. В связи с этим и возникает необходимость изучения уровня ответственности, а, в дальнейшем, в случае необходимости и развития этого качества.

Исследование проводилось на базе муниципального бюджетного образовательного учреждения средняя общеобразовательная школа №2 г. Кызыла республики Тыва. Цель – выявление уровня ответственности у детей

старшего подросткового возраста. В эмпирическом исследовании приняли участие 48 человек, подростки (двух 9-х классов) в возрасте от 14 до 15 лет.

Применялись 4 методики. Для изучения характера личной ответственности школьника, её направленности (интернальной/экстернальной) была использована методика решения воображаемых экспериментальных ситуаций, разработанная М.В. Матюхиной, С.Г. Яриковой [4]. Детям предлагается представить 10 конкретных школьных ситуаций, связанных с невыполнением учащимися каких-либо заданий учителя, школьных правил поведения. Так, возможные причины невыполнения заданий учителя делятся на два вида: 1) причиной невыполнения является сам ученик, его особенности (субъективные причины); 2) причиной невыполнения является другой человек, внешние обстоятельства (объективные причины). Учащиеся должны проанализировать предложенные суждения и объяснить причину своего поведения в подобной ситуации. Создавая эту методику, авторы исходили из того, что ответственный ученик не винит других людей, сложившиеся обстоятельства, а объясняет невыполнение поручений своими субъективными особенностями.

При обработке результатов учитывается количество ответов с указанием субъективной причины произошедшего. Таким образом, каждый ученик класса может набрать от 0 до 10 баллов. Если ученик набирает количество баллов от 0 до 5, то можно говорить об экстернальной направленности ответственности, от 5 до 10 – интернальной.

«Опросник ДУМЭОЛП – диагностика уровня морально-этической ответственности личности» (И.Г. Тимощук) [6] содержит 30 утверждений и состоит из 6 шкал. Подросткам предлагается самостоятельно ознакомиться с набором утверждений, и выразить свое отношение к каждому утверждению, используя ответы: «да», «нет», «не знаю». Опросник позволяет выявить уровень сформированности морально-этической ответственности. Для того, чтобы выявить уровень сформированности ответственности необходимо суммировать результаты, полученные по шкалам опросника.

«Диагностика ответственности подростков» (М. Л. Осташева) [4] представляет собой вопросник, состоящий из 30 вопросов, соответствующих трем шкалам, на каждую из которых «работают» по 10 вопросов. В методике выделены три вида подростковой ответственности: дисциплинарная, ответственность за себя и другого в каком-либо общем деле. Ответственность здесь рассматривается не как необходимость или долг, а как потребность, являющаяся показателем зрелости личности. Каждый вопрос методики содержит следующие варианты ответов: «4+», «3+», «2+», «1+» (на сколько согласен с утверждением) и «4-», «3-», «2-», «1-» (на сколько не согласен с утверждением).

Составленная нами анкета определяет понимание подростками понятия ответственность. Анкета, включает в себя следующие вопросы: Как ты понимаешь, что такое ответственность? Какого человека ты бы назвал ответственным? Назови самых ответственных ребят в классе. Аргументируй свой ответ.

Под ответственностью подростки подразумевают:

- обязанность отвечать за свои слова, поступки, действия и их последствия;
- чувство, которое заставляет человека отвечать за свои поступки, действия и их последствия;
- умение отвечать за свои поступки и последствия;
- самостоятельность;
- важное качество лидера, благодаря которому формируется личность;
- когда человек работает и воспитывает хорошую и добрую семью;
- быть ответственным или отвечать за кого-то;
- когда сделал то, что тебе задали;
- свойство человека, дающее ему силу;
- уровень готовности выполнить какое-либо поручение, вне зависимости от того, хочешь ты этого или нет.

2 человека ответили, что не знают, что такое ответственность.

Большинство подростков (59%) назвали ответственных одноклассников. Так, респондентами были отмечены следующие характеристики ответственных: на них можно положиться; попросить о помощи; они никогда не подводили и не подведут, если дать им работу, то они выполняют на отлично; хорошо ведут себя на уроках. Дети, не выбравшие ответственных, объяснили это тем, что не могут таких выделить в своих классах, либо вообще никак не объяснили причины своего отказа от выполнения задания.

По методике М.В. Матюхиной и С.Г. Яриковой «Решение воображаемых экспериментальных ситуаций» получились следующие данные: 32% (13) учеников с экстернальной направленностью ответственности и 68% (28) человек с интернальной направленностью ответственности. Результаты теста изображены на рисунке 1.

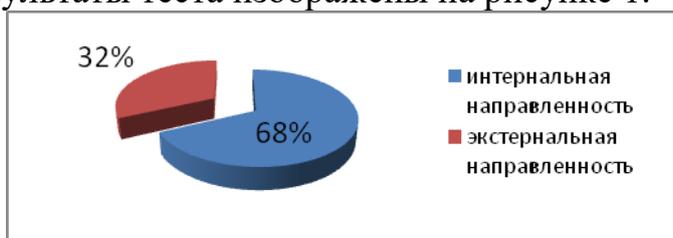


Рис.1. Направленность ответственности.

Таким образом, как видно из рис. 1, большинство детей субъективно оценивают неудачи в учебной деятельности, т.е. приписывают их двум интернальным факторам – своим усилиям и способностям.

Методика И.Г. Тимошук «Опросник ДУМЭОЛП – диагностика уровня морально-этической ответственности личности» позволила выявить следующее: 24% (10) человек с высоким уровнем морально-этической ответственности, 66% (27) – со средним уровнем и 10% (4) человека с низким уровнем. Полученные данные представлены в виде диаграммы, изображенной на рисунке 2.

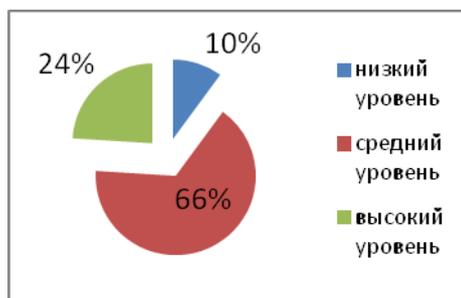


Рис. 2. Уровень морально-этической ответственности.

По методике М. Л. Осташевой «Диагностика ответственности подростков» выявлено следующее: 0% человек с высоким уровнем ответственности, 54% (22) человек со средним уровнем и 46% (19) с низким уровнем ответственности.

Уровень ответственности по шкалам «дисциплинарная ответственность», «ответственность за себя» и «ответственность за другого» в данной методике представлены на рисунке 3.

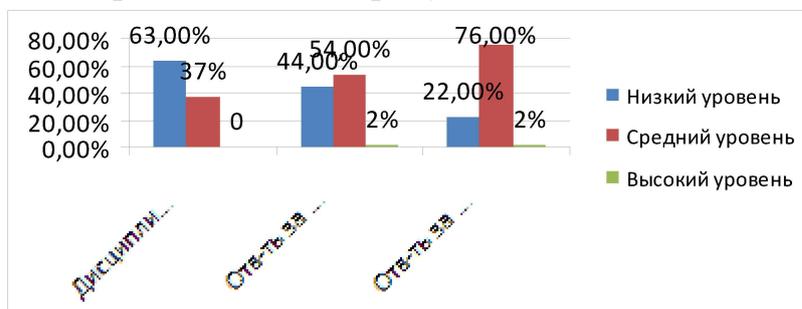


Рис.3. Уровень ответственности по шкалам.

Как видно из рис.3, самый низкий показатель по шкале «дисциплинарная ответственность». В шкалах «ответственность за себя» и «ответственность за другого» выявились и высокие уровни. По шкале «ответственность за другого» у большинства респондентов зафиксирован средний уровень.

Таким образом, по результатам трех методик, уровни ответственности подростков не совпадают. Полученные данные иллюстрирует таблица 1.

Таблица 1.

Имя	Результаты интерпретации методик		
	Морально-этическая отв-ть	Отв-ть по Л.М. Осташевой	Направленность отв-ти
Люда	высокий уровень	средний уровень	Интернальная
Влад	средний	низкий	Интернальная
Лёша	высокий	низкий	Экстернальная
Рома	средний	низкий	Интернальная
Чаян	высокий	средний	Интернальная
Азиян	средний	средний	Интернальная
Алина	средний	низкий	Интернальная
Дима 1	высокий	средний	Интернальная
Илья	средний	средний	Экстернальная
Вова	средний	низкий	Интернальная
Денис 1	средний	низкий	Интернальная
Алёна	средний	низкий	Экстернальная

Анюта	средний	средний	Интернальная
Дима	средний	низкий	интернальная
Наташа	высокий	низкий	интернальная
Саша	средний	низкий	экстернальная
Егор	средний	средний	интернальная
Коля	средний	низкий	экстернальная
Денис	средний	средний	интернальная
Сергей	низкий	средний	интернальная
Аяс	средний	низкий	интернальная
Вика	средний	средний	экстернальная
Алина1	средний	средний	интернальная
Алексей	высокий	низкий	интернальная
Виктор	средний	низкий	экстернальная
Настя	средний	низкий	экстернальная
Лена	средний	средний	экстернальная
Наташа1	низкий	низкий	интернальная
Егор1	высокий	низкий	интернальная
Гоша	высокий	средний	интернальная
Мерген	средний	средний	интернальная
Кирилл1	средний	низкий	экстернальная
Максим	средний	низкий	экстернальная
Влад1	средний	средний	интернальная
Лепко	низкий	средний	интернальная
Карим	средний	средний	интернальная
Роман1	средний	средний	интернальная
Кежик	высокий	средний	экстернальная
Анна	высокий	средний	интернальная
Ксения	высокий	средний	экстернальная
Никита	низкий	средний	интернальная

Итак, было выявлено 8 учеников с высоким уровнем ответственности, 12 со средним уровнем и 9 с низким уровнем (по совпавшим результатам методик, в соотношении 2 совпадения из 3). В процентном соотношении результаты отображены на рисунке 4.

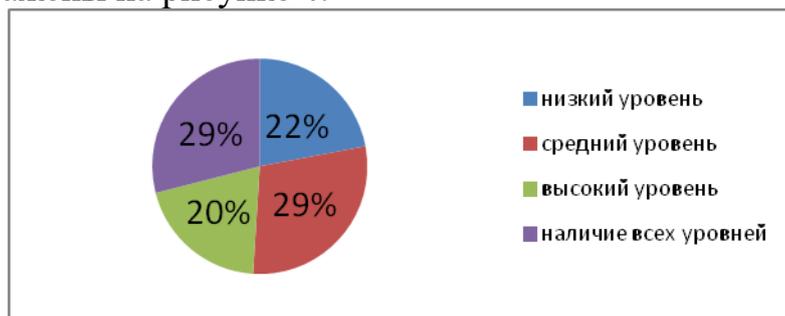


Рис.4. Уровни ответственности по результатам всех методик.

Итак, термин «ответственность» понимается неоднозначно. В первую очередь, как способность и готовность человека взять на себя обязательства за то, что происходит с ним вокруг него, за собственные действия и поступки, а также за судьбу других людей или ход происходящих событий. Во-вторых, как свойство личности, которое синтезирует в себе проявления различных волевых и морально-нравственных качеств личности и является обобщающей характеристикой волевого поведения.

Подростковый возраст является наиболее подходящим возрастом для формирования чувства долга и ответственности. Этот процесс требует

постоянного сопровождения, чтобы подросток учился следовать не собственным интересам, а необходимым требованиям, иначе он может повести себя наперекор своим нравственным чувствам, что заставит его переживать недовольство самим собой, создаст трудности успешного формирования и развития личности.

Проведенное исследование показало, что у 8 учеников высокий уровень ответственности, у 12 – средний уровнем и у 9 – низкий уровнем (по совокупности данных всех методик, в соотношении 2 совпадения из 3). Полученные данные позволяют отметить, что в дальнейшем требуется целенаправленная работа по формированию ответственности у подростков, вошедших в исследовательскую выборку.

Список источников:

1. Башев, В.В. Психологические условия формирования ответственного действия в подростковом возрасте : дис. ... канд. псих. наук / В.В. Башев. – М., 2000. – 158 с.
2. Бодалев, А.А. Психология общения. Избранные психологические труды / А.А. Бодалев. – М.: МПСИ, 2002. – 320 с.
3. Божович, Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте / Л.И. Божович. – СПб.: Питер-Пресс, 2010. – 398 с.
4. Брокманн, М. Теологические размышления по поводу понятия «ответственность» / М. Брокманн // Вестник гуманитарного института ДВГМА. – 2001. – № 2. – С.162-167.
5. Винокурова, Н.В. Формирование ответственности у подростков как целевая функция деятельности классного руководителя: дисс. ... канд. пед. наук / Н.В. Винокурова. – Киров, 2004. – 186 с.
6. Дементий, Л.И. Ответственность личности как свойство субъекта жизнедеятельности: дисс. ... докт. псих. наук / Л.И. Дементий. – М., 2005. – 375 с.
7. Иванова, Т. Ф. Изучение и формирование ответственности у младших школьников / Т.Ф. Иванова // Практическая психология и логопедия [дайджест]: Образование Плюс. – 2008. – № 3. – С. 22-42.
8. Иващенко, Ф.И. Использование прошлых успехов учащихся для повышения их ответственности / Ф.И. Иващенко // Вопросы психологии. – 2000. – № 2. – С. 87-93.
9. Ильин, Е.П. Психология воли / Е.П. Ильин. – СПб.: Питер, 2000. – С. 45-76.
10. Коджаспирова, Г. М. Словарь по педагогике / Г. М. Коджаспирова, А. Ю. Коджаспиров. – М. : ИКЦ «МарТ»; Ростов н/Д : Издательский центр «МарТ», 2005. – 448 с.
11. Крупнов, А.И. Системно-диспозиционный подход к изучению личности и ее свойств / А.И. Крупнов // Вестник РУДН. Серия «Психология и педагогика». – М. : РУДН, 2006. – №1(3). – С. 63-74.
12. Лукьянова, И.И. Базовые потребности возраста как основа развития социальной компетентности у подростков / И.И. Лукьянова // Психологическая наука и образование, 2001. – №4. – С. 32-37.
13. Муколина, М.В. Типы профессионально ответственного отношения работников опасного производства в разных организационно-экономических условиях: автореф. дисс. ...канд. психол. наук / М.В. Муколина. – Москва, 2002. – 20 с.
14. Мухлынина, О.В. Воспитание ответственности учащихся подросткового возраста: автореф. дисс. ... канд. псих. наук / О.В. Мухлынина. – Екатеринбург, 2007. – 23 с.
15. Немов, Р.С. Психологический словарь / Р.С. Немов. – М. : Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2007. – 560 с.
16. Ожегов, С.И. Толковый словарь русского языка / С.И. Ожегов, Н.Ю. Шведова. – М. : Технологии, 2007. – 938 с.

17. Прядеин, В.П. *Ответственность как предмет психологического исследования* / В.П. Прядеин. – Екатеринбург, 2009. – 209 с.
18. Сахарова, В.Г. *Психология ответственности и возможности ее исследования* / В.Г. Сахарова // *Вестник гуманитарного института ДВГМА. – Владивосток, 2001. – № 2. – С. 191-199.*
19. Сахарова, В. Г. *Психология ответственности. Диагностика ответственности: учеб. пособие* / В.Г. Сахарова. – Владивосток, ВГУЭС. – 88 с.
20. Сергеев, В.А. *Ответственность как общественная необходимость в диалектической связи личной свободы* / В.А. Сергеев // *Фундаментальные исследования. – 2008. – № 3. – С. 42-46.*
21. *Толковый словарь русского языка [Электронный ресурс]* / под ред. Д.Н. Ушакова. – Режим доступа: <http://ushakovdictionary.ru>.
22. Федулова, Л.В. *Конституционно-правовая ответственность высших должностных лиц субъектов Российской Федерации: дисс. ...канд. юрид. Наук* / Л.В. Федулова. – М., 2007. – 193 с.

Осипова Д.А.

ОСОБЕННОСТИ ВОСПРИЯТИЯ СОБСТВЕННОГО ОБРАЗА ТЕЛА ДЕВОЧЕК В ПОДРОСТКОВОМ И ЮНОШЕСКОМ ВОЗРАСТЕ

Аннотация: Образ тела является одним из важных компонентов самосознания личности. В развитии личности кризисным периодом является подростковый возраст и ранняя юность, поскольку на этом этапе происходит разрушение старого и формирование нового образа тела, что оказывает сильное влияние на отношение человека к себе и на развитие личности в целом. В данной статье рассматриваются результаты эмпирического исследования образа тела в данные возрастные периоды.

Ключевые слова: образ тела, подростковый возраст, юношеский период

Abstract: Body image is one of the important components of the identity of the individual. In the development of personality, the crisis period is adolescence and early juvenility, since at this stage the destruction of the old and the formation of a new body image takes place, which has a strong influence on the person's attitude to himself and on the development of the personality as a whole. This article discusses the results of an empirical study of body image in these age periods.

Key words: body image, adolescence, juvenility.

Образ тела является неотъемлемой составляющей картины мира человека, и в значимой степени опосредует восприятие им действительности. В настоящее время появляется все больше исследований, посвященных проблемам формирования образа тела женщины [1; 2; 3]. Особенно важно представление о себе в юности, так как на данном этапе происходит переосмысление прошлого опыта, и за счет этого формируется новый образ тела. Отрицательное отношение к своему телу в этот период может привести к психическим расстройствам, неадекватному поведению, повышенному уровню тревожности и т.д. [10]. С самого раннего детства родители начинают принимать участие в формировании образа тела у детей. Особо пристальное внимание уделяется образу тела и отношению к собственной внешности у девочек.

В научной литературе содержится большой теоретический и эмпирический материал, требующийся для уяснения понятия образа тела. В зарубежных исследованиях П. Шильдер в 1935г. был первым, кто ввел термин «образ тела» и определил его в своей работе «Образ и внешний вид тела человека», как многогранный феномен. П. Шильдер, рассматривая образ тела преимущественно как схему тела, замечает, что образ тела обозначает картину собственного тела, какой она представлена индивиду в его сознании, т.е. образ тела — это субъективное переживание человеком своего тела как психический пространственный образ, который формируется за счет межличностного взаимодействия. Так же П. Шильдер допускал, что тело формируется за счет впечатлений и стимулов, которые проходят через телесные ощущения, и что между телом и окружающим нас миром существует взаимосвязь [17].

Многие ученые и исследователи рассматривают образ тела как один из важнейших элементов самосознания (Р. Бернс, Ж. Пиаже, Р. И. Меерович, В. С. Мухина, М. О. Мдивани, С. Л. Рубинштейн, И. М. Сеченов, Е. Т. Соколова и др.) [13]. Идеи о телесности и образе тела разрабатывались, прежде всего, внутри психоаналитического направления (А. Фрейд, М. Малер, Д. Винникотт, У. Р. Бион, М. Кляйн, Ф. Дольто и др.). От направления протекания каждой стадий развития, зависит формирование определенных личностных качеств. Каждая стадия развития характеризуется концентрацией интересов ребенка вокруг какой-либо определенной части тела, с которой связано обретение удовольствия [8].

В отечественной психологии основоположником направления, связанного с изучением влияния телесности на формирование личности является Л. С. Выготский. Он утверждал, что тело человека является частью культурно - детерминированной перспективы. По его мнению, проблемы с нарушением телесности возникают во время отклонения человека от его культурно-исторического пути, что может принести к различным психосоматическим расстройствам [7]. Также в отечественной психологии проблеме телесности посвящались работы таких исследователей как Е. Т. Соколова, Г. А. Арина, В. В. Николаева, А. Ш. Тхостов, Н. В. Коваленко, В. С. Мухина и др. Исследования содержания образа тела в рамках теории о Я-концепции и «целостном Я» осуществлялась такими авторами, как В. А. Подорога, А. А. Налчаджян и др. Образ тела выше обозначенными учеными рассматривается как философское понятие, где категория Я не может быть определена эмпирически. В течение развития человека структура образа телесного «Я» изменяется под воздействием социально-культурных компонентов. Неосознанное отношение к телу со стороны субъекта делает тело уязвимым и к внешним воздействиям [13].

Анализ литературы в области образа тела позволяет нам выделить следующие его компоненты: границы образа тела, внешний облик, телесность и полоролевою принадлежность. Внешний облик – это совокупность функциональных, анатомических, и социальных признаков человека, отражающие чувственную составляющую его восприятия. Вопросом изучения

внешности занимались такие исследователи, как А. А. Бодалева, Е. Ф. Агильдиева, В. Н. Панферов, К. Д. Шафранская и др. Внешний облик, по их мнению, состоит из таких компонентов как: физический облик, функциональные признаки и наружная составляющая внешности [5]. Восприятие собственного внешнего облика может носить адекватный и положительный характер (реальный, позитивный, гармоничный, целостный), а может быть неадекватное, отрицательное (негативный, искаженный, парадоксальный, фрагментарный). Женщины чаще мужчин недовольны своей внешностью, что в свою очередь приводит к низкой самооценке и неуверенности в себе. Восприятие собственной внешности является ключевым фактором обеспечения самооценности. Можно сделать вывод, что внешний облик человека оказывает большое влияние на его поведение и социальное положение в группе. Соответствие с внешней точки зрения личности общепринятым стандартам положительно влияет на личность и его поведение, и также на отношение окружающих к себе.

Так же одной из главных составляющих образа тела является граница образа тела, которая формируется по время телесного контакта на протяжении всей жизни. Граница образа тела, которые подчеркивает осознание субъектом собственной отделенности, помогают разграничить «Я» от «не-Я». Граница образа тела является средством защиты «Я» от окружающей среды. Недостаток устойчивости и определенности границ тела препятствует качественной интеграции личности, формированию полноценного образа Я [6]. Интересное понимание границ предлагает А. Ш. Тхостов. Рассматривая понятие границы тела, А. Ш. Тхостов выделяет два типа границ, одна обращена к внешнему миру (внешняя граница), другая – к внутреннему (внутренняя граница). С этой точки зрения, внешней границей является место взаимодействия человека и внешнего мира, то есть поверхность тела, а «внутренняя граница – это субъективное ощущение человеком того, где он заканчивается». С точки зрения А. Ш. Тхостова, В. В. Николаевой, Г. А. Ариной, П. Д. Тищенко, телесность выступает в качестве аналога высшей психической функции и подчиняется закону развития высших психических функций, развитие телесности происходит в процессе овладения человеком «психологическими орудиями» – знаковыми системами. «Главный вектор развития телесности совпадает с центральной линией развития любой психической функции и видится как преобразование ее (телесности) в универсальный символ и орудие». Возможность рассматривать телесность как аналог высшей психической функции обусловлена, с точки зрения авторов, тремя свойствами телесности, характерными для ВПФ – социальность происхождения, опосредованность и произвольность по функционированию [17].

Еще одним компонентом образа тела является полоролевая принадлежность. А. Маттес и Дж. Хан изучали взаимосвязь между удовлетворенностью своей внешностью и уровнем самооценки. Они исследовали влияние стереотипов на отношение к своему телу у мужчин и женщин. В результате проведенного исследования было обнаружено, что у

женщин физическая привлекательность является важным компонентом для самооценки. У мужчин же, напротив, физическая привлекательность не сильно влияла на их самооценку. Полоролевая принадлежность подразумевает единство самосознания и поведения индивида, относящего себя к тому или другому полу. При этом очень важна оценка своего собственного тела и наружности [12]. Юношеский возраст, как отмечают многие исследователи, характеризуется периодом изменения образа тела и его перестройки (И. С. Кон,

С. Фишер, М. О. Мдивани и др.) [9]. Существуют три направления изменений в юношеском возрасте, связанных с развитием и формированием образа тела: развитие и изменение структуры тела; развитие и изменение Я-концепции; развитие и изменение половой идентичности или принадлежности. Все они взаимосвязаны и оказывают влияние друг на друга. В юношеском возрасте происходит изучение своего тела, его функциональных и физических особенностей. Этот процесс связан как с возрастными, так и с половыми возможностями. При этом девушки знают о своем теле лучше, чем юноши, в связи с социальными и биологическими составляющими [12]. В. Бернс отмечал сильное влияние внешней оценки сверстников на отношение к своему телу. В. Бернс утверждал, что девушки и юноши особенно чувствительны к своей внешности и телу, сравнивая свое развитие с развитием сверстников. В этот период очень важно, насколько их тело соответствует стереотипному образу маскулинности и феминности. При этом юношеский эталон красоты чаще всего намного завышен и нереалистичен [4]. Еще одной важной особенностью данного возраста является развитие половой идентичности или полоролевой принадлежности, связанной с изменениями в теле.

В. Райх писал, что между стереотипами общества и половой действительностью существует конфликт, который приводит к психологическим нарушениям и отказу от реализации этой биологической функции [15]. Очень важно, чтобы человек ощущал себя идентичным своему полу. Можно сделать вывод о том, что образ тела является важным компонентом личности, он взаимосвязан с остальными составляющими и качествами личности.

В рамках реализуемого исследования для описания образа тела девочек в подростковом возрасте и периоде юности мы обследовали 70 девочек в возрасте от 12 до 17 лет. Подобранный нами диагностический инструментарий включал в себя следующие методики: психосемантическая методика «Мое тело» К. Н. Белогай, опросная методика «Образ тела» К. Н. Белогай, И. С. Морозовой, методика «Промеры по М. Фельденкрайзу» И. А. Соловьевой. Для сбора первичной информации, была составлена анкета, направленная на получение информации об отношении к собственному телу. Рассмотрим более подробно некоторые результаты.

Исходя из данных анкетного опроса, 87% опрошенных девочек, хотели бы внести изменения в свое тело. При этом из этих девочек 36% – хотели бы иметь талию еще тоньше, избавиться от живота, 24% – хотели бы изменить

нижнюю часть тела (похудеть в бедрах, уменьшить ягодицы, ноги длиннее и т.д.), 12% – недовольны размером своей груди и 7% изъявили желание поменять что-либо в своем лице, 8% – хотели бы изменить в своем теле «все». При этом 6% девочек, отметили, что прибегали к диетам, и изнуряющим физическим нагрузкам для коррекции веса.

В анкете мы просили девочек ответить на вопрос о том, что, как им кажется, их родители думают об их теле. Анализируя ответы девочек об оценке их внешности матерью, полученные данные можно разделить на четыре группы: первая группа отметила отрицательное отношение и установки на то, что девочке следует скорректировать свой вес, вторая, что матери никак не оценивают их тело, третья группа назвала оценку нейтральной, четвертая группа указала на положительное отношение.

Исходя из результатов дисперсионного однофакторного анализа, можно сделать вывод о том, что оценка матери оказывает сильное влияние на степень соответствия тела девушки внешним стандартам и принятие своего тела (рис. 1).

Анализируя ответы девушек об оценке их внешности отцом, полученные данные мы разделить на три группы: первая группа – «отцы не оценивают их тело», вторая группа назвала оценку нейтральной, третья группа указала на положительное отношение отцов к внешности девушек.

Оказалось, что положительная оценка отца для девушек в подростковом и юношеском возрасте является более авторитетной при выстраивании собственных стандартов своего тела и принятии его (рис. 2).

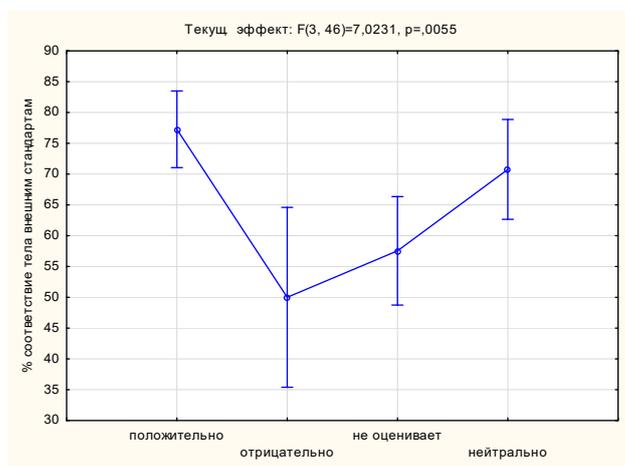


Рис.1. Соответствие тела внешним стандартам (в %) в зависимости от мнения матери о теле девушки

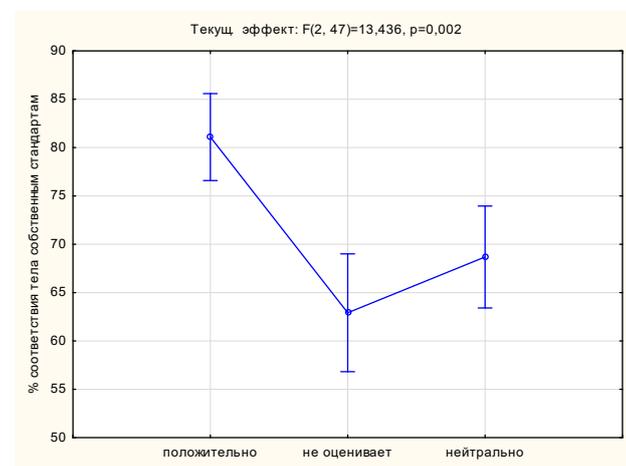


Рис.2. Соответствие тела собственным стандартам (в %) в зависимости от мнения отца о теле девушки

Показатели по методике по методике «Мое тело» К. Н. Белогой не являются высокими, присутствует критичное отношение к своему телу, и желание что-либо изменить в нем. Для удобства при сравнении данных мы разделили девушек в зависимости от отношения к телу на три группы:

отрицательное, нейтральное, положительное и при помощи однофакторного дисперсионного анализа сравнили принятие, оценку внешности и оценку телосложения в этих подгруппах. Уровень принятия тела самый низкий в группе с отрицательным отношением к телу, в этой же группе девушки, в отличие от девушек других групп, болезненней относятся к оценке своей внешности. При этом оценки телосложения находятся ниже нулевой отметки, что свидетельствует о недовольстве девушек своим телом. Во второй и третьей группе оценка своей внешности и телосложения является важным элементом в принятии своего тела девушками (рис. 3).

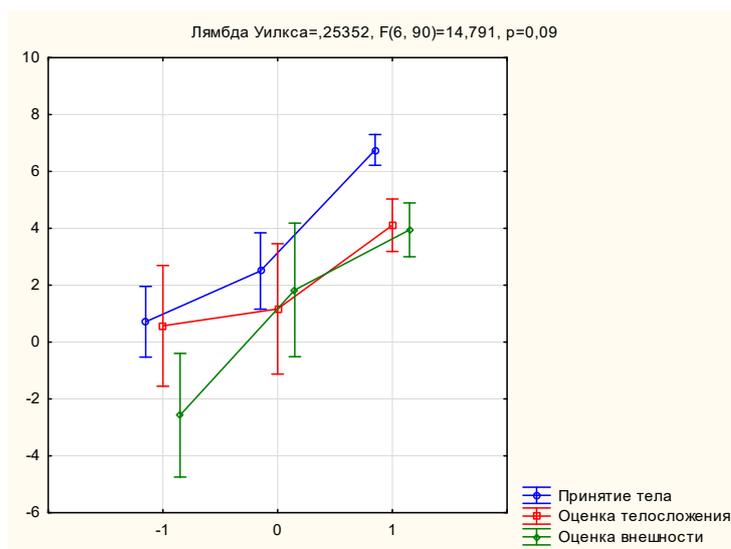


Рис. 3. Показатели методики «Мое тело» в зависимости от отношения к телу у девушек в подростковом и юношеском возрасте

Мы также провели корреляционный анализ (Таблица 1) между шкалами методики «Мое тело», показателями методики «Образ тела». Значимая связь обнаружилась только с параметром «подверженность социальным стереотипам».

Таблица 1. Корреляционный анализ между шкалами методики «Мое тело», и параметром «Подверженность социальным стереотипам», индекса массы тела ($p \leq 0,05$)

	Подверженность социальным стереотипам	ИМТ
Степень соответствия внешним стандартам	-0,03	0,1
Степень соответствия внутренним стандартам	-0,24	0,23
Принятие	0,15	-0,72
Оценка внешности	-0,2	-0,05
Оценка функциональных характеристик	-0,04	0,07
Активность	0,32	0,08
Оценка телосложения	-0,18	-0,04

Анализируя данные из таблицы 2 можно сделать вывод о том, что чем более выражен у девушек экстернальный локус контроля, тем ниже они оценивают соответствие своего тела внешним стандартам, а также низко оценивают функциональные характеристики своего тела. При этом девушки

с высоким индексом массы тела ниже оценивают свою внешность и дают более низкую оценку своему телосложению.

При анализе данных методики «Образ тела», стоит обратить внимание на такие показатели, как граница тела, подверженность социальным стереотипам и отраженный образ тела. Психологические границы у исследуемых есть, но они не четкие, возможно, поэтому девушки при оценке своего тела значительно опираются на внешние стандарты, на оценку привлекательности модели или медийной личности, что может свидетельствовать о желании быть похожими на этих людей. Так же присутствует тенденция зависимости от оценок окружающих, что может выражаться в неуверенности в своей привлекательности. Показатели по этим параметрам значительно ниже, по сравнению с другими

Используя параметры для исследования ощущаемого и реального тела по методике «Промеры по М. Фельденкрайзу» И. А. Соловьевой, были рассчитаны искажения (разница величины параметров образа тела к реальным размерам) от величины реального масштаба по 26 параметрам тела, что отражено на Рисунке 4.

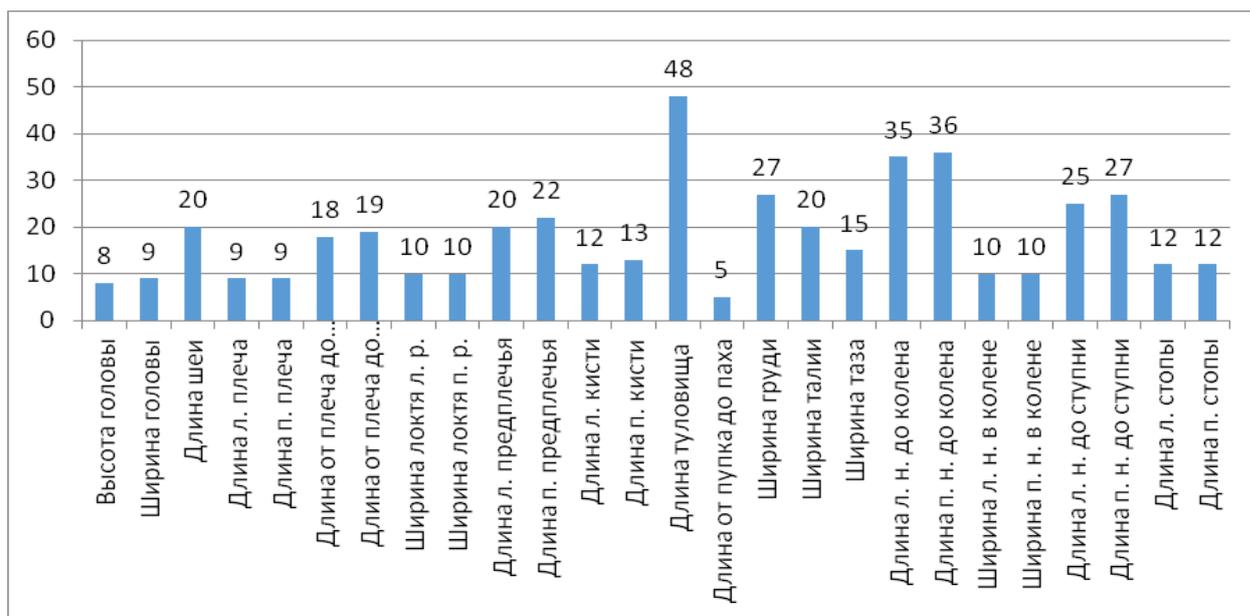


Рис.4. Средние результаты искажений образа тела по методике «Промеры по М. Фельденкрайзу» И. А. Соловьевой

При проведении качественного анализа, следует отметить, что искажения восприятия длины кистей (12% и 13%) и длины стоп (12%) находятся фактически в пределах нормы (искажения меньше 10% в данной методике считаются нормой и в исследовании не подлежат анализу).

Наиболее сильные искажения у девушек присутствуют в восприятии длины туловища от яремной ямки до пупка (48%). В эту зону входит грудная клетка, она отражает чувство свободы и ощущение собственного достоинства. Искажения этой зоны, по мнению В. Райха, отражают подавление глубоких внутренних переживаний и выражаются, чаще всего, в неглубоком, затрудненном дыхании. Это может свидетельствовать о

проблемах во взаимоотношениях с окружающим миром. Социум с его требованиями зарождает в подростке чувства стыда, вины, страхи, подавление своих эмоций и чувств, отражающихся в искажениях ощущений образа тела, в частности в длине туловища до талии. Кроме того, у девушек присутствуют искажения в восприятии ширины грудной клетки, также есть искажения ширины талии и длины от пупка до паха, но эти искажения меньше. Получается, что акцент искажений присутствует в верхней части туловища. Можно сделать вывод о том, что это связано с большой актуальностью вопросов социального взаимодействия в данном возрасте, чем со становлением сексуальности.

Параметр «длина шеи», отражающий возможность выразить потребности и желания человека также искажен (20%). Можно утверждать о том, что общество, а так же, воспитание родителей не дают возможность в полной мере самовыражаться девушкам и выказываться о своих желаниях, потребностях и идеях, или вовсе накладывают в этом ограничения.

Также параметр «ширина таза» (15% - искажение в сторону уменьшения) отображает сексуальное удовольствие. Девушки в данном возрасте стараются избегать данной темы или вообще ставят запрет на данную тему под гнетом общества, родителей. Для девушек это также проявляется в принятии/непринятии своей женственности и будущей роли матери, которая связана с большой ответственностью, а значит со многими страхами.

Руки отвечают за контакты с другими людьми, взаимосвязь с внешним миром. Сильное искажение в этом параметре (20%) может свидетельствовать о наличии чрезмерно амбициозных стремлений. При этом увеличение длины правых конечностей, как мы считаем, связано с преимущественно «праворукостью» исследуемых.

При построении изображений ощущаемого и реального тела (рис. 5 и 6) по средним значениям и их сравнении, так же можно отметить, что образ тела девушек напоминает образ, прививаемый индустрией моды - длинная шея, узкая талия, бедра, непропорционально длинные конечности. Пример такой фигуры - русская модель Ольга Шерер.

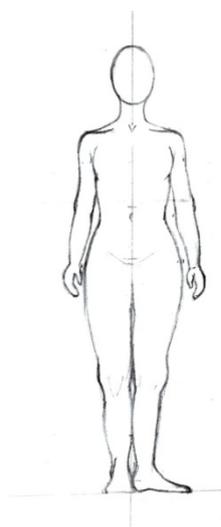


Рис.5. Изображение реального тела девушек по средним параметрам по методике «Промеры по М. Фельденкрайзу» И. А. Соловьевой

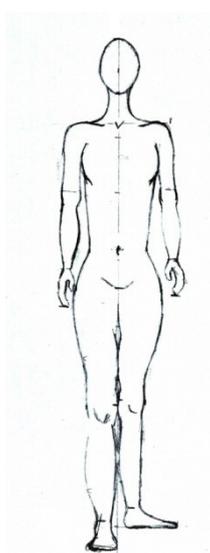


Рис.6. Изображение ощущаемого тела девушек по средним параметрам по методике «Промеры по М. Фельденкрайзу» И. А. Соловьевой

Полученные в ходе анализа результаты позволяют утверждать, что образ тела девушек имеет ряд своих особенностей, как пример сильные искажения по нескольким параметрам. Каждое искажение имеет под собой ряд причинных факторов. Но в целом, можно сказать, что эти искажения обусловлены трудностями взаимоотношений с обществом, контактами с другими людьми. Данные искажения отражают право девушек на чувства, желания, потребности, удовольствие, свободу самовыражения, которые выражаются частично, либо вовсе подавляются под гнетом общества.

Можно сделать вывод о том, что в целом девушки положительно оценивают свое тело, но, тем не менее, среди девушек присутствует очень большой процент, желающих поменять в своем теле что-либо. Также мы обнаружили влияние родительских установок на принятие собственного тела и подверженность воздействию СМИ девушек в подростковом и юношеском возрасте.

Список источников:

1. Белогай, К. Н. *материнство и телесность женщины*. - Кемерово, 2014.
2. Белогай, К. Н. *Телесность женщины в связи с реализацией репродуктивной функции // Вестник Кемеровского государственного университета*. – 2013. – № 2-1 (54). – С. 137-142.
3. Белогай, К.Н. *Эмпирическое исследование телесности женщины в связи с реализацией репродуктивной функции // Вестник Кемеровского государственного университета*. – 2014. – № 1-1 (57). – С. 108-116.
4. Бернс, Р. *Развитие Я-концепции и воспитание / Р. Бернс*. - М.: Прогресс, 1986. – 361с.
5. Бодалёв, А.А. *Восприятие и понимание человека человеком / А.А. Бодалев*. - М., 1982. - 200 с.
6. Буренкова, Е.В. *Метафорический анализ телесности: статистический и динамический аспекты / Е.В. Буренкова*. - Пенза: 2008. – 231 с.
7. Выготский Л.С. *Исторический смысл психологического кризиса // Собр. соч. в 6-ти т. / Под ред. А.Р. Лурия, М.Г. Ярошевского*. М.: Педагогика, 1982. Т. 1. С. 228-291.
8. Газарова, Е.Э. *Психология телесности / Е.Э. Газарова*. – ИОИ, 2002. – 192с.
9. Кон, И.С. *В поисках себя: Личность и её самосознание / И.С. Кон*. - М., 1984. - 335 с.
10. Кривцова, С.В. *Подросток на перекрестке эпох / С.В. Кривцова*. - М.: Генезис, 1997.- 280с.
11. Маттес, А. *Психология человека от рождения до смерти*. - М., 2001. 173 с.
12. Никитин, В.Н. *Онтология телесности: Смыслы, парадоксы, абсурд*. - М., 2006. – 320 с.
13. Подорога, В.А. *Феноменология тела. Введение в философскую антропологию*. - М., 1995. – 341 с.
14. Соколова, Е.Т. *Самосознание и самооценка при аномалиях личности / Е. Т. Соколова*. – М.: Изд-во МГУ, 1990. – 215 с.
15. Райх, В. *Сексуальная революция*. СПб. - М., 1997. - 352 с.
16. Тхостов А.Ш. *Психология телесности*. - М.: 2002. – 312 с.
17. Чеснов, Я. В. *Телесность человека: философско-антропологическое понимание*. - М., 2007. – С. 157.

ВНУТРЕННЯЯ КАРТИНА ЗДОРОВЬЯ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА И ИХ СОЦИОМЕТРИЧЕСКИЙ СТАТУС

Аннотация: Статья содержит анализ результатов исследования внутренней картины здоровья и социометрического статуса детей младшего школьного возраста. В исследовании показаны взаимосвязи показателей внутренней картины здоровья родителей и внутренней картины здоровья детей.

Ключевые слова: внутренняя картина здоровья; отношение к здоровью; младшие школьники; социометрия; социометрический статус.

Abstract: The article contains analysis of the results of the study of Inner Health Picture and sociometric status in primary-school age children. The study revealed a correlation between the Inner Health Picture of children and the Inner Health Picture of their parents.

Key words: Inner Health Picture; attitude to health; children primary-school age; sociometric; sociometric status.

Внутренняя картина здоровья начинает свое формирование на ранних этапах жизни человека. То есть, отношение человека к своему здоровью закладывается с детства. Виктор Алексеевич Ананьев определяет внутреннюю картину здоровья, как комплекс интеллектуальных представлений о здоровье человека, его эмоциональных переживаний, поведенческих реакций и установок. Автор особо отмечает, что внутренняя картина здоровья человека – это особое отношение к собственному здоровью, которое базируется на осознании ценности здоровья и стремлении к его постоянному сохранению и улучшению [1]. В процессе воспитания уже в раннем детстве, а затем и при поступлении в детский сад, школу, в связи с различными существенными изменениями в жизни ребенка, внутренняя картина здоровья так же претерпевает изменения [4]. Внутренняя картина здоровья имеет свою динамику. Принято выделять пять основных этапов в развитии внутренней картины здоровья ребенка.

1. Формирование каркаса эмоциональных реакций.
2. Базовое отношение к здоровью, которое главным образом состоит из подражания родителям.
3. Формирование конкретно-ситуативного представления о здоровье и эмоционального отношения к нему.
4. Четвертый этап характеризуется выработкой целостного осознанно-оценочного отношения к своему здоровью.
5. Формирование социальных установок личности на свое здоровье в общности когнитивных, эмоциональных и поведенческих компонентов [12].

Исследования, проводимые по данному вопросу, показывают, что четкие представления о возможности нарушения или изменения здоровья, дети приобретают к 7 годам, к началу младшего школьного возраста. Отношение ребенка к здоровью является частью его собственного образа, который складывается из восприятия своего внешнего вида, своего поведения, своих личностных особенностей [5]. Дети способны не только оценить состояние своего здоровья, но и пытаются его сохранить [7]. Младшие школьники, как

правило, связывают хорошее здоровье с хорошим питанием, соблюдением режима дня, послушанием [3].

Мы уже отмечали, что в процессе воспитания в раннем детстве, при поступлении в детский сад, школу внутренняя картина здоровья претерпевает изменения. Наиболее интенсивные изменения в этом процессе происходят именно при переходе детей из детского сада в школу. Школьник вступает в новые отношения со взрослыми и сверстниками, а значит меняется его социальное положение. Дети включаются в новые для них виды деятельности и системы межличностных отношений. Несомненно, окружение ребенка имеет значительное влияние на формирование его представлений о себе [10].

Таким образом, в связи с изменяющимся влиянием социального окружения на внутреннюю картину здоровья ребенка, представляется актуальным изучение социометрического статуса ребенка и особенностей внутренней картины здоровья. В нашем исследовании мы будем придерживаться следующего определения такого понятия как социометрический статус - положение человека в системе внутригрупповых межличностных отношений, определенное при помощи социометрического теста [8].

Цель эксперимента заключается в изучении особенностей внутренней картины здоровья и социометрического статуса детей младшего школьного возраста, изучение внутренней картины здоровья родителей.

Для достижения цели были определены следующие задачи:

1. Подобрать методики по выявлению социометрического статуса у детей младшего школьного возраста.
2. Подобрать методики по изучению внутренней картины здоровья детей и родителей.
3. Провести исследование.
4. Проанализировать полученные результаты.

При исследовании особенностей внутренней картины здоровья детей и социометрического статуса были использованы следующие диагностические методики: экспресс-диагностика ребенка Е.И. Николаевой [11], методика «Здоровье и болезнь» О.С. Васильева, Ф.Р. Филатов [6], тест «Гомункулус» А. В. Семенович [13]. «социометрия» Дж. Морено [14], [9].

При исследовании был сделан анализ особенностей внутренней картины здоровья родителей с помощью следующих диагностических методик: экспресс-диагностика взрослого человека Е.И. Николаевой [10], опросник «Отношение к здоровью» Р.А. Березовская [2].

Исследование проводилось на базе государственного бюджетного общеобразовательного учреждения средняя общеобразовательная школа № 351 Московского района. В исследовании приняли участие 23 родителя и 37 детей младшего школьного возраста (возраст детей 9 - 11 лет).

Исследование включает в себя три этапа.

Первый этап: диагностика внутренней картины здоровья детей младшего школьного возраста, их социометрического статуса

Второй этап: диагностика внутренней картины здоровья родителей

Третий этап: статистическая обработка данных

На первом этапе исследования была использована методика экспресс-диагностика ребенка Е.И. Николаевой, которая позволяет получить полную картину уровня внутренней картины здоровья у детей младшего школьного возраста. Выявление особенностей компонентов (когнитивного, эмоционального, поведенческого, ценностно-мотивационного), входящих в структуру ВКЗ.

По результатам проведенного исследования можно сделать вывод о том, что у 45% опрошенных выявлен высокий уровень когнитивного компонента, у 40% средний уровень, у 15% низкий. Дети указывают, что для того, чтобы сохранить свое здоровье необходимо гулять на улице, правильно питаться. В большинстве случаев респонденты отмечают, что ответственность за свое здоровье несут они сами.

Эмоциональный компонент у 30% респондентов находится на высоком уровне, у 40% на среднем, у 30% на низком. В данном блоке большинство респондентов указывают, что испытывают радость при активным играх на уроках физкультуры, но среди своих любимых занятий не указывают подобный вид деятельности. Чаще всего такими занятиями становятся «играть в телефон», «рисовать», «отдыхать» и другие.

У 13% опрошенных наблюдается высокий поведенческий компонент, у 60% средний, у 27% низкий. Чаще всего дети посещают спортивные секции и кружки, при этом довольно часто пьют сладкие газированные напитки, смотрят телевизор перед сном, не регулярно выполняют физические упражнения.

Ценностно-мотивационный компонент у 37% опрошенных находится на высоком уровне, у 35% на среднем, у 28% на низком. Большинство респондентов считают закаливание полезным для поддержания здоровья, соблюдают правила гигиены, потому что считают это необходимым для сохранности здоровья.

Обобщая результаты по данной методике можно сделать вывод о том, что у 30% опрошенных внутренняя картина здоровья находится на высоком уровне, у 40% опрошенных на среднем уровне, у 30% на низком. Дети понимают необходимость поддержания здоровья, правильного питания и активного образа жизни, но при этом не всегда готовы применять эти действия в своей жизни.

С помощью методики «Здоровье и болезнь» (авторы О.С. Васильева, Ф.Р. Филатов) была изучена степень сформированности представлений о здоровье и болезни и характер эмоционального отношения к проблемам здоровья.

Анализ результатов методики показал, что у 17% опрошенных высокая степень сформированности представлений о здоровье и болезни. Для рисунков этих детей характерны четкая детализация и прорисованность изображения. Рисунки яркие, объемные, сюжетные, оригинальные. Большинство детей (51%) характеризуются средним уровнем представлений о здоровье и болезни. Рисунки частично детализированы, в изображении

используется два-три цвета. Сюжет и динамика рисунка представлены частично. Низкий уровень представлений наблюдается у 32% детей. Характеризуется слабой детализацией, отсутствием сюжета.

По результатам тест «Гомункулус» А. В. Семенович можно сделать вывод о том, что дети чаще всего раскрашивали все одним цветом, прорисовка не имела много деталей. Респонденты рисовали, в основном, мистических персонажей «монстр», «инопланетянин», «плутонец», «хоббит» и др.

С помощью методики социометрия был изучен социометрический статус респондентов. По результатам проведенной диагностики можно сделать вывод о том, что статус «звезды» имеют 12% учащихся. Эти учащиеся являются наиболее эмоционально привлекательными для остальных членов группы. Статус «предпочитаемые» получили 32% учеников, они так же являются востребованными в группе. Статус «принятые» имеют 25% респондентов. Статус «непринятые» 22%, статус, их статус считается нейтральным, так как не вызывает у группы положительных или отрицательных эмоций. Статус «отвергнутые» имеют 7% учащихся.

На втором этапе было произведено исследование родителей с помощью экспресс-диагностики взрослых Е.И. Николаева, которая позволяет изучить сформированность внутренней картины здоровья. По результатам методики можно сделать вывод о том, что у 15% внутренняя картина здоровья сформирована, у 85% (большинство) внутренняя картина здоровья не сформирована. Наблюдается противоречие, при котором испытуемые описывают, что знают, как следует поддерживать здоровье, но при этом не готовы что-либо выполнять для этого. Так чаще всего родители обозначают, что ответственность за свое здоровье несет сам человек, что поддержание здоровья заключается в активном движении, спорте, правильном питании. При этом отмечают, что бассейн, спортзал не посещают, потому что не находят для этого времени.

С помощью опросника «Отношение к здоровью» Р. А. Березовской были изучены уровни внутренней картины здоровья: когнитивный; эмоциональный; поведенческий; ценностно-мотивационный.

Когнитивный уровень подразумевает степень осведомленности или компетентности человека в сфере здоровья, знание основных факторов риска, понимание роли здоровья в обеспечении активной и продолжительной жизни. По результатам данной шкалы можно сделать вывод о том, что у 5% родителей слабая осведомленность в сфере здоровья, у 90% родителей средняя, у 5% родителей высокая.

Эмоциональный уровень это оптимальный уровень тревожности по отношению к здоровью, умение наслаждаться состоянием здоровья и радоваться ему. У 5% родителей низкий уровень эмоциональной шкалы, у 50% средний, у 45% высокий. Данные результаты могут говорить о том, что большинство родителей эмоционально вовлечены в проблематику здоровья.

Поведенческий уровень помогает изучить степень соответствия действий и поступков человека требованиям здорового образа жизни. По результатам этой шкалы у 30% родителей действия не соответствуют

требованиям здорового образа жизни, что может говорить о низких показателях по данной шкале. У 70% родителей соответствуют, но не в полной мере (средний уровень).

Ценностно-мотивационный уровень позволяет изучить значимость здоровья в индивидуальной иерархии ценностей, степень сформированности мотивации на сохранение и укрепление здоровья. У 65% родителей высокий ценностно-мотивационный уровень, у 25% средний, у 10% низкий.

По результатам проведенного исследования можно сделать вывод о том, что родители считают здоровье ценностью, понимают важность поддержания здоровья, соблюдения здорового образа жизни, но при этом в большинстве не могут найти свободного времени для регулярного посещения спортзала или бассейна.

Таким образом, обобщая результаты проведенного исследования можно сделать вывод о том, что дети, так же как и родители понимают необходимость поддержания здоровья, правильного питания, активного образа жизни, осознают личную ответственность за сохранность своего здоровья, но при этом не готовы данные действия переносить на свою жизнь.

На третьем этапе исследования нами изучались вероятностные связи между внутренней картиной здоровья детей и родителей. Была проведена статистическая обработка данных в программе SPSS (Статистический пакет для социальных наук). Был применён корреляционный анализ, который показал следующие положительные взаимосвязи:

- между когнитивным показателем внутренней картины здоровья родителей и детей;
- между эмоциональной составляющей внутренней картины здоровья родителей и детей;
- между эмоциональной составляющей внутренней картины здоровья родителей и общим показателем внутренней картины здоровья детей;
- между общим показателем внутренней картины здоровья родителей и социометрическим статусом ребенка;
- между общим показателем внутренней картины здоровья родителей и уровнем внутренней картины здоровья детей;
- между ценностно-мотивационной составляющей внутренней картины здоровья родителей и когнитивной составляющей внутренней картины здоровья детей.

Таким образом, результаты статистической обработки данных показали, что эмоциональная составляющая внутренней картины здоровья родителей имеет взаимосвязь с общим показателем внутренней картины здоровья детей и с их социометрическим статусом в группе. Общий уровень внутренней картины здоровья имеет взаимосвязь с уровнем внутренней картины здоровья детей.

Обобщая результаты проведенного исследования можно сделать вывод о том, что дети, так же как и родители понимают необходимость поддержания

здоровья, правильного питания, активного образа жизни, осознают личную ответственность за сохранность своего здоровья, но при этом не готовы данные действия переносить на свою жизнь. По результатам статистической обработки данных можно сделать вывод о взаимосвязи эмоциональной составляющей внутренней картины здоровья родителей с общим показателем внутренней картины здоровья детей и с их социометрическим статусом в группе. Наблюдается взаимосвязь между внутренней картины здоровья родителей с уровнем внутренней картины здоровья детей. Данные результаты показывают необходимость информационно-просветительской и профилактической работы с родителями и детьми.

Список источников:

1. Ананьев В. А. Основы психологии здоровья. Книга 1. Концептуальные основы психологии здоровья.- СПб.: Речь, 2006. - 384 с.
2. Березовская Р.А. Отношение менеджеров к своему здоровью как фактору профессиональной деятельности: дис. канд. психол. наук. – СПб., 2001. – 240 с
3. Блюм В.В. Структура внутренней картины здоровья у школьников. автореф. дис. на соискание учен. степ. канд. псих. наук/ Блюм Вера Викторовна – 10 с.
4. Блюм В.В. Структура внутренней картины здоровья. - СПб.: Издательство СПбГУ – 2006. - 96 с.
5. Буркова С.А., Широкова И.В. Внутренняя картина здоровья младшего школьника как основа здоровьесберегающего поведения. В сборнике: Личность в трудных жизненных ситуациях: ресурсы и преодоление материалы Международной научно-практической конференции, посвященной 25-летию факультета психологии Омского государственного университета им. Ф.М. Достоевского. отв. ред. А. Ю. Маленова. 2018. С. 330-333.
6. Васильева О.С. Психология здоровья человека: эталоны, представления, установка. – М.: Академия, 2001. – 298 с.
7. Главсовет.ру. Возрастные особенности внутренней картины здоровья ребенка [Электронный ресурс]. URL: <http://www.glavsovet.ru/abc-dop-lib/101zdo/a18/a18-03.php> (дата обращения: 26.03.2019)
8. Молодцова Т.Д. Основные причины низкого социометрического статуса подростков в классном коллективе // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. – 2017. – № 3-2. – 281-283 с; [Электронный ресурс]. URL: <https://applied-research.ru/ru/article/view?id=11443> (дата обращения: 26.03.2019).
9. Морено Дж. Л. Социометрия. Экспериментальный метод и наука об обществе. Подход к новой политической ориентации / Пер. с англ. В. М. Корзинкина. Редакция перевода и предисловие М. Ш. Бахитова. М., 1958. 229 с.
10. Николаева Е.И., Буркова С.А. Связь самооценки детей 6-8 лет с особенностями вариаций сердечного ритма в эмоциональной ситуации. Психология образования в поликультурном пространстве. 2011. Т. 3. № 15. С. 74-84.
11. Николаева Е.И., Федорук В.И., Захарина Е.Ю. Здоровьесбережение и здоровьесформирование в условиях детского сада. Методическое пособие / Санкт-Петербург, 2014
12. Психология здоровья: учебник для вузов / под ред. Г.С. Никифорова. СПб.: Питер, 2003. - 607 с.
13. Семенович А.В. Нейропсихологическая диагностика и коррекция в детском возрасте. - М.: Академия, 2002. - 232 с.
14. Moreno J. L. Sociometry, Experimental Method and the Science of Society. An Approach to a New Political Orientation. N. Y., 1951.

РОЛЬ СЕМЬИ В ФОРМИРОВАНИИ РЕЛИГИОЗНОЙ ПОТРЕБНОСТИ РЕБЕНКА

Аннотация: В статье рассмотрен вопрос формирования такого понятия как «религиозная потребность» в условиях семейного воспитания. Семья, представляя собой социальную микросреду, создает определенные условия для формирования и развития способностей, свойств, качеств личности, специфики отношений индивида с окружающим миром, социальных и мировоззренческих ориентаций субъекта деятельности.

Ключевые слова: семья, религиозная потребность, духовно-нравственное воспитание.

Annotation: The article considers the issue of the formation of such a concept as “religious need” in the context of family education. A family, representing a social microenvironment, creates certain conditions for the formation and development of abilities, qualities, personality traits, the specifics of an individual’s relationship with the outside world, and social and ideological orientations of the subject of activity.

Key words: family, religious need, spiritual and moral education.

Сегодня, когда в российском обществе заметно проявляются такие явления как снижение нравственности и духовности, рост инфантилизма и потребительских потребностей молодых людей, необходим поиск условий, препятствующих возникающим негативным тенденциям.

Во многих теоретических исследованиях отмечается, что одним из таких условий является возрождение духовности и духовно-нравственное воспитание личности. Вопросы, связанные с духовностью личности имеют глубокие корни, а их научные истоки находятся в идеях древних мыслителей. Если обратиться к существующим исследованиям, то можно увидеть, что нет однозначного определения этому феномену.

Безусловно, необходимы определенные условия и факторы, при которых можно формировать тот уровень нравственности и духовности, который обеспечит личности восхождение к вершинам собственного развития в соответствии с общечеловеческими ценностями, социально одобряемыми формами поведения и деятельности; проектирование позитивной Я-концепции.

Практика показывает, что в этом процессе огромное значение для человека всегда имела религия. Религия в современных исследованиях рассматривается как наиболее значимая часть духовной культуры, т. к. она выступает детерминирующим и культуурообразующим фактором, оказывает сильнейшее влияние на все сферы жизнедеятельность человека, на содержание и формы всех духовной и материальной культуры современного общества.

Такое представление о роли религии в воспитании духовно-нравственной личности актуализирует вопросы, связанные с формированием ее религиозной потребности. Вопрос о религиозной потребности человека в отечественной психологии получил свое особое звучание во второй половине XX-го столетия, что имеет исторический контекст. Большинство исследователей этого времени, анализируя понятие «религиозная

потребность», сделали вывод о том, что это, прежде всего: – специфическая форма удовлетворения реальных социальных потребностей людей, которые в силу тех или иных причин не у всех могут быть удовлетворены в нерелигиозной, светской форме.

Рассматривая вопросы, связанные с обращением человека к Богу, формированием религиозности, Л. Н. Митрохин отмечал, что здесь могут быть не только позитивные, но и негативные предпосылки. В частности, он указывал на то, что в конце XX-го столетия характер подавляющего числа религиозных обращений происходило под влиянием негативных социально-экономических и политических явлений, происходящих в российском обществе [4].

Сегодня эта проблема приобретает несколько другое осмысление, что можно объяснить не только объективными условиями, связанными с особенностями социально-экономической и политической ситуациями в нашей стране, но и субъективными, где главным является рост патриотизма и личной ответственности граждан за судьбу страны.

Это говорит о том, что в сознании большинства людей происходит осмысление роли собственной личности в происходящих процессах и необходимости подготовки молодого поколения, способного противостоять вызовам времени. И для многих людей источником стойкости духа, стрессоустойчивости в это сложное время становится вера: вера в человеческий разум и вера в бога.

Именно поэтому в начале XXI века рассматриваемая проблема не потеряла своей актуальности и достаточно подробно представлена в работах Бажан Т. А., Буслаевой Е. Л., Зотовой Г. А., Ильичевой И. М., Котенева А. В., Ожигановой Г. В. и др. Так Буслаева Е. Л., определяя религиозные потребности человека в качестве предмета научного исследования, делает вывод о том, что под данным феноменом понимается система психических явлений индивида (его идеи, представления, переживания, привычки, образы, установки, потребности) через призму которых верующий человек в иллюзорной форме оценивает окружающий мир и свое собственное бытие [2]. Бажан Т. А., анализируя труды западных психологов, указывает на то, что общим в их работах является представление об изначальной религиозности человека. В процессе проведенного анализа условно было выделено 3 группы представлений о религиозных потребностях: стремление человека к гармонии с бесконечным; стремление решить проблему смысла жизни и благоговейный трепет перед святым. Далее исследователь приводит точку зрения отечественных ученых, согласно которой религиозная потребность не является первичной потребностью, а формируется в процессе социализации личности [4].

Все это позволяет сделать вывод о необходимости актуализации вопросов, связанных с определением условий, обеспечивающих духовно-нравственное воспитание человека; с выявлением путей, способов, технологий формирования социально одобряемых потребностей человека, в целом, и религиозной потребности, в частности. И здесь следует обратиться к

практике, которая показывает, что любая потребность субъекта жизнедеятельности – формируемое явление, а ее истоки чаще всего зарождаются в семье как первом институте социализации личности. Семья, представляя собой социальную микросреду, создает определенные условия для формирования и развития способностей, свойств, качеств личности, специфики отношений индивида с окружающим миром, социальных и мировоззренческих ориентаций субъекта деятельности [3].

Иначе говоря, в семье ребенок получает не только первый социальный опыт, но и определенные установки, жизненные ориентиры на будущее. Если говорит о религиозных потребностях личности, то, как утверждает В. Трилльхааз, все религиозные впечатления ребенок получает, прежде всего, в рамках семьи или через ее посредство. И это становится основополагающим для последующей религиозной жизни этой личности [1].

В работе А. Маслоу отмечается, что именно семья способствует формированию установок, стереотипов религиозного сознания и поведения. Аналогичные выводы делают и отечественные психологи, отмечая, что религиозное воспитание берет свое начало в семье, а сама семья рассматривается как наиболее важный, сильный и устойчивый канал формирования религиозной личности (Добренькова В., Калашников М., Кравченко А., Кузнецова И., Малахова И., Мануйлов Д., Майер А., Павлюк В., Носович В. и др.).

В частности, отмечая значимость семьи в воспитании личности, в ее духовно-нравственном развитии, исследователи обращаются к функциям семьи, заявляя при этом, что семья обеспечивает личности возможность: – научиться социальным ролям в процессе социализации»; – выработать социально одобряемые способы поведения; – на основе положительного влияния взаимоотношений в собственной семье позволяет сформировать собственные духовно-нравственные ценности и религиозность [1].

Как видно, многие ученые указывают на определяющую роль семьи в формировании религиозной потребности личности, ее духовности, нравственных установок, что находит свое подтверждение в данных, полученных Кузнецовой И. А. экспериментальным путем. Исследователь убедительно доказывает, что в семьях верующих родители, по сравнению с неверующими, имеют более высокий уровень духовно-нравственных ценностей, в большей степени руководствуются ими в жизненных ситуациях и в своем поведении; верующие дети в большей степени, чем дети неверующие, чувствуют эмоциональную близость, ориентированы на сотрудничество, оценивают свою семейную ситуацию как благоприятную, не испытывают тревожности, конфликтности, чувства неполноценности и враждебности в семейной ситуации, они более оптимистичны и правдивы.

Эти выводы и другие существующие исследования позволяют говорить о необходимости усиления роли семьи как социального института. Для этого важно актуализировать вопросы поддержки семьи, повышения ее педагогической компетентности, социальной защищенности на государственном уровне.

Список источников:

1. Буслаева, Е. Л. К проблеме религиозности человека / Е. Л. Буслаева // Сборник материалов Сергиево-Посадской сессии научной школы проф. В. С. Агапова «Наука, религия и искусство в психологическом познании человека» / Под ред. В. С. Агапова. – Сергиево-Посад, 2014. – С. 81–83.
2. Пешкова, Н. А. Роль духовности в развитии личности / Н. А. Пешкова // Наука, религия и искусство в психологическом познании человека: Сб. материалов Сергиево-Посадской сессии научной школы профессора В. С. Агапова / Под ред. В. С. Агапова, Д. П. Сидоренко, Н. Н. Шенцевой. – Сергиев Посад, 2014.
3. Смирнова, Е. О. Общение дошкольников с взрослыми и сверстниками / Е. О. Смирнова. – М.: МОЗАИКА-СИНТЕЗ, 2012.
4. Шилина И.Б. Духовное и светское образование в курсе «Актуальные концепции культурологии» // Ежегодная богословская конференция Православного Свято-Тихоновского гуманитарного университета. 2015. № 25. С. 342-344.

Паршин Я.А., Чугаева С.С.

ПСИХОЛОГО-МЕДИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ КОНСИЛИУМ ШКОЛЫ КАК ОСНОВА РЕАЛИЗАЦИИ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В МАЛЫХ ГОРОДАХ РОССИИ

Аннотация: Обучение детей с ОВЗ в малых городах России. Использование коррекционных классов для обучения в школе. Реорганизация работы общеобразовательной школы в условиях инклюзии. Использование технологии школьного консилиума для обучения детей с ОВЗ. Основные преимущества работы в рамках школьного ПМПк.

Ключевые слова: малые города, ПМПк, инклюзия, дети с ОВЗ, школа.

Abstract: Education of children with disabilities in small towns of Russia. The use of remedial classes for school. Reorganization of the public school in the conditions of inclusion. The use of technology the school Council for the education of children with disabilities. The main advantages of working within the school PMPc.

Key words: small towns, PMPc, inclusion, children with disabilities, public school.

В рамках парадигмы современного образования активно поднимается вопрос об инклюзивном обучении. По этой теме собираются многочисленные научно-практические конференции, форумы, круглые столы, где обсуждаются вопросы реализации новой системы образования. Но, к сожалению, работа в данной области затрагивает крупные города, где реализация современной модели образования происходит при отлаженном сетевом взаимодействии с заинтересованными в решении этого вопроса организациями, при большом количестве школ с различными формами реализации инклюзивного образования и при доступности ресурсных центров, которыми стали бывшие коррекционные школы [5]. К сожалению, такая система не достижима для малых городов и сёл.

Мы хотели бы представить вам модель реализации инклюзивного образования, которая сложилась в нашей образовательной организации.

МКОУ «Медынская СОШ» является единственной школой в городе Медыни Калужской области с населением около восьми тысяч человек. Практика реализации образования детей с ограниченными возможностями

здоровья (ОВЗ), хотя в то время ещё не было такого термина, началась ещё 30 лет назад с создания первого коррекционного класса. Тогда, как и сейчас, в школе обучалось 800 – 900 человек и наполняемость классов в параллелях всегда была высокой, поэтому и было принято решение создать малые классы для помощи этим детям. К ним шли работать наиболее компетентные учителя, с большим опытом. Это приносило хороший результат. Например, в 2017 году наша школа выпустила коррекционный класс, где обучались 11 человек. Дети успешно, в соответствии со своими способностями, прошли испытания ГЭК. 10 выпускников поступили в различные средне-профессиональные образовательные организации, чтобы получить специальность фармацевта, технолога мясо-молочной промышленности, слесаря-автомеханика, секретаря-референта, бухгалтера.

Школа для всех, невзирая на его индивидуальные особенности-именно такой подход всегда реализовывался у нас. Данная практика сохраняется и сейчас [1].

МКОУ «Медынская СОШ» является одной из передовых школ Калужской области, где на первом плане индивидуализированный подход к каждому ученику. У нас накоплен огромный опыт в плане обучения детей с достаточно низким уровнем интеллектуальных способностей, но и про одаренных детей мы тоже не забываем. Это дает стабильно высокие показатели обучения, что подтверждается как победами в областных и всероссийских конкурсах и олимпиадах, так и независимой оценкой качества образовательных услуг. Также можно отметить успешную сдачу ГИА в течение пяти лет. Результаты ЕГЭ выше восьмидесяти- девяноста баллов являются нормой для Медынской школы. Это как раз и есть одна из специфических черт малых городов и сёл, где одарённые ребята сидят за одной партой с детьми, у которых есть ограниченные возможности здоровья.

С течением времени и в связи с принятием ФЗ №273 «Об образовании в РФ» в 2012 году для ресурсных классов наступили тяжёлые времена [3]. С одной стороны, родители стали массово отказываться обучать ребёнка в коррекционных классах, наверное, под влиянием моды, с другой стороны, начали возникать различные бюрократические препоны для создания таких классов. И это всё на фоне увеличивающегося потока детей с индивидуальными особенностями развития. Данные вызовы поставили администрацию школы перед вопросом о пересмотре всей концепции обучения детей с ОВЗ.

Одним из первых шагов стало введение в школе штатных, освобождённых специалистов - учителя-логопеда и педагогов-психологов. Они стали реализовывать программы развития и коррекции учащихся. В этом учебном году данные специалисты не только ведут индивидуальные занятия, но и реализуют несколько курсов внеурочной деятельности, направленной на развитие всех обучающихся, в том числе и с ОВЗ.

Вторым шагом стало выявление детей, которым необходимы специальные условия обучения. В 2018-2019 учебном году их насчитывается 55 человек, из них 44 обучаются в условиях инклюзии. При этом процессе

учителя нашей школы «не ставят клеймо», а дают ребёнку шанс реализоваться как в урочной, так и во внеурочной и внешкольной деятельности.

Третьим шагом стало создание отдельной структуры, которая проводит диагностику, разрабатывает образовательные маршруты и следит за динамикой развития детей. Такой структурой для нашей школы стал психолого-медико-педагогический консилиум (ПМПк). Данная форма взаимодействия является новой для нашей школы, хотя вопрос о необходимости ПМПк в образовательных организациях поднимал ещё в начале двухтысячных годов Н.Н. Малофеев. Тогда же Министерство образования Российской Федерации выпустило Инструктивное письмо «о Психолого-медико-педагогическом консилиуме (ПМПк)» [4]. В нём подробно рассказывается о целях и задачах консилиума. Как всем известно, хоть и существует вышестоящая методическая документация, но создание новой структуры в рамках образовательной организации при отлаженной работе очень часто вносит диссонанс и вызывает много нареканий. Но, к нашему удивлению, этот процесс у нас не затянулся на длительное время, консилиум был создан, и уже в 2018-2019 году можно отметить несколько серьёзных положительных изменений.

Во-первых, коллективность принятия решения при разработке образовательного маршрута обучающегося. Все мы знаем о конфликтности некоторых родителей и законных представителей наших учеников. Одному человеку всегда очень трудно переубедить их не вредить своему ребёнку необдуманными поступками, но если к этому процессу будут на постоянной основе подключаться и психолог, и логопед, и администрация, то есть возможность сильно упростить процесс обучения. Также не стоит забывать о принципе разделённой ответственности не только со специалистами школы, но и с законными представителями, которые тоже включаются в процесс разработки образовательного маршрута. И именно поэтому, чтобы ни у кого с юридической точки зрения не возник вопрос о компетенции ПМПк, в составе имеется медицинский работник, который имеет право читать медицинскую документацию и трактовать её для родителей и педагогического состава.

Во-вторых, в рамках консилиума для образовательной организации произошла унификация всей документации, касающейся детей с ОВЗ. Именно с помощью ПМПк появилась возможность не только формировать АОП для детей с ОВЗ, но и прослеживать динамику развития, коррекции и изменять индивидуальную программу в соответствии с индивидуальными психофизическими возможностями обучающегося. Ведь для некоторых детей невозможно сразу определить их траекторию обучения, так как, например, для детей с аутизмом только диагностический этап программы составляет минимум полгода. И это всё нужно оформлять как-то документально и иметь основания для изменения АОП в рамках заключения психолого-медико-педагогической комиссии (ПМПк). Также именно при работе ПМПк, в который в качестве временных членов входят все учителя-предметники данного ученика, можно грамотно выработать единую систему оценивания и

спрогнозировать планируемые предметные и метапредметные результаты освоения программы на каждый период.

В-третьих, школьный консилиум – это универсальная переговорная и совещательная площадка, где могут быть услышаны все участники образовательного процесса. В рамках ПМПк каждый, кто участвует в обучении и образовании ребёнка с особыми образовательными потребностями, представляет на всеобщее обсуждение свои выводы и рекомендации. И тогда, когда они будут услышаны и обсуждены всеми, вырабатывается единая модель образовательного маршрута обучающегося.

В нашей школе для этого используются как унифицированные представления от педагогов и службы психолого-педагогического сопровождения, так и результаты социально-педагогической экспресс-диагностики Р.В. Овчаровой [2], которую заранее заполняет законный представитель учащегося.

Реализация работы консилиума в рамках нашей образовательной организации позволила не только решить сиюминутные вопросы, возникшие в ответ на современные вызовы, но и в целом проследить за динамикой развития каждого ребёнка, находящегося в работе у ПМПк. Также нам удалось наладить более тесную работу с семьями, у которых есть дети с ОВЗ. Они участвуют в консилиумах, предлагают свои идеи и получают столь необходимые им консультации как по обучению, воспитанию, так и социализации своего ребёнка. Эта работа даёт стабильный результат и помогает гармонизировать и развить личность детей, что и является главной задачей всего нашего образования.

Список источников

1. Паршин, Я.А. Особенности инклюзивного образования в малых городах. [Текст] // Психология и педагогика будущего: молодежный форсайт. Молодежь и психология: идеи и проекты. Коллективная монография / Под ред. М.Р. Арпентьевой и др. Канада, Торонто: Издательско-литературное агентство Альтасфера, 2018. – 504 с. – С. 160-166
2. Райгородский, Д.Я. Энциклопедия психодиагностики. Психодиагностика детей. [Текст] / Д.Я. Райгородский. – Самара.: Издательский Дом «Бахран-М», 2014. – 624 с.
3. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» [Текст]. – М.: Омега – Л., 2018. – 143 с.
4. Письмо Минобрнауки РФ от 27.03.2000 N 27_901-6 «О психолого-медико-педагогическом консилиуме (ПМПк) образовательного учреждения» [Электронный ресурс]. Режим доступа (05.12.18): <http://www.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc&base=EXP&n=316942#0775518511765363>
5. Материалы конференции «Деятельность ПМПк в современных условиях. Ключевые ориентиры» 25-26.10.18 [Электронный ресурс]. Режим доступа (05.12.18): http://unisop.rudn.ru/RegName07_rep

ОСМЫСЛЕНИЕ МАТЕРЯМИ СИТУАЦИИ ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ С ЦЕРЕБРАЛЬНЫМ ПАРАЛИЧОМ

Аннотация: в статье обосновывается актуальность исследования осмысления матерями ситуации воспитания детей с церебральным параличом. Приводится сравнительный анализ результатов исследования смысложизненных ориентаций данной группы матерей и матерей нормативно развивающихся детей, принявших участие в первом и втором исследованиях. Проводится дополнительно исследование психологического здоровья и его связь со смысложизненными ориентациями матерей, воспитывающих детей с церебральным параличом.

Ключевые слова: смысложизненные ориентации, осмысленность жизни.

Abstract: The article proves the urgency of the study of the mother's understanding of the situation of the upbringing of children with cerebral palsy. The comparative analysis of the results of the study of the meaningful orientations of this group of mothers and mothers of normatively developing children who took part in the first and second studies is given. An additional study of the mental health and its relationship with the sense of life of mothers who raise children with cerebral palsy is conducted.

Keywords: Smyslozhiznennyye orientation, meaningfulness of life.

Объектом осмысления личности является ситуация жизнедеятельности, которая включает совокупность объективных условий. С позиции субъектно-деятельностного и системного подходов проблема исследования осмысления ситуации жизнедеятельности субъектом связана с включением психических явлений в материальный мир. Объективная действительность, условия и обстоятельства жизни личности, являются источником содержания психических явлений, которые рассматриваются в качестве системы, включая условия их функционирования. Осмысление ситуации личностью способствует ее адаптации / дезадаптации к различным условиям жизнедеятельности.

Ближайшее окружение, т.е. члены семьи, играют значительную роль в формировании индивидуально-психологических, личностных особенностей, в т.ч. и смысложизненных ориентаций, а также осмысленности жизни матери ребенка с церебральным параличом. Ситуация жизнедеятельности, влияет на психическое развитие, функционирование и отражается на индивидуальном психическом облике, формировании специфических стереотипов восприятия и системы отношений субъекта к действительности [1]. В связи с этим, предполагается, что ощущение бессмысленности прошлого, настоящего и неопределенности будущего *матери, появление неуверенности в своих силах, потеря чувства контроля над событиями своей жизни, обусловлено ситуацией жизнедеятельности, связанной с воспитанием и лечением ребенка с церебральным параличом, отсутствием в семье других детей, недостатком материальных средств для его лечения, ограничением ее социальной активности, неудовлетворительными условиями проживания.*

Цель исследования заключается в изучении осмысления матерями ситуации воспитания детей с церебральным параличом и матерей нормативно развивающихся детей.

Организация исследования: в первом ($n = 66$) и втором ($n = 48$) исследованиях приняли участие матери детей с церебральным параличом (ОГ). Все дети проходили курс реабилитации в Областном центре коррекционно-развивающего обучения и реабилитации г. Гомеля. В контрольную группу, в первом ($n = 66$) и втором ($n = 48$) исследованиях, были включены матери (КГ) детей, которые посещали массовый детский сад. При выборе респондентов учитывались: состав семьи и количество детей, год рождения ребенка, диагноз (для респондентов ОГ), т.е. факторы, которые способны повлиять на результаты выполнения тестовых заданий.

Методы исследования: смысловые ориентации респондентов изучались при помощи методики «Тест смысловых ориентаций» Д. А. Леонтьева [1]. Психологическое здоровье исследовалось при помощи «Клинического опросника для выявления и оценки невротических состояний» К.К. Яхина, Д.М. Менделевича [3]. Статистическая обработка данных осуществлялась с помощью программы Statistika 6.0 (Stat Soft. Ins.). Установление взаимосвязи между двумя нормально распределенными признаками осуществлялось методом линейной корреляции (Пирсон). Упорядочение данных, в сравнительно однородные группы проводилось при помощи кластерного анализа.

Результаты исследования и их обсуждение: в ходе исследования показатели субшкал теста смысловых ориентаций «Цели в жизни» – с будущим, «Процесс жизни» – с настоящим, «Результативность жизни» мы проанализировали в соответствии с осмысленностью жизни респондентов ЭГ и КГ первого и второго исследований. В *первом* исследовании среднее значение общего показателя осмысленности жизни у матери ребенка с церебральным параличом составило $m = 50,48$ балла, наряду с показателями субшкал «Цели в жизни» ($m = 16,73$), «Процесс жизни» ($m = 14,31$) и «Результативность жизни» ($m = 12,71$). Во *втором* исследовании среднее значение общего показателя осмысленности жизни у матери ребенка с церебральным параличом составило $69,34$ балла, при повышении показателей субшкал «Цели в жизни» ($m = 22,37$), «Процесс жизни» ($m = 19,51$) и «Результативность жизни» ($m = 16,75$).

Средние значения показателей по шкалам «Цели в жизни», «Процесс жизни», «Результативность жизни» и осмысленность жизни у респондентов КГ₆₆ и КГ₄₈ оказались высокими по сравнению с респондентами ЭГ₆₆ и ЭГ₄₈. Отметим, что высокий уровень осмысленности жизни личности обусловлен оптимальным соотношением трех времен человеческой жизни, а не преобладанием одного из них: прошлого, настоящего, будущего. В целом, осмысленность жизни изменяется от направленности, временной перспективы, эмоциональной насыщенности и удовлетворенности самореализацией, продуктивности прожитой части жизни личности. То, что способствует развитию осмысленности жизни находится и в будущем (цели),

и в настоящем (чувство полноты и насыщенности жизни), и в прошлом (удовлетворенность итогами прожитой жизни).

В ходе *регрессионного анализа* было установлено, что изменение осмысленности жизни респондентов зависит от вариативности целей в жизни, процесса и результативности их жизни: $R^2 = 97,47\%$ данной зависимости отмечается у респондентов ЭГ₆₆, испытуемых КГ₆₆ – $R^2 = 95,84\%$, опрошенных ЭГ₄₈ – $R^2 = 60,59\%$, респондентов КГ₄₈ $R^2 = 75,37\%$. Низкий уровень осмысленности жизни респондентов ОГ₆₆ соотносится с аморфностью целей, фиксацией на настоящем в сочетании со слабой ориентацией на будущее и временную перспективу, со склонностью жить сегодняшним днем. Определенным итогом, по мнению В. Э. Чудновского, является распадающаяся структура смысла жизни. Происходит его обратное развитие, он приземляется, локализуется в конкретной ситуации, укорачивается до элементарного стремления пережить сегодняшний день.

В целом процесс формирования и преобразования смысложизненных ориентаций В. Э. Чудновский называет «сквозным», объясняя: «он как бы «перечеркивает» всю жизнь человека от рождения до глубокой старости, вступая в сложные взаимодействия с возрастными особенностями и средовыми факторами» [0, с. 6]. В связи с этим предполагается, что ощущение бессмысленности прошлого, настоящего и неопределенности будущего *матери, появление неуверенности в своих силах, потеря чувства контроля над событиями своей жизни обусловлены ситуацией жизнедеятельности, связанной с воспитанием и лечением ребенка с церебральным параличом, отсутствием в семье других детей, недостатком материальных средств для его лечения, ограничением ее социальной активности, неудовлетворительными условиями проживания.*

Для более глубокого исследования изменения показателей смысложизненных ориентаций и общего показателя осмысленности жизни мы проанализировали их соотношение с количеством детей в семье, условиями проживания и материальным доходом, образованием респондентов ЭГ и КГ в первом и втором исследованиях. С целью анализа близости соотношения показателей осмысленности жизни и вышеописанных условий ситуации, нами был проведен кластерный анализ, в результате которого было выявлено, что наиболее близкое расстояние отмечается у респондентов, которые не получили высшее образование, воспитывают одного ребенка с церебральным параличом, проживают в неудовлетворительных условиях и имеют неудовлетворительный уровень материального положения. Данный кластер в основном составляют респонденты ЭГ₆₆. Другой кластер респондентов отличается наличием высшего образования (49 %), появлением в семье других детей (60 %), улучшением материального положения (8 %) и жилищных условий (78 %). Для них характерна тенденция к *определению и осознанию* целей в жизни; *восприятию* процесса своей жизни как интересного, эмоционально насыщенного; *переоценке* прожитой части жизни; *представлению* о себе как о сильной личности, обладающей достаточной свободой выбора, чтобы построить жизнь в соответствии со своими целями и

представлениями о ее смысле; *убежденности* в контроле жизни, свободном принятии решения.

На основании полученных результатов можно отметить, что низкие значения показателей смысложизненных ориентаций матери ребенка с церебральным параличом определяются ситуацией жизнедеятельности, включающей воспитание и лечение ребенка с церебральным параличом, неудовлетворительные условия проживания и материальное положение семьи. В целом, изменение ситуации жизнедеятельности трансформирует смысложизненные ориентации личности.

Обобщая взгляды предшественников Б. Ф. Ломов акцентирует внимание на системном изучении психических явлений, включая взаимосвязь изучаемого явления с явлениями того же класса, и нами дополнительно *проводилось исследование психологического здоровья и его связь со смысложизненными ориентациями респондентов ЭГ и КГ*. Анализ результатов *психологического здоровья* показал, что в состоянии беспокойства, нетерпеливости, непоседливости, суетливости, тревоги и страха наиболее выражено у респондентов ЭГ₆₆ по сравнению с респондентами КГ₆₆, так как показатель больше 1,28 указывает на уровень здоровья, меньше 1,28 – болезненный характер выявляемых состояний. Многие страхи матери ребенка с церебральным параличом могут быть связаны с тревогой и опасением за себя и будущее своего ребенка.

Далее, мы исследовали психологическое здоровье матерей нормативно развивающихся детей, которые участвовали в проведенном нами *втором* исследовании. Необходимо отметить, что все значения психологического здоровья респондентов КГ₄₈ имеют положительный знак, и оказались выше значения + 1,28, что служит показателем их удовлетворительного здоровья. В ходе исследования выявлены различия в показателях тревоги, беспокойства, подавленности, обидчивости, угнетенности, утомляемости, раздражительности, ранимости, страха, навязчивых состояний респондентов ЭГ и КГ, которые проверены результатами статистического анализа: средние значения по шести шкалам опросника у респондентов КГ статистически значимо выше средних значений по шести шкалам у опрошенных ЭГ с уровнем значимости $p \leq 0,0001$.

Далее исследована *взаимосвязь смысложизненных ориентаций и психологического здоровья*, так как, по мнению Б. Ф. Ломова, важно иметь в виду множественность тех отношений, в которых они существуют. В ходе проведенного корреляционного анализа между показателями смысложизненных ориентаций и психологического здоровья респондентов ЭГ₆₆ было выявлено 33 статистически значимых положительных корреляций. Коэффициенты корреляции варьируют от $r = 0,30$ («Локус контроля – Я» и «Шкала вегетативных нарушений») до $r = 0,60$ между показателем осмысленности жизни и повышенной утомляемостью, раздражительностью, страхом. Наиболее тесные корреляции (при $p < 0,001$) были выявлены между процессом жизни и тревогой ($r = 0,87$), подавленностью ($r = 0,59$), усталостью ($r = 0,44$), одиночеством ($r = 0,49$), сомнениями в правильности поступков и

принятии решения ($r = 0,54$), ухудшением самочувствия ($r = 0,42$). Смыслоразнозначные ориентации и психологическое здоровье существенно определяются ситуацией жизнедеятельности матери ребенка с церебральным параличом. Сложившаяся ситуация затрудняет задачу реализации смысла жизни матери на прежнем уровне.

Вместе с тем отсутствует связь цели, результата жизни и ее управляемости с вегетативными нарушениями, а также управляемости жизнью с состоянием усталости респондентов ОГ₆₆. Аналогичный вывод можно сделать по результатам факторного анализа показателей смыслоразнозначных ориентаций и психологического здоровья, которые оказались представленными в разных факторах. Это свидетельствует о том, что изменение жизненных целей, отсутствие ощущения успешности в жизни и повседневной деятельности, уверенности в возможности самостоятельно осуществлять свой жизненный выбор матери ребенка с церебральным параличом *не зависят* от проявления утомляемости, слабости, усталости, раздражительности, вспыльчивости (шкала астении), боязливости, возбудимости, подавленности (шкала вегетативных нарушений). Мать, несмотря на наличие астенического состояния, продолжает ухаживать за ребенком с церебральным параличом, выполняя большой объем домашней работы. Неутешительный прогноз, понимание безысходности ситуации, обуславливающее появление слезливости, не лишает мать надежды на выздоровление ребенка, при этом она продолжает выполнять тяжелые повседневные обязанности по уходу за ним.

В ходе проведенной взаимосвязи между показателями смыслоразнозначных ориентаций и психологического здоровья респондентов КГ₆₆ выявлено 36 статистически значимых положительных корреляций. Коэффициенты корреляции варьируют от $r = 0,31$ ($p < 0,05$) (связь состояния раздражительности с процессом жизни) до $r = 0,73$ ($p < 0,001$) – взаимосвязь между осмысленностью жизни и повышенной утомляемостью, быстрой сменой настроения респондентов КГ₆₆.

Полученные результаты свидетельствуют о том, что жизненные цели респондентов КГ₆₆, ощущение успешности в повседневной деятельности, способность влиять на ход собственной жизни и уверенность в возможности самостоятельно осуществлять свой жизненный выбор соотносятся с состоянием тревоги, одиночества, утомляемости, раздражительности, обидчивости и навязчивых состояний.

Во *втором исследовании в процессе анализа* полученных результатов взаимосвязи смыслоразнозначных ориентаций и психологического здоровья респондентов ЭГ и КГ было выявлено 4 статистически значимых положительных корреляций, и 2 отрицательные, статистически не значимые корреляции. Коэффициенты корреляции варьируют от $r = 0,29$ при $p \leq 0,05$ («Цели в жизни» и «Шкала невротическая депрессия») до $r = 0,41$ при $p \leq 0,01$ («Процесс жизни» и «Шкала истерического типа реагирования»). Выявлена взаимосвязь между состоянием медлительности, подавленности («Шкала невротическая депрессия») и осмысленностью, направленностью, временной

перспективой (субшкала «Цели в жизни») $r = 0,29$ при $p \leq 0,05$ респондентов ЭГ₄₈; возможностью контролировать события собственной жизни (субшкала «Локус контроля – Я») $r = 0,35$ при $p \leq 0,05$; осмысленностью жизни $r = 0,34$ при $p \leq 0,05$.

В процессе исследования установлена динамика показателей корреляции смысложизненных ориентаций и психологического здоровья респондентов ОГ, которая проявляется: во-первых, в силе связи показателей, при которой наиболее тесная взаимосвязь всех показателей смысложизненных ориентаций и психологического здоровья респондентов ОГ была выявлена в *первом* этапе исследования (от $r = 0,30$; $p < 0,05$ до $r = 0,60$; $p < 0,001$) по сравнению с результатами второго исследования (от $r = 0,29$; $p < 0,05$ до $r = 0,41$; $p < 0,01$); во-вторых, в снижении коэффициентов (от $r = 0,41$; $p < 0,01$ до $r = 0,25$; $p < 0,05$) у респондентов ОГ₄₈ (ОГ₆₆ – от $r = 0,60$; $p < 0,001$ до $r = 0,30$; $p < 0,05$), т. е. сила связи между корреляциями показателей смысложизненных ориентаций и психологического здоровья респондентов ОГ₄₈ значительно ослабевает; в-третьих, в уменьшении количества взаимосвязей смысложизненных ориентаций и психологического здоровья по результатам второго этапа исследования (установлено 5 корреляций), по сравнению с результатами первого исследования (выявлено 33 корреляции) у респондентов ОГ.

Продолжая анализировать полученные результаты *второго исследования* взаимосвязи смысложизненных ориентаций и психологического здоровья матерей нормативно развивающихся детей нами выявлено пять статистически значимых положительных корреляций и две отрицательные, статистически не значимые корреляции. Коэффициенты корреляции варьируют от $r = 0,30$ при $p \leq 0,05$ («Процесс жизни» и «Шкала обсессивно-фобических нарушений»; «Результат жизни» и «Шкала истерического типа реагирования») до $r = 0,37$ при $p \leq 0,05$ («Процесс жизни» и «Шкала невротической депрессии»). Данная ситуация объясняется увеличением разводов в семьях воспитывающих двух и более нормативно развивающихся детей, негативным восприятием своего социально-семейного положения, и как следствие изменение психологического здоровья матерей. Эта гипотеза нуждается в дальнейшем проведении исследования социально-демографических факторов.

Далее мы проанализировали динамику значений корреляции смысложизненных ориентаций и психологического здоровья респондентов КГ. Различия, установленные в ходе исследования, заключаются: во-первых, в силе связи, при которой наиболее тесная взаимосвязь показателей смысложизненных ориентаций и психологического здоровья выявлена у респондентов КГ₆₆ – от $r = 0,31$ ($p < 0,05$) до $r = 0,73$ ($p < 0,001$), по сравнению с КГ₄₈ – от $r = 0,30$ до $r = 0,37$ ($p < 0,05$); во-вторых, в снижении средних коэффициентов корреляции от $0,37$ до $0,30$ ($p < 0,05$) у респондентов КГ₄₈ по сравнению с респондентами КГ₆₆ – от $r = 0,73$ ($p < 0,001$) до $r = 0,31$ ($p < 0,05$); в-третьих, в уменьшении количества корреляций смысложизненных ориентаций и психологического здоровья респондентов

КГ₄₈ (5 корреляций) по сравнению с результатами респондентов КГ₆₆ (36 корреляций).

Смысл жизни ориентирует человека в окружающем и внутреннем мире, при этом психологическое состояние, являясь отражением того, что происходит во внешнем и внутреннем мире субъекта, в свою очередь порождает смыслы и опосредуется ими. Ситуация жизнедеятельности обуславливает психологическое здоровье, только эта детерминация опосредуется смысловыми ориентациями субъекта. Ситуация жизнедеятельности матери ребенка с церебральным параличом, обуславливает психологическое здоровье, характеризующееся тревогой, беспокойством, подавленностью, угнетенностью, утомляемостью, страхом, однако это воздействие опосредовано смысложизненными ориентациями. Осмысление и осознание состояния обеспечивает смысловое принятие ситуации и жизни в целом, в свою очередь, отражением является психологическое состояние матери ребенка с церебральным параличом. В связи с этим, необходимо отметить *связующую и опосредующую роль смысложизненных ориентаций* в системе «ситуация – смысложизненные ориентации – состояние». Для респондентов ЭГ₄₈ по-прежнему характерны неудовлетворенность прожитой частью жизни, низкая осмысленность жизни в настоящем, осознания целей в будущем. Личностный смысл лишен направленности и временной перспективы, что определяет воздействие ситуации их жизнедеятельности на психологическое здоровье. Ситуация жизнедеятельности матери связана с неудовлетворительными условиями проживания, материальным положением семьи, являющимся необходимым для оплаты высококачественных реабилитационных программ ребенка с церебральным параличом.

В целом по результатам исследования взаимосвязи смысложизненных ориентаций и психологического здоровья респондентов можно говорить о ее динамике. Она проявляется в изменении структуры: от слабо дифференцированной (первое измерение) до высоко дифференцированной (второе измерение); снижении силы взаимосвязи показателей; снижении минимальных и максимальных значений, названных выше показателей.

Вывод: осмысление матерями детей с церебральным параличом ситуации жизнедеятельности характеризуется преобразованием психологического здоровья. Низкий уровень осмысленности жизни матери в настоящем, отсутствие временной перспективы, неудовлетворенность прошлым и ощущение его бессмысленности, безуспешность в самореализации, не способность воздействовать на ход жизни, неуверенность в возможности самостоятельно осуществлять свой выбор, проявляются в ситуации жизнедеятельности, которая включает воспитание и лечение ребенка с церебральным параличом, неудовлетворительные условия проживания, низкий материальный достаток, отсутствие в семье других детей.

С изменением ситуации жизнедеятельности матери ребенка с церебральным параличом, обусловленной появлением в семье других детей, улучшением материального положения семьи, жилищных условий,

возможностью проводить время с родными и близкими, *появляется положительная тенденция в повышении показателей осмысленности, интереса, эмоциональной насыщенности жизни, удовлетворенности самореализацией и прожитой части жизни, возможности контролировать свою жизнь, свободно принимать решения и воплощать их в жизнь. Матери ребенка с церебральным параличом склонны к планированию, к поиску смысла в будущем. Изменение ситуации жизнедеятельности и смысложизненных ориентаций способствует трансформации психологического здоровья, которое является одним из компонентов качества ее жизни.*

Список источников:

- 1. Психическое развитие ребенка и жизненная среда. Ковалев Г.А. Вопросы психологии. 1993. № 1. С. 13–23.*
 - 2. Тест смысложизненных ориентации (СЖО). Леонтьев Д.А. 2000. – 18 с.*
 - 3. Клиническая и медицинская психология. Менделевич В.Д. 1999. – 587 с.*
- Проблема становления смысложизненных ориентаций личности. Чудновский В.Э. Психологический журнал. 2004. Т. 25, № 6. С. 5–11.*

Певнева А.Н.

ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ ЗДОРОВЬЕ МАТЕРИ РЕБЕНКА С ЦЕРЕБРАЛЬНЫМ ПАРАЛИЧОМ

Аннотация: основная психоэмоциональная нагрузка при рождении и воспитании ребенка с церебральным параличом ложится, как правило, на мать ребенка. В статье описывается психологическое здоровье матерей, воспитывающих ребенка с церебральным параличом, и матерей нормативно развивающихся детей. На основе сравнительного анализа результатов определены и выделены особенности структурной иерархии компонентов психологического здоровья матерей.

Ключевые слова: психологическое здоровье, мать, ребенок с церебральным параличом, невротические состояния, ситуация жизнедеятельности.

Abstract: the main emotional burden at birth and upbringing of a child with cerebral palsy generally falls on the mother of a child. This article describes the psychological health of mothers bringing up children with cerebral palsy, and mothers of children who develop according to the standard. On the basis of a comparative analysis of the survey results the structural hierarchy features of components of psychological health of mothers have been identified and highlighted.

Key words: psychological health, mother of a child with cerebral palsy, neurotic conditions, the situations of life activity.

Психологическое здоровье личности во много определяется состоянием, которое является результатом отражения условий и обстоятельств ситуации жизнедеятельности личности. Ситуацию жизнедеятельности в качестве фактора, обуславливающего состояние личности, рассматривает А. О. Прохоров, отмечая, что психическое состояние является отражением существующей в настоящий момент обстановки [1, с. 61]. Ситуация жизнедеятельности матери во много определяется воспитанием, уходом за ребенком с церебральным параличом, отягощена переживаниями за его лечение, реабилитацию с момента постановки неизлечимого диагноза, и

детерминирует ее состояние. От состояния матери, по мнению Я. Л. Коломинского, Е. А. Панько, С. А. Игумнова, зависит то, какие свойства личности будут преобладать у ребенка, а также содержание общения ее с ребенком и характер их взаимоотношений.

Особенности заболевания ребенка, включая двигательные, психические, речевые, сенсорные, эмоционально-личностные расстройства, его поведение зачастую являются источником материнского раздражения, разочарования и негодования. В результате изменяется психологическое здоровье матери ребенка с церебральным параличом, появляется внутреннее напряжение, обуславливающее состояние повышенной тревоги, ранимости, невротизации, депрессии, чувствительность к средовым воздействиям, склонность к астенодепрессивным, ипохондрическим, истерическим реакциям (Е. В. Бурмистрова, М. Н. Гуслова, Е. Н. Ермакова, Р. Ф. Майромян, И. В. Рыженко, М. М. Семаго, И. В. Соломатина, В. В. Ткачева, О. Б. Чарова). В частности, исследователем В. В. Ткачевой отмечается, что у матерей, родивших детей с церебральным параличом, особенно в начальный период, «часто наблюдаются истерики, рождается чувство одиночества, потерянности и ощущение «конца» жизни» [2, с. 54–55]. Как отмечает белорусский исследователь Е. А. Винникова, у матерей детей с церебральным параличом наблюдается депрессивная симптоматика.

Депрессивное, истерическое состояние матери характеризуются не резко выраженными нарушениями психической деятельности, ее поведения, и рядом исследователей объединяются в группу пограничных состояний. К пограничным психическим расстройствам В. Д. Менделевич относит патологические психические состояния и процессы, отклонения в поведении, привычках, которые по своим характеристикам не могут быть признаны «нормативными», адекватными ситуации, и вследствие этого они располагаются на границе психологических переживаний и психопатологических нарушений. Под невротическими расстройствами ученый рассматривает изменение психики, которое обусловлено внутриличностным конфликтом личности, вызванным действием на нее психических травм, включая психологическую компенсацию, «проявляющееся непсихотическими психическими и соматовегетативными нарушениями» [33, с. 307]. Невротическое состояние характеризуется следующими особенностями: занимает промежуточное положение между здоровьем и болезнью; связано с процессом адаптации личности к ситуации жизнедеятельности и ее психическим здоровьем, которое создает основу для здоровья психологического. Психологическое здоровье, по мнению М. И. Воловиковой, И. А. Джидарьян, представляет «здоровье человека как личности, являющейся продуктом общественных отношений и социального развития» [44, с. 20], и выступает высшим уровнем психического здоровья.

В связи с этим, целью исследования явилось выявление психологического состояния матери ребенка с церебральным параличом.

Методика и организация исследования. В соответствии с целью работы эмпирическое исследование проводилось поэтапно. Первый этап (измерение)

проводился с 2006 по 2009 год в государственном учреждении образования «Гомельский областной центр коррекционно-развивающего обучения и реабилитации» и учреждениях дошкольного образования № 49, № 152 г. Гомеля. На исследовательских базах с целью формирования групп респондентов осуществлялся анализ психолого-педагогической документации. В исследовании приняли участие $N = 132$ респондента: 66 матерей, воспитывающих детей с церебральным параличом, и 66 матерей нормативно развивающихся детей.

Основную группу составили 66 матерей (ОГ₆₆) в возрасте $27,85 \pm 2,23$ года, воспитывающих детей с церебральным параличом ($5,77 \pm 1,65$ года): 37 мальчиков, 29 девочек. Для сравнительного анализа полученных результатов смысложизненных ориентаций и качества жизни в исследование была включена контрольная группа (КГ₆₆) – 66 матерей ($28,52 \pm 3,46$ года) нормативно развивающихся детей, из них: 36 мальчиков, 30 девочек ($5 \pm 1,65$ года). Все дети посещали государственные учреждения образования «Ясли-сад № 49» и «Ясли-сад № 152» г. Гомеля. При выборе респондентов учитывались возраст, образование, состав семьи, количество детей и год рождения, диагноз ребенка респондентов ОГ, семейное, материальное положение и условия проживания семьи.

Второй этап (измерение) проводился с 2015 по 2017 год, с учетом изменения социальной ситуации развития ребенка и социального положения семей, на выборке $N = 96$ респондентов: 48 матерей ($34,47 \pm 3,32$ года), воспитывающих детей с церебральным параличом: 27 мальчиков, 21 девочка ($11,68 \pm 1,83$ года), а также 48 матерей ($35,43 \pm 2,84$ года) нормативно развивающихся детей ($12,58 \pm 1,42$ года).

В качестве психодиагностического инструментария был использован «Клинический опросник для выявления и оценки невротических состояний» К. К. Яхина и Д. М. Менделевича [5]. Математическая обработка данных осуществлена при помощи метода статистической значимости различий (t – критерий Стьюдента), представленном в пакете статистических программ Statistica 6.0.

Результаты и их обсуждение. Анализ результатов психологического здоровья показал, что состояние беспокойства, нетерпеливости, непоседливости, суетливости и тревоги ($-4,15 \pm 2,42$) наиболее выражено у респондентов ОГ₆₆ по сравнению с респондентами КГ₆₆ ($3,67 \pm 3,32$), так как показатель больше 1,28 указывает на уровень здоровья, меньше -1,28 – болезненный характер выявляемых состояний. У матерей, воспитывающих детей с церебральным параличом, наблюдается состояние тревоги, беспокойства, подавленности, угнетенности, утомляемости, раздражительности, обидчивости, ранимости, страха, навязчивых состояний по сравнению с матерями нормативно развивающихся детей. Проявление тревоги и беспокойства обусловлено воспитанием ребенка с церебральным параличом и необходимостью постоянного лечения. Угнетенность и утомляемость вызваны регулярными физическими нагрузками, связанными с

постоянным перемещением ребенка по дому и вне его. Раздражительность матери вызвана непониманием со стороны окружающих, следствием чего являются ранимость и обидчивость.

Полученные данные дополняют результаты исследований ряда ученых, в которых отмечается, что матери, независимо от характера заболевания ребенка, имеют те или иные психологические особенности. Д. Н. Исаев пишет, что у матерей, воспитывающих умственно отсталых детей, отмечается преобладание аффективных расстройств. Динамика психогенного заболевания, по мнению исследователя, представляет смену острой психопатологии затяжных невротических реакций формированием патологического развития. Большинство матерей зачастую не способны осознать глубинные переживания, лежащие в основе их душевного дискомфорта, депрессивного состояния, чувства безнадежности, беспомощности, вины, фрустрации, тревоги, астении и апатии. Мать более подвержена изменениям в эмоционально-личностной сфере: пониженный фон настроения, беспокойство, раздражительность, переключение ее внимания на больного ребенка.

Матери, воспитывающие детей с церебральным параличом, находятся в состоянии тревоги, подавленности, страха за себя, ребенка, родных и близких людей, что связано с ожиданием неудач и неблагоприятного развития событий. Им с трудом удается заниматься повседневными делами, так как они охвачены ожиданием неприятного события (реального или мнимого). Исследователь В. В. Ткачева указывает, что для родителей (тревожно-сензитивный тип) детей с церебральным параличом характерен тревожный фон настроения, излишнее опасение чего-либо, что может навредить ребенку. По результатам исследования респонденты ОГ₆₆ становятся малообщительными, избирательными в контактах.

Проявление медлительности, вялости, безразличия, состояние одиночества, подавленности, угнетенности ($-7,62 \pm 4,38$) отмечается у респондентов ОГ₆₆ по сравнению с КГ₆₆ ($3,26 \pm 3,21$). Снижение активности, появление слезливости матери является результатом постоянной зависимости от потребностей ребенка с церебральным параличом, отсутствия положительных изменений в его развитии, и выражается в снижении настроения, повышенной слезливости, появлении чувства вины и идеи самоуничтожения, угнетенности, неуверенности в себе и своих силах, пессимистической оценке перспективы, хронической усталости, потребности в одиночестве и отдыхе. Отсутствие чувства радости и привязанности, неспособность организовать свою жизнь, справиться с ее тяготами, обуславливает апатию. Со временем у матери ребенка с церебральным параличом появляется состояние статичности, боязнь общества, замкнутость. Окружающий мир делится на две части, одну из которых представляет мать и ребенок, другую – окружающие люди. Возникает уверенность, что никто и никогда не сможет понять, в полной мере ощутить ее проблемы и трагедию, потому что у окружающих иная, насыщенная жизнь. Полученные результаты дополняют данные исследования Е. А. Савиной, О. Б. Чаровой, в котором

показано, что 72 % матерей воспитывающих детей с интеллектуальным недоразвитием, свою настоящую жизнь воспринимают негативно, что указывает на наличие состояния хронической депрессии [6, с. 38].

Повышенная утомляемость и усталость, раздражительность и вспыльчивость, быстрая смена настроения ($-4,09 \pm 3,78$) свойственны в среднем для респондентов ОГ₆₆ по сравнению с респондентами КГ₆₆ ($5,63 \pm 2,86$). Полученные результаты подтверждаются данными исследования В. В. Ткачевой психологических особенностей родителей, воспитывающих детей с церебральным параличом. Исследователь отмечает, что для родителей (психосоматический тип) данной группы детей характерны частые смены полярных настроений, то радость, то депрессия, вызванные незначительным поводом. Исследователь пишет, что матери больных детей часто жалуются на общую усталость, отсутствие сил, а также отмечают состояние общей депрессии и тоски. Снижение физической и нервно-психической работоспособности матери ребенка с церебральным параличом зачастую связаны с физической нагрузкой. В силу особенностей психофизического развития ребенка мать вынуждена постоянно перемещать его по дому и вне его, удовлетворяя потребности. Проявление обидчивости и ранимости ($-6,61 \pm 4,11$) свойственны для респондентов ОГ₆₆.

Для матери ребенка с церебральным параличом характерна агрессия на близких людей, нетерпеливость, нетерпимость и лабильность настроения. В. В. Ткачева отмечает, что родители (импульсивно-инертный тип) не могут сдерживать свой гнев и раздражение, склонны к участию в ссорах и скандалах, в откровенном противопоставлении себя социальной среде (специалистам, педагогам, администрации, родственникам, не принявшим их ребенка), у них отсутствует контроль за импульсивностью собственных поступков. Данная форма поведения, возможно, связана с чувством вины. Мать, которая видит причину болезни ребенка в себе, старается держать под контролем даже то, что контролировать невозможно. Переживание матери усложняет напряженную ситуацию. Исследователи М. Н. Гуслова, Д. Н. Исаев, Е. А. Савина, О. Б. Чарова отмечают наличие депрессии, чувства вины, горя, страдания у матерей, воспитывающих детей с ОПФР.

Страх заболеть тяжелой болезнью, навязчивые воспоминания, мысли, действия, сомнения в правильности поступков и принятии ($-3,95 \pm 3,08$) решений свойственны респондентам ОГ₆₆, наряду с респондентами КГ₆₆ ($3,05 \pm 2,82$). Мать ребенка с церебральным параличом испытывает страх возникновения новых и возвращения старых проблем, а также страх неудачного лечения ребенка, за его жизнь и дальнейшую судьбу, при принятии какого-либо решения, или что-либо сделать, опасаясь неприятных последствий. Подтверждение вышеописанного содержится в статье М. Н. Гусловой, Т. К. Стуре «Психологическое изучение матерей, воспитывающих детей-инвалидов», в которой охарактеризовано состояние матери: *«Я нахожусь в состоянии какого-то страха и агрессивной реакции по отношению к Кристине... Я себя чувствую крайне неуверенно и всегда*

сомневаюсь в правильности своих поступков...» [7, с. 31]. Страхи респондентов ОГ₆₆ связаны с тревогой и опасением за себя и будущее своего ребенка.

У респондентов ОГ₆₆, в результате анализа полученных данных, выявлены проблемы со здоровьем ($-6,08 \pm 6,42$), по сравнению с КГ₆₆ ($7,17 \pm 4,98$). Появление головных болей, головокружения, нарушение сна, различных проявлений вегетососудистой дисфункции у матери ребенка с церебральным параличом, возможно, является следствием повышенной раздражительности, постоянного внутреннего беспокойства. Полученные результаты имеют сходство с данными, которые приводит в своем исследовании Р. Ф. Майромян. Исследователь отмечает, что у матерей, после того как они узнавали диагноз ребенка (48 %), возникала депрессия, в том числе с идеями самообвинения, менее чем у 20 % – тревога, у 16,70 % – суицидальные мысли, 24,5 % – аффективно-шоковые и истерические расстройства [8, с. 5]. При этом у 22,40 % испытуемых появлялись психосоматические расстройства в форме дисменореи, поседения, похудания. Острый период продолжался от нескольких месяцев до двух лет. Особенно тяжело переживалось рождение больного первенца. У подавляющего большинства матерей возникали соматические расстройства: вегетососудистая дистония, тики, дисменорея, гипертония, мигрень, дискинезия желудочно-кишечного тракта. Во время данного периода изменился социальный статус матерей, они не могли работать вне дома, оставили учебу, работу. Распалась половина семей. У 40 % большей частью акцентуированных женщин психические и соматические расстройства становились хроническими. По мнению ученого, когда детям исполнялось четыре и более лет, только третья часть матерей адаптировались к трудной жизненной ситуации.

В процессе ранжирования средних значений показателей психологического здоровья было установлено, что у респондентов ОГ₆₆ первый ранг занимает показатель навязчивых воспоминаний, мыслей, колебаний в принятии решений с максимальным значением ($m = -3,75$), в то время как для респондентов КГ₆₆ ценным является забота о состоянии здоровья ($m = 7,17$). Состояние усталости, забывчивости, частой смены настроения не менее важными (второй ранг) являются как для респондентов ОГ₆₆, так и КГ₆₆. У испытуемых обеих выборок тревога занимает третий ранг. Характерным для респондентов ОГ₆₆ является состояние подавленности и угнетенности, чувства безразличия со стороны окружающих и одиночества (шестой ранг, $m = -7,62$). В то время как для респондентов КГ₆₆ наиболее ценным является состояние здоровья ($m = 3,00$). Отличительным признаком является выраженность вышеперечисленных состояний у респондентов ОГ₆₆ по сравнению с КГ₆₆. Различия между показателями психологического здоровья респондентов ОГ₆₆ и КГ₆₆ статистически проверены при помощи t -критерия Стьюдента.

Выявлено повышение показателей психологического здоровья респондентов КГ₆₆ по сравнению с респондентами ОГ₆₆.

Далее мы проанализировали средние значения психологического здоровья респондентов ОГ₄₈. В ходе анализа психологического здоровья респондентов ОГ₄₈ было выявлено состояние тревоги $-1,71 \pm 2,46$; отсутствие прежних интересов и увлечений $-1,48 \pm 3,93$; усталости и повышенной утомляемости $-0,90 \pm 3,22$; чувство безразличия и отсутствие понимания со стороны окружающих $-1,69 \pm 4,13$; навязчивых действий и опасений $-1,15 \pm 3,28$; ухудшение самочувствия $-0,98 \pm 4,91$. Некоторые показатели приближаются к значению $+1,28$, что указывает на слабо выраженное проявление данных состояний, вместе с тем показатели психологического здоровья матерей, воспитывающих детей с церебральным параличом, находятся на низком уровне и изменяются в его пределах.

Важно отметить *повышение* показателей психологического здоровья у респондентов ОГ₄₈. Так, у матерей в ситуации воспитания ребенка с церебральным параличом отмечается снижение состояния тревоги, медлительности, утомляемости и обидчивости, улучшение самочувствия. Возможно, улучшение состояния здоровья матерей, воспитывающих детей с церебральным параличом, объясняется появлением в семье других детей, улучшением жилищных условий и материального благополучия.

В процессе ранжирования средних значений показателей психологического здоровья было установлено, что доминирующим у респондентов ОГ₆₆ является состояние беспокойства (шестой ранг, $m = -3,95$), при этом по результатам первого измерения для них характерно было состояние усталости ($m = -7,62$). *Чувство одиночества, ощущения безразличия со стороны окружающих* у респондентов ОГ остаются *константными* как по результатам первого, так и второго измерений (пятый ранг). Проблемы со здоровьем (четвертый ранг) у респондентов ОГ₆₆ сменяются чувством подавленности и угнетенности (четвертый ранг) у респондентов ОГ₄₈. Тревога (третий ранг) респондентов ОГ₆₆ сменяется навязчивыми мыслями и действиями, колебаниями в принятии решения у испытуемых ОГ₄₈. Наименее важным для респондентов ОГ₄₈ является состояние усталости (четвертый ранг). Показатели психологического здоровья респондентов ОГ₄₈ выше по сравнению с респондентами ОГ₆₆.

Полученные результаты объясняются изменением ситуации жизнедеятельности матерей, воспитывающих детей с церебральным параличом, характеризующейся появлением в семье других детей, улучшением материального положения и жилищных условий, проявлением социальной активности. Вместе с тем происходит изменение осмысленности жизни респондентов ОГ₆₆, осознание целей, переоценка прошлого, оценка настоящего, что детерминирует их направленность, временную перспективу, перспективу будущего, т. е. умение ставить и осуществлять отдаленные по времени цели.

Обнаружены статистически значимые различия (при $p < 0,0001$) выраженности показателей психологического здоровья у респондентов ОГ (первое и второе измерение). Отмечается положительная динамика

показателей психологического здоровья у респондентов ОГ₄₈ во временной перспективе, но оно по-прежнему остается на низком уровне.

При исследовании психологического здоровья респондентов КГ₄₈ выявлено, что все значения имеют положительный знак, что служит показателем их удовлетворительного психологического здоровья. С целью сравнения полученных результатов средних значений психологического здоровья респондентов КГ₄₈ нами были проранжированы и одновременно соотнесены с рангами значений психологического здоровья респондентов ОГ₄₈. Обнаружено, что для респондентов КГ₄₈ характерно состояние навязчивых мыслей и действий (шестой ранг), по сравнению с респондентами ОГ₄₈, для которых характерно состояние тревоги. У респондентов КГ₄₈ состояние тревоги не менее важно (пятый ранг), однако пятый ранг респонденты ОГ₄₈ присвоили вегетативным нарушениям. Истерический тип реагирования (четвертый ранг), предшествует усталости и апатии (третий ранг) у респондентов КГ₄₈. У респондентов ОГ₄₈ отсутствие прежних интересов и увлечений предшествует навязчивым действиям и поступкам, которые проявляются не ярко (третий ранг). Показатели психологического здоровья у респондентов КГ₄₈ выше по сравнению с респондентами ОГ₄₈.

Обнаружены статистически значимые различия выраженности показателей психологического здоровья респондентов КГ₄₈ и ОГ₄₈ с уровнем значимости $p < 0,0001$. Психологическое здоровье респондентов ОГ₄₈ характеризуется состоянием тревоги, беспокойства, одиночества, подавленности, утомляемости и раздражительности, обидчивости и ранимости. Важным являются изменения в средних показателях психологического здоровья респондентов КГ₄₈. У них обнаружено снижение тревоги, беспокойства, усталости, обидчивости, страха, навязчивых состояний, по сравнению с респондентами КГ₆₆, при этом они соответствуют уровню здоровья (диагностический коэффициент составляет больше 1,28).

В процессе сравнительного анализа ранжирования средних значений психологического здоровья респондентов КГ выявлены расхождения, которые заключаются в следующем: чувство обиды, недооценивания окружающими (шестой ранг) у респондентов КГ₆₆ со временем сменяется на навязчивые состояния. Страх заболеть тяжелым заболеванием (пятый ранг) у респондентов КГ₄₈ со временем сменяется тревогой. Состояние подавленности (четвертый ранг) респондентов КГ со временем переходит в чувство безразличия со стороны окружающих, а тревога (третий ранг) у респондентов КГ₆₆ сменяется усталостью (третий ранг). Менее всего для респондентов КГ характерны вегетативные нарушения. Отмечается снижение показателей психологического здоровья у респондентов КГ₄₈, однако они варьируют в пределах нормы. Показатель тревоги респондентов КГ₄₈ составил $2,16 \pm 2,82$, при этом данный показатель по результатам первого этапа исследования соответствует $3,67 \pm 2,82$; показатель отсутствия прежних интересов и увлечений во втором этапе исследования составляет $2,56 \pm 3,33$ (в первом – $2,3,26 \pm 3,21$); показатель шкалы усталости и повышенной утомляемости – $4,51 \pm 3,62$ (в первом – $5,63 \pm 2,86$); значение шкалы

безразличия и отсутствия понимания со стороны окружающих – $2,50 \pm 2,56$ (в первом – $3,00 \pm 3,04$); навязчивых действий – $1,95 \pm 2,22$ (в первом – $3,05 \pm 2,82$); ухудшение самочувствия – $5,22 \pm 4,43$ (в первом – $7,17 \pm 4,98$). При этом статистически значимые различия ($p < 0,01$) были выявлены только между показателями шкалы тревоги у матерей нормативно развивающихся детей.

Проявление тревоги, ощущение беспокойства, суетливости, колебаний при принятии решений, связано с изменением ситуации жизнедеятельности, включающей воспитание нормативно развивающегося ребенка подросткового возраста, неудовлетворительным материальным положением семьи, появлением в семье других детей, изменением жилищных условий.

Далее нами проведен сравнительный анализ оценки психологического здоровья респондентами ОГ и КГ. Для респондентов ОГ₆₆ характерно состояние медлительности, ощущение безразличия со стороны окружающих, которое сменяется на состояние беспокойства, тревоги у респондентов ОГ₄₈. Ощущение одиночества и непонимания со стороны близких, обидчивость характерны для испытуемых ОГ. Ухудшение самочувствия респондентов ОГ₆₆ сменяется на медлительность и усталость у респондентов ОГ₄₈. Менее всего для испытуемых КГ₆₆ характерно ухудшение самочувствия, состояния усталости и тревоги. Психологическое здоровье респондентов КГ включает ощущение одиночества, состояние усталости, навязчивые мысли, действия и опасения.

На основе полученных результатов исследования необходимо отметить, что невротическое состояние матери связано с адаптацией / дезадаптацией к ситуации, включающей рождение, воспитание, лечение и обучение ребенка с церебральным параличом. В связи с этим матери детей с церебральным параличом нуждаются в психотерапевтической, психологической помощи, направленной на восстановление, сохранение и поддержание психологического здоровья, а в целом – на адаптацию к ситуации жизнедеятельности.

Таким образом, *психологическое здоровье* респондентов обеих групп отличается разным *уровнем выраженности* показателей, которые у матерей, воспитывающих ребенка с церебральным параличом, находятся на низком уровне и изменяются в его пределах. Напротив, его значения у матерей нормативно развивающихся детей находятся в пределах нормы. Для матерей, воспитывающих детей с церебральным параличом, характерна *константность* в проявлении повышенной утомляемости, слабости, усталости, раздражительности и вспыльчивости, быстрой смене настроения, которые связаны с трудоспособностью, возбудимостью, безрадостностью и подавленностью. Во временной перспективе депрессивная симптоматика сменяется на проявление тревоги, повышенную обидчивость и ранимость, что в целом свидетельствует об адаптации / дезадаптации матери к ситуации жизнедеятельности.

Список источников:

1. Психология состояний. Прохоров А.О. [и др.]. М. 2011. 623 с.

2. Психологические особенности родителей, имеющих детей с детским церебральным параличом. Ткачева В.В., Специальная психология. 2009. № 1. С. 53–62.
3. Клиническая и медицинская психология. Менделевич В.Д., М. 2008. – 426 с.
4. Итоги исследований психологического здоровья в лаборатории психологии личности. Воловикова М.И., Джидарьян И.А. Психологический журнал. 2017. № 2. С. 19–31.
5. Клинический опросник для выявления и оценки невротических состояний. Менделевич В. Д., М., 1999. С. 545–552.
6. Особенности материнского отношения к ребенку с интеллектуальным недоразвитием. Чарова О.Б., Савина, Е.А. Дефектология. 1999. № 5. С. 34–39.
7. Психологическое изучение матерей, воспитывающих детей-инвалидов. Гуслова М.Н. Стуре Т.К. Дефектология. 2003. № 6. С. 28–32.
8. Семья и умственно отсталый ребенок: психопатологические и психологические аспекты проблемы: автореф. дис. ... канд. мед. наук : 14.00.18. Майромян Р.Ф., М., 1976. 24 с.

Перченко Е.Л., Апунович О.А.

СЕМЬЯ С РЕБЕНКОМ БОЛЬНЫМ ЦЕЛИАКИЕЙ

Аннотация: Семья оказывает большое влияние на развитие ребенка-дошкольника. В статье представлены результаты эмпирического исследования особенностей личности ребенка больного целиакией. В семье с ребенком больным целиакией выявлен особый тип детско-родительских взаимоотношений, особое восприятие ребенком семейной системы и родителей.

Ключевые слова: семья, ребенок больной целиакией, восприятие семьи, детско-родительские взаимоотношения.

Annotation: The family has a great influence on the development of the preschool child. The article presents the results of an empirical study of the personality characteristics of a child with celiac disease. In a family with a child with celiac disease, a special type of parents-child relationship, a special perception by the child of the family system and parents, was revealed.

Keywords: family, child with celiac disease, family perception, parents-child relationship

Традиционно главным институтом воспитания является семья. То, что ребенок в детские годы приобретает в семье, он сохраняет в течение всей последующей жизни. Важность семьи как института воспитания обусловлена тем, что в ней ребенок находится в течение значительной части своей жизни, и по длительности своего воздействия на личность ни один из институтов воспитания не может сравниться с семьей. В ней закладываются основы личности ребенка, и к поступлению в школу он уже более чем наполовину сформировался как личность. Основную информацию о мире и себе ребенок получает от родителей. К тому же родители обладают уникальной возможностью влиять на ребенка в связи с его физической, эмоциональной и социальной зависимостью от них. Влияние родителей (чаще матери) на психическое развитие ребенка пристально изучается, начиная со времен зарождения детской психологии. Родительская любовь имеет врожденные биологические компоненты, но в целом родительское отношение к ребенку представляет собой культурно-исторический феномен, исторически

изменчивое явление, которое находится под влиянием общественных норм и ценностей.

Проблеме семейных взаимоотношений уделяется в настоящее время много внимания. Ведь именно в семье закладывается фундамент личности растущего человека, и в ней же происходит его развитие и становление как человека и гражданина. Именно поэтому, так важно чтобы ребенок, положительно воспринимал семью. Положительное воздействие на личность ребенка состоит в том, что никто, кроме самых близких для него в семье людей - матери, отца, бабушки, дедушки, брата, сестры, не относится к ребенку лучше, не любит его так и не заботится столько о нем.

В отечественной психологии проблемой изучения внутрисемейных и детско-родительских отношений занимались: А.Я. Варга, Ю.Б. Гиппенрейтер, А.Б. Добрович, А.И. Захаров, С.В. Ковалев, В. Леви, Н. Пезешкиан, А.М. Прихожан, В. Сатир, А.С. Спиваковская, В.В. Столин, А.Г. Шмелев и др. Среди зарубежных психологов можно отметить таких как: Р. Бернс, Р. Бэндлер, Д. Гриндер, Г. Навайтис, Р. Скиннер, Ю. Хамяляйнен.

Сейчас в арсенале детских психологов много программ, направленных на развитие и коррекцию детско-родительских отношений; уже хорошо изучены такие проблемы как влияние стилей семейного воспитания на развитие ребенка; роли, которые родители приписывают своим детям; подходы к семейному воспитанию; типы семейного воспитания; изучаются проблемные семьи (Д. Баумринд, А.Е. Личко, Г.Т. Хоментаскас, Э.Г. Эйдемиллер, В. Юстицкий и др.).

Для развития личности ребенка важна гармонизация семейных отношений. Гармоничное развитие личности ребенка возможно при наличии здоровья, определяемого как состояние психического и социального благополучия. Некоторые дети уже при рождении имеют отклонения в состоянии здоровья, на сегодняшний день в городе Череповец проживает более 300 детей больных целиакией. Целиакия (болезнь Ги - Гертера - Гейбнера), характеризуется нарушением кишечного всасывания, атрофией слизистой оболочки тонкой кишки, это врожденный недуг, при котором люди страдают непереносимостью глютена, содержащегося в злаках [1].

Симптомы заболевания проявляются в раннем возрасте при введении в рацион продуктов, содержащих глютен. Причем эти продукты самые «детские» - манная и овсяная каши, детские смеси. Сначала целиакия проявляется как кишечное расстройство. Ребенок худеет, при этом у него увеличивается живот, появляются отеки. Если заболевание не выявлено на раннем этапе, не приняты лечебные меры, в дальнейшем нарушается усваивание кальция, что ведет к появлению свойственных рахиту деформаций костей. Последующие симптомы целиакии могут принять глобальный характер, проявляясь в том числе, как отставание в физическом и умственном развитии.

Единственным методом лечения целиакии является соблюдение пожизненной диеты, исключающей поступления в организм глютена, который содержится в большом количестве продуктов: хлебобулочных изделиях,

колбасах, йогуртах, сыре, кондитерских изделиях и многих других. Дети с детства соблюдают строгую диету, которая длится в течение всей жизни. Целиакия – это не диагноз, а образ жизни. Не соблюдение правил и диеты приводит к низкому физическому состоянию у ребёнка, отставанию массы тела и роста от возрастных показателей. Наиболее значимыми симптомами являются: раздражительность, агрессивное поведение, беспокойный сон, снохождение, сноговорение.

Проблема детско-родительских отношений определяется сложностью объектной структуры – всем многообразием взаимоотношений детей и родителей, теми нарушениями во взаимодействии, которые могут оказывать существенное влияние на благополучие ребенка в семье и его дальнейшее развитие.

Восприятие семьи ребенком – это субъективное видение и чувствование ребенка, которое играет важную роль в его психической жизни. Именно в дошкольном возрасте возникают и развиваются представления у ребенка о себе и о семье. Представления в этом возрасте носят некритический характер, поэтому дети склонны перенимать у родителей манеру поведения, общения, считая это нормой. В связи с тем, что ребенок постоянно наблюдает за своей семьей, у него складывается определенное восприятие своей семьи в целом: зачастую, они отображают реальное отношение родителей к своему ребенку.

Содержательный анализ проблемы также показал, что дошкольный возраст связан со значительными изменениями в психологическом облике ребенка. Важнейшим моментом этих преобразований является перестройка отношения к окружающему миру, ребенок овладевает свойственными человеку формами поведения среди других людей. Он начинает сам определять собственное поведение, происходит становление внутренней психической жизни и внутренней саморегуляции, ребёнок более «открыт» для воздействия взрослого, который особенно значим, притягателен для ребенка, к которому он испытывает доверие.

В медицинской литературе имеются данные об исследованиях детей больных целиакией, посвященные оценке клинических проявлений, динамике развития болезни, в зависимости от строгости соблюдения безглютеновой диеты, но психологическим аспектам этого вопроса, на наш взгляд, уделено мало внимания. В последнее время появляются работы, направленные на изучение психологических факторов, лежащих в основе тех или иных хронических заболеваний. Хронические болезни чаще встречаются в определённых семьях, с одной стороны, имеется наследственная предрасположенность, с другой стороны, в семье больные дети больше нуждаются в поддержке родителей, они прячутся за семью от общества и трудностей.

Все выше сказанное определило цель нашего исследования - выявить психологические особенности взаимоотношений родителей и детей больных целиакией. Мы предположили, что дети настолько тесно связаны с

родителями, что практически любое нарушение семейных отношений ставит ребенка на грань риска возникновения заболевания.

Гипотеза исследования состоит в том, что восприятие семьи детьми и детско-родительские отношения будут различными в семьях со здоровыми детьми и с детьми больными целиакией.

Эмпирическое исследование проводилось на базе детских садов № 38 (дети больные целиакией) и № 125 (здоровые дети) в г. Череповец Вологодской области. Всего в исследовании приняли участие 80 человек, из них 20 детей дошкольного возраста подготовительной группы детского сада №38 (из них 9 мальчиков и 11 девочек) и 20 детей подготовительной группы детского сада №125 (из них 10 мальчиков и 10 девочек). Также в исследовании принимали участие 20 родителей больных детей и 20 родителей здоровых детей.

В ходе изучения психологических особенностей взаимоотношений родителей и детей больных целиакией, и здоровых детей использовались следующие методики: тест «Кинетический рисунок семьи»; «Символические задания на выявление «Социального Я» по Б.Лонгу, Р.Зиллеру, Р.Хендерсону; психодиагностическая игра «Почта» (модификация теста Е.Антони и Е.Бине); диагностика отношения родителей к своим детям разработанная А. Я. Варгой и В.В. Столиным (в модификации В.Г.Маралова); методика «Интервью с ребенком» А. И. Захарова; методика изучения внутрисемейных отношений PARI разработанная Е. С. Шеффером и Р. К. Беллом. Для статистической обработки данных применялся критерий φ^* -угловое преобразование Фишера.

На первом этапе нашего эмпирического исследования выявлялись особенности внутрисемейных отношений, отношение ребёнка к членам всей семьи, а так же итоговый уровень уверенности ребенка в родительской любви, взаимной симпатии и близости со взрослым, доверие со стороны малыша к этому человеку.

На втором этапе исследования осуществлялась проверка гипотез. Наша общая гипотеза исследования конкретизировалась через частные.

Проверка первой частной гипотезы о том, что семейная ситуация больными целиакией детьми чаще воспринимается как неблагоприятная (конфликтная) показала наличие статистически значимых различий между восприятием семьи больными целиакией и здоровыми детьми. Дети больные целиакией воспринимают семейную ситуацию враждебной, по данной характеристике мы получили значимые различия (при $p \leq 0,05$). Возможно, это связано с тем, что дома за ребенка все решают родители. Они сами сильно переживают о том, что в семье больной ребенок. Не каждый родитель знает, как правильно себя вести в таких ситуациях. Возникают споры о том, как правильно воспитывать ребенка и все это происходит на его глазах. Также, были выявлены значимые различия (при $p \leq 0,01$) в степени конфликтности семейной ситуации. Болезнь ребенка – настоящий стресс для родителей. Если болезнь серьезная и длительная, в стрессовой ситуации они пребывают постоянно. Шок, неверие, гнев, страдание, чувство собственной вины, поиски виновных последовательно сменяют друг друга. Отсюда мы можем

предположить, что семьи с больным ребенком действительно являются более «проблемными».

Сравнительный анализ позволяет сделать вывод о том, что семейная ситуация больными целиакией детьми чаще воспринимается как неблагоприятная (конфликтная), в отличие от восприятия семьи здоровыми детьми. Следовательно, наша первая частная гипотеза полностью была подтверждена.

Следующим шагом в работе была проверка второй частной гипотезы о том, что восприятие себя в семье детьми больными целиакией характеризуется эгоцентричностью, неадекватно завышенной самооценкой и индивидуализацией. В результате выявления статистических различий между восприятием себя в семье больными целиакией и здоровыми детьми, по выделенным параметрам с помощью критерия χ^2 -угловое преобразование Фишера мы получили следующие данные: были обнаружены статистически значимые различия (при $p \leq 0,05$) между такими параметрами, как самооценка, индивидуализация и чувство неполноценности. Таким образом, дети больные целиакией отличны от других детей, они более самоуверенны и индивидуализированы, т.е. в группе сверстников они общительны и каждый имеет свою точку зрения, что не скажешь о семейной ситуации. В семье, дети больные целиакией, испытывают чувство неполноценности. Возможно, это связано с тем, что родители считают своих детей более зависимыми, и в свою очередь, пытаются оградить их от всех трудностей и препятствий окружающей среды, а дети полностью доверяют своим родителям их это полностью устраивает. Так же были выделены различия в физическом состоянии детей, дети больные целиакией характеризуются низким физическим состоянием, в силу своей болезни и образа жизни. Также, обнаружены статистически значимые различия (при $p \leq 0,05$) по такому параметру как потребность в дополнительном внимании, дети больные целиакией требуют больше внимания со стороны родителей.

Полученные значимые различия между особенностями личности детей больных целиакией и здоровых детей говорят о том, что дети больные целиакией более тревожны, индивидуальны и эгоцентричны, чем здоровые дети, в силу своей болезни и образа жизни. Наша вторая частная гипотеза подтвердилась. Это дает нам возможность предположить, что детям больным целиакией также свойственны иные особенности взаимоотношений с родителями, чем здоровым детям.

Проверка третьей частной гипотезы о том, что в системе воспитания в семьях с детьми больными целиакией преобладает тревожно-контролирующий тип, приводящий к чрезмерной заботе со стороны родителей показала следующее.

Как следует из полученных данных, по многим психологическим особенностям взаимоотношений родителей и детей больных целиакией, и здоровых детей существует большое количество статистически значимых различий. Были обнаружены статистически значимые различия по такому параметру, как контроль (при $p \leq 0,01$), что говорит о том, что родители, дети

которых больны целиакией, больше их контролируют, не дают им возможность для проявления самостоятельности, что не всегда является оптимальным для становления и развития личности ребёнка. Родителям свойственна чрезмерная забота о ребёнке, они пытаются оградить своего ребёнка от всех трудностей и препятствий окружающей среды, взрослые оберегают своих детей. Также, обнаружены статистически значимые различия (при $p \leq 0,05$) по такому параметру, как симбиоз, что свидетельствует о том, что родители не устанавливают психологическую дистанцию между собой и ребёнком, стараются всегда быть ближе к нему, удовлетворять его основные потребности, ограждать от неприятностей, что не всегда является оптимальным для становления самостоятельности ребёнка. Партнёрские отношения с детьми, так же присуще родителям в силу болезненности ребёнка. Родители, детей больных целиакией, менее раздражительны, чем родители здоровых детей, это может быть связано с тем, что их дети «не такие как все», они пытаются понять и поддержать их в любой ситуации. Существует психологическая близость родителей и детей.

Таким образом, в ходе исследования были выявлены личностные особенности детей больных целиакией им свойственны индивидуализация, эгоцентричность, имеются нарушения в сфере общения, присутствует тревожность и неуверенность в себе. Дети больные целиакией прячутся за семью от общества и трудностей, они чаще нуждаются в поддержке родителей. При восприятии семьи детьми больными целиакией чаще обнаруживается наличие конфликтов в семье и как следствие этого - потребность в дополнительном внимании со стороны взрослых. Для детей больных целиакией свойственны: полный и безоговорочный авторитет родителей. Родители больше их контролируют, не дают им возможность для проявления самостоятельности, что не всегда является оптимальным для становления и развития личности ребёнка.

По результатам исследования для оптимизации взаимоотношений родителей и детей больных целиакией нами были разработаны методические рекомендации включающие в себя работу по двум направлениям: специальная работа с родителями детей больных целиакией и рекомендации педагогу-психологу дошкольного учреждения.

Список источников:

1. Рославцева Е.А. и др. Целиакия: нерешенные проблемы патогенеза, диагностики и лечения. // Вопросы современной педиатрии. 2005.Т.4. №6 С. 48-57

СТРУКТУРИРОВАНИЕ МОДЕЛИ УХОДА В СОЦИАЛЬНЫХ УСЛУГАХ, ОКАЗЫВАЮЩИХ ПОМОЩЬ В ПРОЦЕССЕ СОЦИАЛЬНОЙ ИНТЕГРАЦИИ ДЕТЕЙ В ОБЩЕСТВЕ В БОЛГАРИИ

Аннотация: Построение модели ухода в социальных услугах, оказывающих помощь в процессе социальной интеграции детей в обществе в Болгарии общественно значимо и практически обосновано с целью обеспечить адекватную диагностику, контроль и помощь. В содержательном плане модель включает следующие компоненты: профиль приемных семей и специалистов, работающих в центрах услуг резидентного типа; основные направления оптимизации помощи приемным семьям и специалистам, работающим в ЦРСТ и принципы организационно-методических изменений.

Ключевые слова: приемная семья, ребенок, здоровье, модель ухода

Abstract: Building a model of care in social services that assist in the process of social integration of children in society in Bulgaria is socially significant and practically justified in order to provide adequate diagnostics, control and assistance. In terms of content, the model includes the following components: a profile of foster families and professionals working in resident-type service centers; the main directions of optimization of assistance to foster families and professionals working in the CRTS and the principles of organizational and methodological changes.

Keywords: foster family, child, health, care model

Необходимость в создании модели социальной и психологической помощи приемным родителям и специалистам центров „Приемная семья“ и Центров размещения семейного типа происходит из проведенного исследования и из результатов, которые мы определяем как трудности или дефициты в процессе предоставления услуг в данных центрах. Требование деинституционализации со стороны Европейского Союза (ЕС) принуждает социальных работников Отделов защиты детей (ОЗД), находящихся под руководством Дирекций социальной помощи, поспешно выводить детей из существующих до этого момента социальных заведений, соблюдая меры защиты, заложенные в Законе о защите детей. Часть этих мер указана в п. 4 - Устройство ребенка в приемную семью, и в п. 5 - Предоставление социальных услуг резидентного типа. Это положительная тенденция, повышающая качество ухода за детьми группы риска, но только в том случае, если соблюдаются заложенные критерии и стандарты. К сожалению, не везде это наблюдается, а наоборот – существует неадекватная оценка родительского потенциала и семейного ресурса, или же детей устраивают в социальные учреждения, которые не в состоянии удовлетворять их потребности. Бывают случаи размещения детей без их согласия, а подготовка к их переезду в новые центры вовсе формальная.

Построение такой модели общественно значимо и практически обосновано с целью обеспечить адекватную диагностику, контроль и помощь. В содержательном плане модель включает следующие компоненты:

1. Профиль приемных семей и специалистов, работающих в центрах услуг резидентного типа.

Национальная ассоциация „Приемная семья“ называет приемной традиционную семью из двух партнеров в возрасте 40-50 лет со средним образованием, вырастивших хоть одного ребенка. Можно добавить, что часть этих семей старше по возрасту, у них либо нет детей, либо они потеряли своего ребенка. У некоторых семей решение принять ребенка группы риска экономически обусловлено, особенно в некоторых регионах Республики Болгария после появления центров „Приемная семья“. Последнее место, но не и по важности, занимают люди, у которых есть желание и ресурс помогать „детям, лишенным родительской опеки“ на их пути к самоактуализации.

Подобно этому профилю выглядит и профиль специалистов, работающих в центре размещения семейного типа, с одной небольшой разницей – здесь начинают работать и молодые люди, которые, однако, находятся в самом начале своего профессионального пути и не имеют опыта. Здесь заняты главным образом женщины по причине специфики трудового процесса и невысокой зарплаты. Причин включиться в процесс содержания и воспитания детей, нуждающихся в уходе, много, но обобщая, мы можем назвать несколько – ответственность, сострадание, альтруизм, удовлетворение личных потребностей, дополнительный доход.

2. Основные направления оптимизации помощи приемным семьям и специалистам, работающим в ЦРСТ.

На базе изучения опыта европейской практики и результатов проведенного экспериментального исследования оптимизация реализуется разными способами. Это:

- Диагностика возможностей родителей и профессиональных умений людей, помогающих детям, оставшимся без опеки родителей;
- Диагностика потребностей детей и учет их мнений и желаний, исходя из особенностей их возраста и характера;
- Обязательное социально-психологическое и педагогическое обучение, а также участие в сопутствующих видах обучения и регулярной супервизии людей, ухаживающих за детьми данной целевой группы;
- Адекватный контроль и помощь со стороны социальных служб;
- Специализированная помощь и мультидисциплинарная работа при возникновении проблемных отношений между детьми и взрослыми [Петрова 2015].

3. Принципы организационно-методических изменений.

- Целесообразность – предлагать по возможности самые подходящие формы содействия в зависимости от качественной оценки детей и семей;
- Планирование – согласовать помощь с нуждами пользователей услуг с точки зрения меняющихся событий в их жизни;
- Доступность – это информированность, равноправное отношение ко всем участникам процесса предоставления услуг, мониторинг, супервизия и дополнительное обучение;
- Межинституциональность – работа в команде для оказания помощи людям, ухаживающим за детьми;

- Антидискриминационность – не допускать дискриминации по этническому признаку, по полу, по социальному статусу и т.п.;

- Гражданственность – информировать общество о проблемах детей в альтернативных центрах, а также семей и специалистов, заботящихся о них, привлекать добровольцев и обеспечивать прозрачность происходящего в этих сообществах и системах.

4. Нормативная база

- Конституция Республики Болгария
- Европейская конвенция о защите прав человека
- Конвенция ООН о правах ребенка
- Закон о социальной помощи
- Закон о защите ребенка
- Семейный кодекс
- Сборник правил приложения законов
- Национальная стратегия „Видение на деинституционализацию детей в Республике Болгария“

- Методическое руководство по условиям и порядку предоставления социальной услуги „Центр размещения семейного типа“

- Методика условий и способа предоставления социальной услуги „Приемная семья“

- Распоряжения и постановления, связанные с заботой о детях группы риска [там же, с. 156-157].

5. Методическое направление оптимизации социальной и психологической помощи.

В отношении использования разных методов и подходов в психосоциальной работе трудно говорить о новых, незнакомых до сих пор методах, но можно работать в направлении улучшения их профессионального и адекватного применения. Мы разработали теоретические и практические рекомендации по повышению качества работы и предоставляемых услуг.

6. Возможные проблемы, препятствующие эффективной помощи.

Здесь можем условно выделить несколько направлений:

- связанные с приемной семьей;
- связанные с непосредственной работой с детьми в центрах размещения семейного типа;
- связанные с организационными и методическими трудностями;
- связанные с нормативно установленными взаимоотношениями между партнерами участниками;
- связанные с проблемами изменений в государственной политике;
- связанные с проблемами, зависящими от местного управления услугами.

Обобщение:

На приемные семьи и специалистов Центров размещения семейного типа не надо смотреть как на людей, выполняющих определенные

обязанности, а как на равноправных партнеров, оказывающих помощь в процессе адаптации детей группы риска к жизни в социуме. Этим партнерам нужно оказывать своевременную помощь при реализации нелегкой задачи быть частью выращивания и социализации „детей, лишенных родительской опеки“. Это сравнительно новые услуги для нашей социальной реальности, выросшие на базе хороших европейских практик. Чтобы добиться высокого результата, необходимо рассчитывать на активное содействие общественных структур, государственных и неправительственных организаций.

Работа с детьми и семьями группы риска или неравного социального положения требует богатого социально-психологического и педагогического опыта, а также информации и умений, обширного знания сложных факторов, определяющих поведение детей, их родителей и близких.

Из результатов теоретического анализа и практико-прикладного исследования можно заключить, что указанные проблемы „детей, лишенных родительской опеки“ преодолимы, если дети будут размещены в семейной среде, в которой их поддерживают. Все это, однако, недостаточно. Чтобы преодолеть эти проблемы, существенное значение имеет личная история, возраст, в котором ребенка устроили в семью родственников, в приемную семью или в семью будущих усыновителей, а также качество ухода за ним. Важное место здесь занимает мультидисциплинарная работа по разным случаям со стороны специалистов, помогающих ребенку, регулярное обучение и супервизия.

Полученные результаты на базе проведенного статистического и описательного анализа дают основание сделать вывод, что высказанная гипотеза о возможности построить модель ухода за детьми при их адаптации к жизни в социуме подтверждается, если будут исследованы социальные умения и компетенции детей начального школьного возраста, проживающих в Центре размещения семейного типа и в приемной семье.

В последнее время указывают на высокий рост развития структур, содействующих указанной целевой группе, но все еще наблюдается необходимость в изменении установок общества, специалистов и пользователей услуг по отношению к брошенным детям и предоставляемым им услугам. Не у всех участников сети общественной поддержки (учителей, значимых взрослых, друзей) есть необходимые знания об особенностях детей, размещенных в центрах социальных услуг, что затрудняет их прием и поддержку на пути к самостоятельной жизни.

Забота об этих детях – это долгосрочная инвестиция, зависящая от инициативности общественных организаций, от профессионализма социальных учреждений и гражданской позиции общества.

Детей нужно растить и воспитывать таким способом, который позволяет им адаптироваться к новой для них среде, формировать необходимые социальные умения и компетенции, ценности и эталоны, что приведет их к успешной социализации.

Адекватно социализированная личность создает ценности, ищет собственный путь для самореализации, не терпит насилия, отстаивает свою

точку зрения. У нее повышенная чувствительность к нерешенным проблемам и трудностям, поэтому она старается преодолевать их ассертивным способом.

Не претендуя на исчерпательность обобщенной выборки рассмотренных случаев и результатов исследования детей, проживающих в обоих указанных центрах альтернативных социальных услуг, мы считаем, что наша работа является одной из попыток провести сравнительный анализ этих двух видов услуг с упором на положительные и отрицательные характеристики. Этот проект может послужить основой для будущих исследований в направлении улучшения качества социальных услуг для детей.

Список источников:

1. Петрова, Кр. Деца отглеждани и възпитавани в семейства на близки и роднини, Велико Търново, 2015
2. План за действие за изпълнение на Националната стратегия „Визия за деинституционализация на децата в Р България”, 2010
3. Ташкова, Д., Спиров, Б., Обучителен модул – „Живот в малка група” създаден от експертите на ФИЦЕ – България, книга 1, 2011

Пирогова О.Д. , Лемякина Ю.А.

СОЦИАЛЬНЫЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЯ МОЛОДЕЖИ ИЗ ПОЛНЫХ И НЕПОЛНЫХ СЕМЕЙ О МАТЕРЯХ-ОДИНОЧКАХ

Аннотация: в настоящей работе авторами выявлены социальные представления молодежи из полных и неполных семей о матерях-одиночках. Инструментом сбора данных выступила методика "Личностный семантический дифференциал", основанный на методе семантического дифференциала Ч. Осгуда, обработки данных - метод описательной статистики и T-критерий Стьюдента. Сделан вывод о том, что в целом образ матери-одиночки положительно окрашен в представлении респондентов. Были установлены ведущие характеристики матери-одиночки, представленные в сознании молодежи, а также определены гендерные особенности социальных представлений об изучаемом феномене. Полученные данные могут быть использованы как для организации психологического сопровождения материнства в неполных семьях, так и в психологическом сопровождении по вопросам планирования семьи и брака.

Ключевые слова: материнство, социальные представления, неполная семья, образ, одинокий родитель.

Abstract: In this paper, using the method of "Personal semantic differential" based on the method of semantic differential by C. Osgood, the method of descriptive statistics and Student's T-criterion, the social ideas of young people from complete and incomplete families about single mothers are revealed. It is concluded that, in general, the image of a single mother is positive. Some significant characteristics of a single mother in the perception of young people, as well as gender characteristics of social perceptions about the phenomenon under study, were established. The obtained data can be used to organize psychological support for motherhood in single-parent families, as well as for psychological work on family planning and marriage.

Keywords: motherhood, social representation, incomplete family, image, single parent

Согласно данным Росстата к 2018 году, в нашей стране выросло количество неполных семей: в 2010 году в стране насчитывалось более 6 млн.

неполных семей, из них свыше 5,5 млн. – одинокие женщины, остальные полмиллиона – одинокие мужчины, воспитывающие детей. Мы предполагаем, что ценности семьи и брака, нормы, представления о семье будут различаться у детей из полных и неполных семей. Это, скорее всего, будет определять их отношение к построению собственной семьи в будущем. Сложившаяся ситуация требует, с одной стороны, тщательного изучения не только феномена материнства, но и исследования представления о матерях – одиночках, а с другой стороны, выявления возможности психологического сопровождения материнства в неполных семьях.

Проблема материнства сформировалась как самостоятельное направление в нашей стране относительно недавно. Однако одинокое родительство, как социальный феномен и социальная проблема, быстро набрало популярность среди ученых различных наук: психологии, социологии, медицины, физиологии, культурологии.

Проблемой одинокого родительства в психологии занимались: Афанасьева Т.М., Целуйко В.М., Филиппова Г.Г., Буянов М.И. На сегодняшний день в современной психологической науке уже разработаны и построены целостные психолого-педагогические концепции материнства, обозначены основные проблемы и психологические особенности, характерные для неполных семей. Тем не менее, данная проблема изучена не достаточно. Мы решили расширить эту область современными представлениями.

В.И. Брутман определяет материнство как одну из социальных женских ролей, на содержание которой детерминирующее влияние оказывают общественные нормы и ценности [1]. Опираясь на данное определение в своей работе, следует отметить, что мы рассматриваем материнство как социальную женскую роль, которая выстраивается на основании общественно принятых норм, ценностей и установок общества.

Исследователи отмечают, что у современной молодежи в последнее время изменяется социальное представление о семье, браке и материнстве. Так же замечено, что у подрастающего поколения изменяется система ценностных ориентаций на создание семьи. Так, например, наблюдается снижение репродуктивных установок, низкий престиж материнства и отцовства, создание иллюзий "новых" форм семьи, внебрачное рождение детей. В связи с чем возникает потребность в исследовании данного феномена и изучение социальных представлений о матерях-одиночках.

Актуальность нашего исследования обусловлена тем, что в результате преобразований в области системы семейных ценностных ориентаций происходит снижение значимости семьи и брака, распространение внебрачных связей, увеличивается количество разводов и, как следствие, появление большого количества неполных материнских семей.

Цель нашего исследования - определить содержание современных социальных представлений о матерях – одиночках у молодежи из полных и неполных семей.

Для сбора эмпирических данных мы использовали, адаптированную сотрудниками психоневрологического института имени В.М. Бехтерева, методику "Личностный семантический дифференциал", основанную на методе семантического дифференциала Ч. Осгуда. Для обработки данных были использованы следующие методы: описательная статистика, Т-критерий Стьюдента. Выборку составило 100 студентов Волгоградского государственного университета из полных и неполных семей, из них 50 юношей и 50 девушек в возрасте от 17 до 25. В данной работе была использована возрастная периодизация по Д. Б. Эльконину.

Были получены следующие результаты. Во-первых, по трем основным факторам: сила, активность, оценка были получено следующее соотношение: сила = 46%, активность = 30%, оценка = 24%. Из этого следует, что матерей-одиночек, в первую очередь, характеризуют независимость, на втором месте общительность и только потом значение имеет её самоуважение и отношение к себе. Среди наиболее часто встречающихся характеристик матери-одиночки в представлении молодежи выявлены следующие: сильная, самостоятельная, добросовестная, решительная, деятельная, тревожная, суетливая. В сравнении с исследованиями [2] образа матери 2015 года, мы можем сделать вывод о том, что нет значительных различий в представлении матери, у которой есть партнер, и матери-одиночки. Девушки идентично считают мать с супругом и мать-одиночку как женщину сильную, независимую, активную, компетентную и деятельную. В то время мужчины наделяют замужнюю мать и мать-одиночку характеристиками отражающими хрупкость и незащищенность натуры, несамостоятельность и зависимость в действиях от представителей сильного пола. При этом пик критичных оценок, наполняющих содержание представления образа матери, имеющей партнера, и матери-одиночки, сосредоточен вокруг негативных эмоциональных качеств (тревожная, суетливая, раздражительная).

Во-вторых, было выявлено гендерные различия социальных представлений относительно матерей-одиночек.

По фактору "Сила" установлены следующие особенности: девушки характеризуют мать-одиночку как сильную, независимую, решительную, упрямую. Мужчины наоборот характеризуют мать-одиночку, как слабую, зависимую, нерешительную и уступчивую. Данные результаты могут быть связаны с тем, что в обществе продолжают жить представления о мужчинах как о сильных, смелых, склонных к доминированию, властных и независимых. А женщин считают нежными, покорными, слабыми и зависимыми [3].

По фактору "Активность" были выявлены следующие характеристики: в представлении девушек мать-одиночка характеризуется как деятельная, энергичная, общительная. Мужчины оценивают мать-одиночку как более пассивную, вялую и нелюдимую. Вероятно, данные результаты могут быть связаны с растущей в стране идеологией феминизма. Отстаивая равноправие полов, женщины стараются выглядеть более независимыми и сильными тем

самым ограничивая свой круг общения другими женщинами, исключая из него мужчин.

По фактору "Оценка" мать-одиночку женщины характеризуют как: обаятельную, добросовестную, эгоистичную, дружелюбную. Мужчины характеризуют мать-одиночку как: непривлекательную, безответственную, добрую, враждебную. В целом девушки дают более высокую оценку по представленным характеристикам, чем мужчины. И считают мать-одиночку сильной, независимой, привлекательной женщиной.

В - третьих, было установлено, что социальное представление матери-одиночки у молодежи из полных и неполных семей различается.

В целом у детей из неполных семей складывается образ матери-одиночки, как открытой, деятельной, общительной, доброй, справедливой, честной и обаятельной.

Для детей из полных семей образ матери-одиночки складывается по-другому. Для неё характерны такие черты, как замкнутость, пассивность, нелюдимость, эгоистичность, несправедливость, неискренность и непривлекательность.

Данный факт объясняется тем, что одинокий родитель берет на себя все функции семьи, которые в полных семьях распределяются равномерно между обоими родителями. Тем самым мать-одиночка выполняет и воспитательную функцию, функцию эмоционального обмена, наряду с хозяйственно-бытовой (удовлетворении членов семьи своих биологических и материальных потребностей), коммуникативной, сексуально - эротической функциями и функцией первичного социального контроля. Подтверждение этому представлены в статье М.А.Мягковой - "Женщина теперь вынуждена не только играть исторически сложившиеся роли в воспитании детей и выполнении домашних обязанностей, но и наравне с мужчиной обеспечивать благосостояние семьи. Ей приходится сталкиваться с затруднениями материального и психологического характера, существенным образом сказывающимися на её состоянии здоровья и адаптации к социальному окружению" [4].

Итак, проанализировав полученные результаты, мы пришли к выводу о том, в целом образ матери-одиночки оценивается молодежью в основном положительными характеристиками. Мать-одиночка представляется как уверенная в себе, независимая, склонная рассчитывать на собственные силы в трудных ситуациях, так же ее оценивают как привлекательную и самостоятельную. Единственным негативным критерием в оценивании была тревожность и раздражительность. Также существуют гендерные различия социальных представлений о матерях-одиночках, определено содержание современных социальных представлений о матерях – одиночках у молодежи. Образ матери-одиночки оценивается молодежью из полных и неполных семей по-разному. В полных семьях ее оценивают в основном отрицательными характеристиками. Мать-одиночка представляется как замкнутая, пассивная, непривлекательная и нелюдимая. В неполных семьях, наоборот, мать-одиночка оценивается только положительными характеристиками. В целом

она представляется как обаятельная, добрая, деятельная, активная и общительная.

Полученные результаты могут быть полезны при консультациях в центрах планирования семьи, и для возможности психологического сопровождения материнства в неполных семьях. В комплексных программах просвещения и формирования ценностей семейной жизни у подростков и студентов. Исследование может быть продолжено в рамках социальной и возрастной психологии.

Список источников:

1. Брутман, В. И. Влияние семейных факторов на формирование девиантного поведения матери / В. И. Брутман, А. Я. Варга, И. Ю. Хамитова // Психол. журнал. 2000. Т. 21. № 2. С. 79-87.
2. Газизова, Ю. С. Репрезентация образа матери в российской ментальности. [Текст]: дисс. канд. псих. наук: Екб., 2015. 158 с.
3. Ильин, Е.П. Дифференциальная психофизиология мужчин и женщин. СПб.: Питер, 2003. 544 с.
4. Мяжкова, М.А. Психологические особенности одинокого материнства / М.А. Мяжкова // Вестник Сургутского государственного педагогического университета. - 2011. - №4 (15). - С. 151 -156
5. Озерина А.А. Теоретико-методологические подходы к пониманию феномена материнства в психологии / Озерина А.А // В сборнике: Одинокие матери в России. В чем проблема? Теоретические подходы и прикладные исследования Материалы Всероссийской научно-практической конференции. Редколлегия: И.В. Черемисова (отв. ред.), И.В. Терелянская (зам. отв. ред.), И.А. Баракова (отв. секретарь) [и др.].- 2017. - С. 30-33

Погорельцева А. А.

ФОРМИРОВАНИЕ ТРУДНОВОСПИТУЕМОСТИ В СЕМЬЕ

Аннотация: В научной статье рассматривается понятие семьи и её роль в формировании трудновоспитуемости у ребенка. Приведены основные характеристики трудновоспитуемости.

Ключевые слова: трудновоспитуемость, отклонения в поведении, семья, педагог.

Abstract: The scientific article deals with the concept of family and its role in the formation of the child's difficulty of education. The main characteristics of difficult education are given.

Keywords: difficult to educate behavioral disorders, family, teacher.

Семья – социальный институт призванный воспитывать и подготавливать подрастающее поколение к самостоятельной жизни в обществе. Именно семья признается носителем традиционных образцов, передаваемых через поколения, а так же является необходимым условием успешной социализации и воспитания здоровой личности. Нарушение семейно-бытового благополучия, безответственное отношение к воспитанию детей, максимальная занятость родителей, их убеждение, что воспитанием детей должна и может заниматься школа или дошкольные образовательные организации, все это ведет к нарушению семейных отношений и как следствие – нарушению в поведении ребенка, трудновоспитуемости.

Повседневная практика показывает, что сложившаяся структура детско-родительских отношений требует анализа, определения и уточнения дальнейших направлений развития и их влияние на подрастающее поколение.

Трудновоспитуемость в социально-педагогической литературе рассматривается как поведение, которое не соответствует негласным правилам поведения в школе. Ранее таких детей определяли как «трудные дети», сейчас в педагогике появился более приемлемый термин «трудновоспитуемый». Это связано с многообразием форм трудновоспитуемости.

Понятие «трудные дети» и «трудновоспитуемые дети» не являются тождественными. Свою точку зрения по этому поводу описывает Л. В. Мардахаев по его мнению трудновоспитуемый подросток представляет определенные сложности для конкретного преподавателя. Проявляться это может в поведении, отношении ребенка к преподавателю, сверстникам или образовательному процессу. Термин «трудный ребенок» представляет определенные сложности в обеспечении направленного развития, обучения и воспитания, что определяется уровнем и особенностями его познавательной деятельности и возрастного развития [2, с.132].

По мнению А. Д. Гонеева, термин «трудновоспитуемость» определяется как – затруднения в воспитании, формирование личности, отсутствие желания взаимодействовать с учителем. Трудновоспитуемого подростка автор описывает как: равнодушно относящегося к учебе, часто нарушающего правила, дисциплину, проявляет агрессивные, враждебные, отрицательные качества личности (грубость, лживость, нечестность) [1, с181].

В научных исследованиях Л. В. Мардахаева под «трудновоспитуемым» понимается ребенок, который трудно воспринимается педагогом или воспитателем, представляет трудности в педагогической работе [2, с.650].

Анализируя понятие «трудновоспитуемости» можно определить его основные черты: затруднения во взаимодействии с учителем, сверстниками, создание специальных условий обучения и воспитания таких детей.

Как утверждал А. В. Мудрик, на трудновоспитуемость влияют семейные факторы. Поскольку в семье ребенок проводит большую часть своего времени, эта среда не может не влиять на личность ребенка или подростка. На трудновоспитуемость ребенка в этом смысле, влияет то какой климат в семье. Если семейная среда агрессивно настроена по отношению к ребенку, ребенок будет проявлять точно такую же реакцию по отношению к окружающей его реальности [3, с.50].

Как отмечает В. С. Мухина семья, как институт социализации должна рассматриваться как фактор, определяющий психофизическую полноценность или недостаточность у ребенка, что влияет на процесс обучения и воспитания [4, с.110].

В научных трудах В. П. Кащенко, В. А. Сухомлинский выделяют причины, из-за которых происходит деформация личности ребенка в семье [2, с. 134]:

воспитание, которое проходило без учета индивидуальных особенностей ребенка, педагогическое упрощение в работе с ним;

проблемы семьи, семейные взаимоотношения, отражающиеся на воспитании ребенка:

- нежеланный ребенок;
- отсутствие подлинно человеческого окружения в детские годы;
- отсутствие отца или его положительного воспитательного влияния на ребенка;

- напряженный климат семьи;
- отсутствие воспитания ребенка по разным причинам;
- несогласованность воспитания между членами семьи, в результате каждый по-разному воспитывает ребенка;

- отсутствие положительных примеров поведения со стороны родителей;

невнимательное отношение родителей к тому, что смотрит или за чем наблюдает их ребенок.

Следует отметить, что существуют такие факторы, которые присутствуют в каждой семье, но могут иметь как положительное, так и отрицательное влияние на ребенка. Эти факторы описаны в научных трудах Л. В. Мардахаева описаны следующее [2, с.149]:

субкультурные факторы: климат в семье, ее состав, кровнородственные связи, условия проживания;

воспитательные возможности родителей: готовность, педагогическая компетентность, родительская любовь, родительский опыт;

непосредственная воспитательная деятельность родителей: уход за ребенком, управление его интересами, преобладающий стиль воспитания, умение создавать благоприятные условия, отслеживание динамики развития.

Все перечисленные семейные факторы, как уже отмечалось, могут отрицательно влиять на личность ребенка, формируя у него трудновоспитуемость.

Таким образом, анализируя причины и факторы формирования трудновоспитуемости в семье, можно сделать вывод, что семейная среда оказывает наибольшее влияние на личность и поведение ребенка, она определяет психофизическую полноценность или недостаточность у ребенка.

Список источников

1. Гонеев А. Д. Основы коррекционной педагогики: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / А. Д. Гонеев, Н. И. Лифинцева, Н. В. Ялаева; Под ред. В. А. Сластинина. – 3-е изд., перераб., – М.: Издательский центр «Академия», 2004. – 272с.
2. Мардахаев, Л. В. Социальная педагогика: учебник для бакалавров / Л. В. Мардахаев. – 6-е изд., пер. и доп. – М.: Издательство Юрайт, 2013. – 817 с.
3. Мудрик А. В. Социальная педагогика: Учеб. для студ. пед. вузов / Под ред. В.А. Сластинина. – 3-е изд., испр. и доп. – М.: Издательский центр «Академия», 2000. – 200 с.
4. Мухина В. С., Хвостов А.А. Возрастная психология: детство, отрочество, юность: хрестоматия: сост. научные редакторы В.С. Мухина, А.А. Хвостов. 5-е изд., – М.: «Академия», 2005. – 624 с.

КОМПЛЕКСНЫЙ ПОДХОД В РАЗВИТИИ МЕЛКОЙ МОТОРИКИ ДЕТЕЙ С ОСОБЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ

Аннотация: В статье описывается комплексный подход к обучению детей с ограниченными возможностями в развитии при помощи учебно-методического пособия «Smart puzzle»

Ключевые слова: ребенок, интеллектуальная недостаточность, развитие мелкой моторики, комплексный подход, коррекция нарушений.

Abstract: The article describes an integrated approach to teaching children with developmental disabilities with the help of the “Smart puzzle” educational-methodical manual.

Key words: child, intellectual failure, development of fine motor skills, integrated approach, correction of violations.

В настоящее время в нашей стране уделяется пристальное внимание образованию детей с особыми образовательными потребностями. Это одно из приоритетных направлений развития образования.

При работе с детьми с интеллектуальной недостаточностью необходимо учитывать особенности их развития: неустойчивое, рассеянное внимание, низкий уровень восприятия, снижена познавательная активность, отсутствует мотивация к учебе. Их мышление характеризуется отсутствием конкретности, ригидностью, низкой активностью мыслительного процесса. Операции мышления, заставляющие человека делать анализ, сравнение, синтез, обобщение, конкретизировать свои мысли и действия – у обучающихся с умственной отсталостью недостаточно сформированы и имеют отличительные черты [1]. При обучении детей с умственной отсталостью важен комплексный подход (развитие высших психических функций, развитие речи, коррекция звукопроизношения, развитие мелкой и общей моторики). Развитие мелкой моторики мышц рук оказывает прямое воздействие на речевой и мыслительный центры головного мозга, таким образом способствуя развитию и коррекции звукопроизношения и стимуляции мыслительных процессов.

Уровень развития и сформированности мелкой моторики – один из основных показателей успеваемости учащихся на начальном уровне образования. Сформированность мелкой моторики рук имеет большое значение как для общего физического, так и для психического развития обучающихся с особыми образовательными потребностями, расширяет возможности продуктивного обучения.

Согласно исследованиям И. М. Сеченова, движения рук у человека не могут быть переданы наследственно, а формируются и совершенствуются только в процессе длительного обучения, образуя ассоциативную связь между осязательными, мышечными и зрительными ощущениями при активном взаимодействии человека с окружающей его средой. Как показывает практика, учащиеся с интеллектуальной недостаточностью имеют существенные отклонения в развитии мелкой моторики [2]. Для учеников с

особыми образовательными потребностями является характерным нарушением мелкой моторики, ограниченность и скованность движений рук. Слабость кисти и пальцев, отсутствие координированности – проявления данного нарушения [3].

В системе коррекционно-образовательного процесса для обучающихся с интеллектуальной недостаточностью коррекция нарушений мелкой моторики имеет большое значение. Она способствует как формированию координации движений пальцев рук, так и помогает скорректировать умственные способности. Как известно, развитие мелкой моторики рук у обучающихся с умственной отсталостью формируется на уроках ручного труда, на занятиях по изобразительному искусству и в процессе какой-либо предметной и практической деятельности.

В процессе работы с особенными детьми мы поняли, что необходимо применять нетривиальные подходы и методы обучения, вносить в уроки инновационные элементы. Необходимо уделять внимание развитию мелкой моторики в процессе всего обучения, на каждом уроке. Для этого было разработано и эффективно используется в практике учебно-методическое пособие «Smart puzzle», первоочередной задачей которого является развитие мелкой моторики учащихся.

Пособие многофункционально: в ходе работы с ним также можно развивать навыки счета от 1 до 10 на предмете «Счет», давать знания ученикам по предложенным лексическим темам на предметах «Мир вокруг» и «Самообслуживание». При применении данного дидактического пособия на занятиях реализуются следующие цели:

- развитие мелкой моторики;
- развитие навыков счета от 1 до 10;
- развитие знаний об основных цветах;
- развитие знаний о геометрических фигурах;
- развитие знаний о понятиях «больше», «меньше», «поровну»;
- развитие знаний по предложенным лексическим темам;
- поддержание интереса к обучению.

Пособие состоит из 10 отдельных пазлов, в каждом из которых отражена определенная лексическая тема, содержатся съемные элементы, количество которых соответствует изучаемому числу.

Счетным материалом для развития навыков счета служат съемные элементы на каждом пазле. Запоминание цифр от 1 до 10 в данном дидактическом пособии проходит согласно методике М. Монтессори (тактильное ощущение цифр позволяет ученикам быстрее и легче запомнить их визуальный образ) [4]. Содержание дидактического пособия «Smart puzzle» позволяет познакомить учащихся с основными цветами («красный», «желтый», «зеленый», «синий» и т.д.) и геометрическими фигурами («круг», «квадрат», «треугольник», «прямоугольник»). Также, используя некоторые пазлы, можно познакомить учащихся с понятиями «меньше», «больше», «поровну» и закрепить полученные знания.

При работе с данным пособием можно познакомить учеников с различными понятиями (как математическими, так и об окружающем мире) и различными способами развивать мелкую моторику. Например:

- цифра «1», тема «Обувь», задание «выполнить шнуровку»;
- цифра «2» темы «Строение лица», «Личная гигиена», задание «заплести косички и прикрепить заколки – прищепки»;
- цифра «3» «Правила дорожного движения», съемные элементы на липкой ленте;
- цифра «4» «Геометрические фигуры», «Основные цвета», съемные элементы на липкой ленте;
- цифра «5» «Растения, цветы», необходимо пристегнуть цветочки к пуговицам;
- цифра «6» «Деревья», «Фрукты», при работе с данным пазлом можно наглядно продемонстрировать понятия «больше», «меньше», задание «пристегнуть яблочки к пуговицам»;
- цифра «7» «Цвет», «Радуга», съемные элементы на липкой ленте;
- цифра «8» «Хвойные деревья» «Новый год», работа с крючками;
- цифра «9» тема «Мой дом», задание прикрутить крышечки, соотнося их по цветам;
- цифра «10» «Грибы», продеть шнурок через отверстия.

В ходе работы были изучены различные способы развития мелкой моторики. Спектр данных способов очень велик. Существуют способы развития мелкой моторики от элементарных до сложных, требующих, помимо ловкости рук, логического мышления, памяти. В дидактическом пособии «Smart puzzle» предложены следующие способы развития мелкой моторики: шнуровка, застегивание и расстёгивание пуговиц, плетение косичек, закручивание и раскручивание крышечек, крючки, липкая лента.

Рассмотрим подробнее предложенные способы развития мелкой моторики в каждом пазле.

1. При помощи игры-шнуровки дети развивают мелкую моторику посредством развития тактильной чувствительности, как основы «ручного интеллекта». Выполняя упражнение, ребенок постепенно осваивает различные способы шнурования, учится ориентироваться на плоскости.
2. При плетении косичек у ребенка развивается аккуратность, четкие движения пальцев рук. В завершении необходимо прикрепить заколки – прищепки, что развивает хватательные движения. Упрощенный вариант задания: просто прикрепить заколки к волосам девочки.
3. Закрепить знания об основных цветах (красный, желтый, зеленый) позволяет игровой – тренажер «Светофор». Съемные элементы крепятся на липкую ленту, данное задание тренирует точность движений. При работе с данным пазлом можно повторить с учениками правила дорожного движения.

4. Тактильное ощущение шершавых на ощупь геометрических форм позволяет ребенку проще запомнить их названия (круг, квадрат, прямоугольник, треугольник). Соотнося геометрические фигуры с их силуэтом, ребята закрепляют свои знания и представления о геометрических фигурах.
5. Застегивание и расстегивание пуговиц развивает тонкие движения пальцев рук. Это важный социально – бытовой навык, нелегко дающийся детям с умственной отсталостью. В процессе игры ученики с интересом обучаются застегивать пуговицы, а затем переносят свои умения в жизненные ситуации.
6. При работе с данным пазлом дети учатся различать и дифференцировать красный и желтый цвет. В более сложном варианте задания ученику предлагается сравнить, яблок какого цвета больше и меньше. На основе данного тренажера, опираясь на наглядный материал, составляются задачи на сложение и вычитание.
7. Знакомство детей с семью цветами радуги происходит на данном тренажере в игровой форме. Ребенку предлагается собрать «Гусеничку», соблюдая последовательность цветов. Съёмные элементы крепятся на липкую ленту. Данный пазл развивает память. Чтобы помочь ученикам запомнить последовательность в начале занятий предлагается карточка – подсказка, на которой отражен верный порядок цветов.
8. Продевание крючков в петельки хорошо развивает мелкую моторику, задание такого типа редко встречается, что несет элемент новизны. Дети всегда с радостью наряжают елочку и прикладывают максимальные усилия, чтобы выполнить данное задание.
9. Откручивание и закручивание крышечек один из простых способов развития мелкой моторики, применяемый на начальном этапе, когда ребенок не может выполнить более сложные упражнения. Кроме того необходимо соотнести крышечки по цветам с их основаниями, таким образом повторив синий зеленый и желтый цвет.
10. Продевая шнурок через петельки, следуя от грибочка к грибочку, ребенок учится ориентироваться в пространстве, выполнять задание последовательно, развивает тонкую моторику рук, координацию.

«Smart puzzle» можно применять на фронтальных занятиях, в индивидуальной и подгрупповой работе с детьми дошкольного и младшего школьного возраста.

Работа с пособием «Smart puzzle» вызывает у моих учеников интерес, побуждает к деятельности, это положительно сказывается на результатах обучения.

Детям очень нравится данное пособие. Игры, используемые в пособии, позволяют обеспечить у детей совершенствование восприятий и представлений о величине, форме, цвете и других свойствах предметов, развивать мелкую моторику пальцев рук.

Список источников:

1. Епифанцева Т. Б. Настольная книга педагога-дефектолога Ростов н/Д.: Феникс, 2008.
2. Белкин, А.С. Основы возрастной педагогики – М.: Академия, 2000.
3. Головина Т.Н. Изобразительная деятельность учащихся вспомогательной школы – М.: Педагогика, 1990.
4. Генденштейн Л. Э. Домашняя школа Монтессори – М.: 2001.

Поздеева Т.В., Кравцова О.М., Мазовко М.И.

ПОДГОТОВКА ПЕДАГОГОВ СИСТЕМЫ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ К РАБОТЕ С СЕМЬЕЙ

Аннотация. В статье раскрывается система подготовки будущих педагогов учреждений дошкольного образования в Республике Беларусь, направленная на работу с семьей, осуществление системы эффективной социализации и защиты личности ребенка дошкольного возраста.

Ключевые слова: студент, семья, ребенок, педагог, учреждение дошкольного образования, дисциплина, компетентность.

Annotation. The article reveals the system of training future teachers of preschool education institutions in the Republic of Belarus, aimed at working with the family, implementing a system of effective socialization and protecting the personality of a child of preschool age.

Keywords: student, family, child, teacher, preschool establishment of preschool education, subject, competence.

В современных условиях эффективное функционирование учреждений дошкольного образования невозможно без взаимодействия с семьями воспитанников. Результаты исследований целого ряда ученых (Е.А.Арнаутова, Е.М.Вроно, А.И.Захаров, Л.В.Загик, О.Л.Зверева, Т.М.Коростелева, Т.А.Маркова, В.В.Чечет и др.) доказывают необходимость оказания родителям детей дошкольного возраста методически грамотной педагогической помощи в воспитании юных граждан страны, готовности педагогических работников к осуществлению работы с разными типами семей воспитанников, в том числе и семьями социального риска. Основной задачей нашего государства и всей системы дошкольного образования Республики Беларусь является защита прав и в целом личности ребенка от воздействия на нее различных неблагоприятных факторов социализации. В связи с тем, что общество поражено кризисными явлениями, проблема безопасности жизнедеятельности подрастающего поколения для каждой белорусской семьи очень важна. Социальные кризисные процессы приводят к увеличению числа детей с особенностями психо - физического развития, аутистов, детей группы риска. Непрерывный рост несовершеннолетних детей группы риска ставит перед обществом и педагогами одной из главных задачу по выявлению, изучению причин, мотивов, профилактики и защите детей дошкольного возраста. Эту задачу призваны решать будущие педагоги системы дошкольного образования, имеющие соответствующую подготовку и знание основных документов по защите личности ребенка и семьи от воздействия неблагоприятных факторов.

Перед системой высшего образования стоит задача не просто дать будущим педагогам определенный уровень знаний, умений и навыков по основным направлениям воспитания, обучения, развития ребенка, но и сформировать готовность эффективно взаимодействовать в современном обществе, достигать социально-значимых целей и решать жизненные проблемы. Это предполагает переход системы образования Республики Беларусь на компетентностную основу, с учетом тенденций активной интеграции страны в европейское и мировое образовательное пространство.

Компетентностный подход в образовании рассматривается, как ориентация на развитие у обучающихся, способности самостоятельно решать проблемы в различных сферах и видах деятельности на основе использования социального опыта, нести личную ответственность за собственное благополучие и благополучие общества [1, 168]. В педагогических исследованиях профессиональная компетентность воспитателей учреждений дошкольного образования в сфере сотрудничества с семьей определяется как комплексная характеристика, обуславливающая эффективность взаимодействия педагога с родителями воспитанников, основанная на сформированных профессионально значимых установках и личностных качествах, теоретических знаниях о семье, специфике семейного воспитания, особенностях взаимодействия семейного общественного воспитания, владении практическими умениями и навыками планирования и организации данного процесса. Данные ряда исследований показывают, что в процессе сотрудничества педагогических работников учреждения дошкольного образования с семьями воспитанников имеются недостатки: отсутствие согласованности, недостаточная интенсивность контактов, трудности в организации общения, формальный характер в планировании и организации работы. Для воспитателей характерно неумение отбирать актуальное и интересное содержание для общения родителей, организовывать его творчески, с использованием современных сетевых сервисов (электронных ресурсов, электронной почты, вебблогов, вебфорумов, онлайн-семинаров и т.д.).

Анализ подходов к реализации взаимодействия педагогов учреждения дошкольного образования и семьи в работах Т.И.Бабаевой, Т.А.Березиной, В.В. Чечета и других показал, что осуществление полноценного взаимодействия возможно при условии готовности воспитателей к сотрудничеству с родителями воспитанников, определении значимых для педагогов и родителей задач и целей взаимодействия.

В БГПУ имени Максима Танка разработан профессионально-квалификационный стандарт педагога, который включает трудовую функцию «осуществлять социальное взаимодействие в образовательных целях» [2, 30]. В рамках трудовой функции педагог должен уметь осуществлять взаимодействие с родителями (законными представителями) обучающихся, включающие знание нормативно-правовых актов в области защиты прав ребенка, основ педагогики и актуальных задач семейного воспитания, современных технологий взаимодействия с семьей, разработки социально

значимых проектов; уметь отбирать методы и формы взаимодействия учреждения образования с семьей в типичных и изменяющихся условиях; вовлекать родителей в совместную деятельность по решению педагогических задач, владеть технологиями работы с семьями, находящимися в социально-опасном положении и т.д. На факультете дошкольного образования разработана система подготовки будущих воспитателей к работе с семьей воспитанника, которая включает ряд педагогических дисциплин, разные виды практик, осуществление научно-исследовательской работы.

Основы подготовки к работе с семьями воспитанников закладываются на первых курсах. Так в рамках учебной дисциплины «Дошкольная педагогика» студенты изучают особенности развития белорусской семьи, традиционные и инновационные формы и методы работы с семьей, основные законы Республики Беларусь по защите прав и интересов ребенка. Именно педагоги учреждений дошкольного образования способны первыми выявить детей, находящихся в социально опасном положении, предотвратить необратимые процессы их социализации, осуществить более квалифицированную и действенную помощь семьям детей, правовую поддержку. На практических занятиях проводятся дискуссии по вопросам: «Каким я вижу сотрудничество учреждения дошкольного образования с семьей дошкольника сегодня», «Какие формы и методы работы с неполными семьями наиболее эффективны», разрабатываются консультации для родителей по проблемам семейного воспитания, сценарии нетрадиционных форм взаимодействия с родителями и апробируются в процессе лабораторных занятий.

Свои теоретические знания студенты имеют возможность закрепить в период прохождения ознакомительной и методической практик. Интерес у студентов вызывает междисциплинарное джиксо «Влияние дошкольного детства на развитие личности ребенка», в процессе которого студенты определяют влияние разных типов семей на воспитание детей дошкольного возраста, отрабатывают свои прогностические умения. Студенты знакомятся с основными документами, которые им понадобятся при организации работы с семьями воспитанников: Конституцией Республики Беларусь, Законом РБ «О правах ребенка», Декретом Президента РБ № 18 «О дополнительных мерах по государственной защите детей в неблагополучных семьях», Законом РБ «Об основах системы профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних», инструкциями о порядке выявления несовершеннолетних детей, нуждающихся в социальной защите, методическими рекомендациями о деятельности социально-педагогической и психологической службы всех учреждений образования и другими документами.

Декрет Президента Республики Беларусь № 18 «О дополнительных мерах по государственной защите детей в неблагополучных семьях» (2006 г.) отражает систему работы по защите прав и законных интересов детей, способствует повышению ответственности родителей за их воспитание. Закон Республики Беларусь «Об основах системы профилактики безнадзорности и

правонарушений несовершеннолетних» (2003 г.) дает определения понятий безнадзорность, несовершеннолетний, семья, находящаяся в социально опасном положении, раскрывает сущность профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних.

В процессе изучения учебной дисциплины «Организация взаимодействия с семьей дошкольника» студент осваивает умения, которые помогут ему изучать интересы семей разного типа; применять методы диагностики; осуществлять отбор наиболее эффективных форм, методов и средств взаимодействия с семьями воспитанников; организовать предметно-развивающую среду учреждения дошкольного образования; создавать дидактические и методические разработки для оказания поддержки и помощи родителям в воспитании детей дошкольного возраста; готовить родителей к созданию образовательной среды для развития детей дошкольного возраста в семье.

Результатом проработки учебной дисциплины становится владение обучающимися способами отбора педагогических средств для работы с разными типами семей; методами работы с семьями; способами отбора и планирования педагогического материала в работе с родителями.

Рассмотрение учебного материала по учебной дисциплине предполагает большой объем самостоятельной работы по поиску и анализу необходимой информации, выполнению разноплановых заданий, результаты которых помещаются в портфолио работ студента. Организация самостоятельной учебной деятельности предполагает умение студентов фиксировать индивидуальные достижения, развивать рефлексивные умения обучающихся, формировать комплекс компетенций, способствующих пониманию сложности и многогранности процесса организации сотрудничества с родителями, развитию умений использовать междисциплинарный подход к решению профессионально-педагогических проблем.. С этой целью была подготовлена «Рабочая тетрадь по учебной дисциплине «Организация работы с семьей дошкольника» (доц. Л.Е. Никонова, М.С.Мельникова). Предлагаемые задания соответствуют репродуктивному уровню, уровню полноценных знаний и уровню повышенной сложности. Такая уровневая дифференциация может использоваться при организации текущего контроля учебных достижений студентов во время практических занятий. Работа с тетрадью способствует формированию мотивационной, когнитивной, операциональной и личностной готовности обучающихся к работе с разными типами семей детей дошкольного возраста.

Будущих педагогов в процессе изучения учебной дисциплины «Организация работы с семьей дошкольника» учат реализовывать свои важнейшие функции: воспитательную, которая обеспечивает процесс социального воспитания, целенаправленного педагогического воздействия на поведение и деятельность детей в семье; организаторскую, которая предполагает организацию социально значимой деятельности, досуга детей и родителей, оздоровление; социально-терапевтическую, которая включает предупредительно-профилактическую помощь и защиту личности ребенка;

охранно-защитную, т.е. осуществление защиты интересов и прав ребенка и семьи; коммуникативную, которая предполагает развитие контактов и взаимодействий со сверстниками и социумом; диагностическую, т.е. изучение особенностей личности ребенка, его интересов и потребностей и т.п.

Проблема подготовки к сотрудничеству с семьями воспитанников находит отражение в содержании таких учебных дисциплин «Теория и методика ознакомления с социальной действительностью детей дошкольного возраста», «Методика работы с детьми раннего возраста», «Развитие игровой деятельности детей дошкольного возраста», «Теория и методика формирования основ безопасной жизнедеятельности детей дошкольного возраста», «Управление дошкольным образованием».

Для осуществления компетентного подхода в обучении студентов на практических и лабораторных занятиях этих учебных дисциплин обучающимся предлагают практикоориентированные задания, направленные на разработку рекомендаций семье по разным проблемам воспитания детей разного дошкольного возраста, составление программ семейного воспитания детей дошкольного возраста с учетом национальных особенностей, по проведению игр с детьми, совместных праздников родителей и детей, по вопросам защиты их прав и интересов, по разработке и решению проблемных ситуаций; кроме того активно используются такие формы как решение кейсов, проведение микроисследований, защита проектов, демонстрация усвоенных навыков в ролевых играх, тренинговых тестах открытого типа, деловых играх симуляционного типа и другие. В процессе семинарских, лабораторных занятий студенты овладевают способностью к межличностным коммуникациям, что дает возможность организовать плодотворное общение с родителями воспитанников; организовывать и проводить совместные мероприятия с детьми и родителями; эффективно реализовывать технологии взаимодействия с родителями; организовывать и проводить коррекционно - педагогическую деятельность с воспитанниками из неблагополучных семей; оценивать их учебные достижения, уровни их воспитанности и развития; осуществлять самообразование и самосовершенствование профессиональной деятельности.

Знание важнейших законов, документов и инструкций Республики Беларусь, дает возможность студентам уметь выявлять детей, находящихся в социально опасном положении, оказывать им и их семьям необходимую помощь и защиту их законных прав и интересов, содействовать в их социализации. Преподаватели помогают студентам разрабатывать и реализовывать совместные проекты по работе с семьями дошкольников, руководят курсовыми, магистерскими диссертациями направленными на изучение взаимодействия с семьями обучающихся, определении оптимальных форм вовлечения родителей в совместную деятельность по решению задач воспитания и обучения детей дошкольного возраста, использованию современных сетевых сервисов и т.д.

В ходе прохождения методической и преддипломной практик студенты в практической деятельности осваивают умения: оказать помощь

родителям по развитию личности ребенка, его социальной активности, в процессе адаптации и социализации ребенка в учреждении дошкольного образования и семье, по педагогической коррекции отклонений поведения ребенка; апробируют способы защиты личности ребенка и семьи от неблагоприятных влияний социальной среды, формы и методы работы с неполными и приемными семьями. В практической деятельности, будущие педагогические работники разрабатывают сценарии воспитательных и развлекательных мероприятий для родителей и детей, готовят материал для родителей и педагогов.

Проводимая работа позитивно сказывается на готовности специалистов дошкольного образования к профессиональному взаимодействию с детьми и их родителями. Вместе с тем, многие аспекты этой готовности к профессиональной деятельности требуют дальнейшей разработки, пристального внимания ученых.

Список источников

1. Глоссарий//Введение в педагогическую профессию: курс лекций/ В.А. Капранова и др.; под общ. ред. В.А. Капрановой. – Минск: Новое знание, 2015. -176 с.
2. Профессионально-квалификационный стандарт педагога и вопросы его реализации: метод.рекомендации / А. В. Торхова [и др]; под общ. Ред. А.И. Жука. – Минск : БГПУ, 2018. – 140 с.

Позднева С.П., Маслов Р.В.

ЛЮБОВЬ КАК РУССКИЙ НАЦИОНАЛЬНЫЙ ФЕНОМЕН

Аннотация: Проблема пола в отличие от западной философской литературы в русской перемещалась в иную плоскость – в обоснование мысли о том, что в России любовь выступает как русский национальный феномен.

Ключевые слова: любовь, гендерная проблема, антропология, брак, семья.

Abstract: The problem of gender, in contrast to Western philosophical literature in Russian, moved to a different plane - in support of the idea that in Russia love acts as a Russian national phenomenon.

Key words: love, gender, anthropology, marriage, family.

Тело без души или душа без тела (и то и другое) равносильно небытию, тлену. Живой человек есть определенное единство, он душетелесен, как и его любовь.

С.Л. Франк в работе «Душа человека. Опыт введения в философскую психологию» [1] исчерпывающе аргументирует положение о душевно-телесности человека. Он жалеет, что в осмыслении творения «души» и «тела» до сих пор еще доминирует дуализм учения Декарта: душа суть «субстанция мыслящая», тело – субстанция протяженная. Нужно... проверить традиционное картезианское учение о теле, чтобы найти путь к преодолению пропасти между «душой» и «телом». Безусловно, область нашего физического самочувствия есть... тот реальный фундамент, на котором строится наша душевная жизнь. Важную роль играют ощущения органические (те, которые

сильнее влияют на самочувствие (так, обоняние и осязание имеют большее значение, чем зрение и слух)). Голод и жажда, тепло и холод, духота и свежесть, утомление и бодрость, физические страдания и наслаждения – вот область, в которой наша душа яснее всего испытывает свою зависимость от тела [2].

В данном значении наша душа подлинно прикреплена к телу,... тело есть келья, внутри которой мы находимся и сквозь окна каковой мы смотрим на внешний мир и контактируем с ним. Мы мыслим то, что воспроизводится на сетчатке нашего глаза, мы ощущаем то, что касается нашего тела и происходит внутри него; мы телесно мучаемся лишь от нашей боли, то есть от нарушения физиологии нашего тела, мы жестоки и нетерпеливы, когда наш желудок не наполнен, мы благодушествуем, когда он сыт; везде здесь «собственная рубашка ближе к телу» и мы не в состоянии «выбраться из собственной шкуры».

Однако вместе с тем мы замечаем и односторонность данной связи. Мы в состоянии взглянуть на наше тело извне, в мыслях, воспоминаниях и проступках мы переносимся далеко от нашего тела, мы телесно ощущаем не только лишь личные, но и терзания и отрады других. Настоящее было бы неосуществимо, если бы наша «душа» подлинно находилась внутри нашего тела и существовала неотделимо от него. Отсюда вероятно признание неотделимости нашей души.

Намного более важна не постоянная связь души с телом: наша юность – не исключительно телесная, но и духовная – недолговечна, наше наитие, страсти и ненависти, мучения и радости – все это заканчивается, все делается призраком былого, и мы невозвратно, фатальным образом стареем не только собственным телом, но и собственной душой.

Если взаимоотношение между «душой» и «телом» открывается как подчиненность духовных явлений от физиологических, то, с иной стороны, она естественно обнаруживается как полярная подчиненность физиологических процессов от развивающей активности духовного развития. В данном ракурсе Франк представляет острую критику концепции «психофизического параллелизма», отталкивающейся от неоднородности духовного и физиологического мира и анализирующей духовные явления по аналогии с чувственным миром как преходящую смену некоторых процессов, механистически и обладающими однородными формами и направлением. Франк прокладывает аналогию чувственного мира с геометрической линией или плоскостью, а душевного – со сферой или шаром и заключает, что они могут пересекаться, но не могут быть сопоставимы.

Франк утверждает, что духовная жизнь по собственной структуре, по цельности, по вневременности, по самопроизвольности не имеет аналогии с механически-чувственным существованием.

В основании противоречивости между «духовным » и «плотским » существованием, по его суждению, лежит цельность света и существования, жизненности и потенциальности, или безупречности и яви.

«...Душа» суть своеобразное основание, промежуточное между

преходящим потоком эмпирического плотского предметного мира и жизненной вневременностью духовного бытия.

Здесь мы подходим к античному, по сути платоновскому осмыслению души как посредника между совершенным миром душевного бытия и телесно-эмпирическим миром переходящей жизни. «Голова души, – говорит Платон, – находится на небе, ноги ее – на земле».

Любовь суть аналогия человеческому субъекту. Любовь есть вообще бесценное благо и утешение человеческого существования, более того – единая доподлинная ее основа – истина как бы корелляция людской душе. Эрос – нить между двумя субъектами, двумя полами.

В философской литературе, две личности соответствуют обстоятельному изучению феномена пола: В.В.Розанов – в отечественной и З.Фрейд – в иностранной. Имя Зигмунда Фрейда широко известно философской аудитории. Его труды были признаны научной общественностью. С него и зародилось пристальное исследование вопросов пола в философии и медицине. Необходимо признать, что вокруг имени и взглядов Фрейда не останавливаются дискуссии. В популярном киносценарии «Зигмунд Фрейд» (М., 1962) французский мыслитель и драматург Жан Поль Сартр описывает положительный образ Фрейда – трудолюбивого и пытливого ученого, великодушного человека, прекрасного семьянина, смелого искателя правды. Как новатора и первооткрывателя его сопоставляли с Аристотелем и Коперником, Ньютоном и Дарвиным. Его товарищами были Т.Манн, А.Эйнштейн, Т.Драйзер, С.Цвейг, Р.Роллан, Г.Уэллс.

И если имя Фрейда постоянно в ореоле известности и критики, то имя Розанова неизменно находится в тени: в какой-то степени из-за жесткой критики современников (Н.О.Лосского и Н.А.Бердяева), в некоторой степени по идейным воззрениям. Журналист, писатель, один из первых русских стилистов с чертами гениальности, мыслитель, человек, критиковавший христианство и сердцем чутко переживавший религиозную правду. Мужчина огромного литературного дара, хотя и неоднозначно воспринимавшийся в литературной сфере: многие восторгались его «волшебством» слова, своеобразием литературного жанра, афористичностью манеры, но в то же время открыто не принимающие его приемы дискуссии с коллегами. Участь Розанова не менее безрадостна, чем участь Фрейда. Он принял судьбу собственного поколения – испытал заслуженную известность и невиданные страдания бедности, унижений, мучений в постреволюционной России.

Розанова сближает с Фрейдом пристальный интерес к вопросу пола. Бесспорно, имя Фрейда было известно большинству русских мыслителей. Надлежит подметить, что тема «Фрейд и Россия» – великий пласт культуры, пока что не изученный в литературе. Практически отсутствуют русские ученые и мыслители, не знакомые с трудами Фрейда и не давшие комментарии касательно его идей.

Так, в 20-е годы 20 века не только отечественные ученые-психиатры Ю.В.Каннабах, И.Д.Ермаков и Н.Е.Осипов разрабатывали теорию психоанализа, но и мыслители, покинувшие Россию: Б.П.Вышеславцев,

С.Л.Франк, Н.А.Бердяев, Л.П.Карсавин. Им была понятна сущность концепции Фрейда, заключающаяся в том, что многоуровневые конфигурации общественного существования, культуры, бихевиоризма определяются «первичными страстями» (в основном гендерными), ведущими личность к самоутверждению. Для них бесспорно также, что концепция бессознательного – одно из гениальных открытий Фрейда, которая прочно укрепилась не только в медицинской практике, но и завоевала авторитет среди центральных аспектов философии человека, концепции социального развития, сферы творчества и искусства.

При всем при этом каждый из них по своему воспринял Фрейда. Например, Н.А.Бердяев отводит «вопросу пола» особую главу в труде «О назначении человека», где замечает, что Фрейд бесспорно прав, констатируя дисгармоничность, конфликтность интимной жизни. Личность переживает травмы, пересекающиеся с вопросами пола. Человек переживает конфликты между неосознанным интимным существованием и цензурой социума. Тут присутствуют проблемы и интимные, пересекающиеся с вопросами пола, и чувственные, вызванные любовью. И для З.Фрейда вопрос любви-эроса остается нераскрытым. Н.Бердяев подытоживает, что истинная любовь суть единственное оружие против вожделения инстинкта, который становится основой неволи и зависимости человека. Постигание непорочности посредством любви дает ощущение цельности, возвышение над развращением пола.

С.Л.Франк еще более критичен в отношении Фрейда, он мыслит убеждения Фрейда циничными. Идея Фрейда о связанности любви и смерти порождает ощущение о негативном содержании фрейдизма.

Б.В.Вышеславцев поддерживает Фрейда во влиянии на сознание инстинктивных, половых инстинктов, но полагает, что Фрейду не был способен понять подлинное значение сублимации.

Интересно, что все отечественные мыслители адресовались к творчеству Достоевского. Знаменита работа «Легенда о Великом инквизиторе», в которой собраны работы отечественных мыслителей от Бердяева до Леонтьева. Бердяев выделяет у Достоевского два образа страсти – «любовь-сладострастие» и «любовь-жалость». Л.П.Карсавин рисует в основании влюбленности непреодолимую жизненную силу – «двуединство» бытия и небытия. С.Л.Франк находит Достоевского «адвокатом» опустившихся, протестующих героев. И только приобщение к Богу ведет человека к добру и свету.

Фрейда представляет другой, аналитический подход к Достоевскому. Труд «Достоевский и отцеубийство» – отличный пример по методике и теории психоанализа. Фрейд оценивает Достоевского наравне с Шекспиром за произведение «Братья Карамазовы», и находит шедевром мировой литературы «Легенду о Великом инквизиторе». Фрейд полагает моральным человеком того, кто не поддается духовному искушению. А черту то согрешать, то раскаиваться – причисляет к специфической черте русского нрава.

Как специалист Фрейд заниматься изучением эпилепсии Достоевского, каковая бесспорно обнаружилась вслед за убийством его родителя и стала узловым пунктом его болезни. Его удивляет сверхдоброта Достоевского, ведь он имел все основания ненавидеть и сводить счеты со своей первой женой. Психопатология истолковывает эпилептические приступы как самобичевание за мысленное желание смерти отцу. Он любит и в то же время ненавидит отца. Фрейд использует идею Эдипова комплекса для анализа семейного треугольника в непростой личности Достоевского. В произведении «По ту сторону принципа удовольствия» Фрейд дополняет концепцию «Эроса» концепцией «Танатоса», которые по его мнению представляют две первостепенные силы природы, влекущие материю в первобытную форму. Данные идеи становятся узловыми в теории вытеснения и сублимации. Фрейд бросает гипноз и внедряет метод свободных ассоциаций. Зарождается соображение «катарсиса», сообразно которому болезнь проявляется на основе гнетущих, но вытесненных эпизодов жизни. Для их анализа нужно адресоваться к переживаниям юности и детства. Невозможно прояснить сознательную жизнь, не адресовавшись к бессознательной.

В 1900 г. Фрейд публикует свое монументальное исследование «Толкование сновидений». Неосознанное существование человека обнаруживается в снах, в которых осуществляются тайные или не реализованные вожделения человека. Такое раздвоение личности субъекта, по Фрейду, суть «вытеснение» эмоциональных эпизодов неосознанного периода детства. Такое вытеснение может иметь гендерную природу.

Фрейд находил очевидным свидетельством генезиса творческих сил невроза факт вытеснения половой энергии из области неосознаваемого и реорганизации ее в иные виды ментальной энергии. Весь фундамент психопатологии составляет положение Фрейда о вытеснении. Бессознательное анализируется как инициативная часть субъекта и кладовая чувств, заблокированных или вытесненных переживаний. Прекрасной иллюстрацией концепции вытеснения Фрейда стал труд о Леонардо да Винчи, получивший название «Воспоминания детства». Фрейд подмечает: «В те времена, когда безудержная чувственность боролась с мрачным аскетизмом, Леонардо был примером строгого воздержания, которое вряд ли можно ожидать от художника, так ярко изображавшего женскую красоту». Фрейд считает, что у Леонардо была скрытая гомосексуальность. Леонардо стал внебрачным ребенком, который обожал мать. И Фрейд полагает, что в этом случае наблюдается форма переноса сексуальной энергии на его профессиональную деятельность.

Сексуальному влечению присуща способность сублимироваться, т.е. заменять эмоциональную мишень любыми несексуальными мишенями. Интересен нюанс – сохранившийся счет Леонардо на похороны обожавшей матери. Фрейд первым обращает внимание на субъективную основу в человеке, формирующую личную историю и имеющую многоуровневое строение, на сферу бессознательной активности, на сдерживаемую страсть («катарсис»), которая хранится в бессознательном и может быть вскрыта при

помощи его метода свободных ассоциаций. Сила, несущая сексуальность – либидо, источник эмоциональной жизни – предопределяет всю широту переживаний, и одновременно – обнаруживает несогласованности с общественным окружением и нравственными ценностями. В теориях Фрейда в решении вопросов пола отмечаются формы европейского стиля мышления – аналитичность, академизм, глубина, рационализм, логико-понятийный стиль исследования.

Совсем в иной, истинно отечественной манере находит решение гендерных вопросов В.В.Розанов. Его стиль отмечают образность, эмоциональность, колорит. Другой становится и оценка произведений Розанова современниками. Бердяев именует язык Розанова «женственностью души русского народа», и его чувственные переживания – «женственно-бабьими переживаниями, почти сексуальными по характеру». Н.О.Лосский обвиняет автора основательного труда «Семейный вопрос в России» в болезненном внимании к сексуальному вопросу.

«Пол в нас не есть постоянная, а вечно текущая сущность», – полагает Розанов. «Пол есть начало жизни и он индивидуализирован, т.е. сколько людей, столько лиц, обособленных в половой жизни». Автор считает, что в гендерных вопросах не существует этических норм, поскольку естество пола суть физиологическая, а не нравственная. «Область пола – это вечный океан с бурями, водоворотами, приboями».

Розанов упрекает церковь за требования аскезы и отречения. «Человек ...есть во всем своем Я «целом» и «дробном» половое существо, страстно дышащее полом, и только им, в битвах, в пустыне, в отшельничестве, в аскетизме, в торговле, но в самом чистом и святом виде – в самом нормальном – семье» [3]. Для человека всегда свойственна двойственность, умирая, он устремляется в две стороны – часть его отправляется в смертную половину, часть – в половину живую (и он продолжает существовать в своих детях). В своих взглядах Розанов делает упор на то, что религия и пол сосуществуют.

«Метафизика пола», созданная Розановым, оказывается существенной частью его учения о человеке. Отправная точка у Розанова – верование в естественность природы человечества. «Тайна пола» является средоточием всей его метафизики человека.

«Пол не есть вовсе тело, тело «клубится» около него и из него». Семья основывается на влечении. Влечение (половое) суть сила, абсолютно непреодолимая, и существует только одна противоположная сила, каковая может ее преодолеть: сила любви». И Толстой и Достоевский склонились перед величием пола. Пол – бессмертная вселенская основа. «Любовь подобна надежде. Она есть жаждание души тела (т.е. души, коей направлением служит тело)... Любовь – это всегда обмен – души-тела». «Любовь есть Чудо. Нравственное Чудо» [4].

Очерчивание тайны пола для Розанова суть только лишь прелюдия к таинству супружества, вероисповедания, семьи, коим уделен отдельный фундаментальный труд «Семейный вопрос в России».

Таким образом, мы наблюдаем два направления, два подхода, две

позиции рассмотрения вопроса пола – европейский (З.Фрейд), когнитивный и отечественный (В.Розанов), философский, каковые не только не исключают, а великолепно кореллируют друг с другом.

Н.А.Бердяев в работе «О назначении человека» уделяет гендерному вопросу отдельную главу, в которой подмечает, что З.Фрейд абсолютно прав, отметив дисгармоничность, конфликтность интимной жизни человека. Он переживает серьезные конфликты между неосознаваемой интимной жизнью и общественными запретами. Это проблемы и интимные, обусловленные полом, и сердечные, обусловленные любовью.

Попытка изучения ориентиров сознания в отечественной философской литературе, показанная Н.А.Бердяевым, представляет бесспорный интерес. Разум как комплекс интердисциплинарных задач остается в центре нынешних философских изысканий. Бесконечно разнообразен разброс направлений исследования феномена разума в естественно-научной и философской литературе: многообразные интерпретации разума в психологии, философии, психиатрии; интеллект, психика и рассудок; рассмотрение философских концепций нейрофизиологического вопроса (Э.Мах, Г.Фехнер, М.Бунге, А.Бергсон, Б.Рассел), отыскивание телесных основ рассудка (Дж.Экклз, У.Пенфилд, Х.Дельгадо, Крик), изучение функциональной асимметрии интеллекта (Газзанига, Р.Сперри) и асимметрии разума (Т.А.Доброхотова, Н.Н.Брагина); взаимоотношение осознанного и неосознанного в психоанализе (К.Г.Юнг, З.Фрейд, Э.Фромм); семиотика рассудка как базовое начало когнитивно-антропологического подхода; онтологизм как стратегия постижения разума и феноменологический подход (М.Хайдеггер, Э.Гуссерль, Р.Брентано); и, наконец, разум суть социокультурное явление: сознание общечеловеческое, ноосферное, планетарное.

В своих трудах «Философия свободного духа», «О назначении человека» Н.А.Бердяев предлагает свою необычную интерпретацию сознания и бессознательного, исходя из трудов знаменитых психологов, лингвистов, мыслителей П.Жанэ, Э.Гартмана, З.Фрейда, С.Кьеркегора, Ф.Ницше, К.Г.Юнга, А.Бергсона, М.Шелера и других.

Он старается определить сознание, весьма метко именуя его пограничным представлением [5]. Сознание суть инстинктивное действие собственного «Я» касательно самого себя, после какового испытанное помещается в память и происходит отделение «Я» от «не-Я», и от окружающей действительности. Разум непосредственно и формирует субъект, однако он также собран, сверхличен. Сознание суть со-знание, оно подразумевает взаимное действие душ, оно рождено надобностью различения и одновременно их союза и взаимного понимания. Поэтому и происхождение разума, и его запреты имеют общественную основу. Н.А.Бердяев согласен с З.Фрейдом, что рассудок не способен сгладить процессы в подсознательном, бессознательном, не имея возможности примириться с сознательным, вызывает конфликты в сознательной жизни. У субъекта формируется убеждение, что его судьба не сложилась, его устремления не осуществились, его амбиции задеты и т.д. Тем не менее, Н.А.Бердяев не намерен, в отличие от

З.Фрейд, наделять неудовлетворенное сексуальное влечение и нездоровые амбиции фундаментальным смыслом.

Н.А.Бердяев упрекает З.Фрейда и К.Маркса в том, что они, исследуя человека, упускают из виду его душу. Человек зачастую становится последователем того или иного мировоззренческого курса не по идейным соображениям, а по субъективным причинам – скрасить свои провалы, отомстить и т.д. Н.А.Бердяев всеми силами борется с греховной пропастью в человеке. Учение Фрейда пробуждает у Н.А.Бердяева двойкие эмоции: с одной стороны, он приписывает ему колоссальные прорывы в психологии, социологии, антропологии и истории культуры. С другой стороны – отвергает за ним возможность положительно решить конфликт сознательного и бессознательного, именуя психоанализ безнадежным направлением.

Он делает упор на другом ракурсе вопросов разума - с позиции русской традиции. Он полагает, что одна из основ людского терзания лежит в отсутствии любви, несмотря на то, что есть исконная божественная любовь человека к самому себе как образу и подобию Божьему. Также надо возлюбить и ближнего своего как себя. Вследствие этого, обнаруживая в человеке пропасть мрака, мы обязаны выявить в нем и творение, обращенное к высшим идеалам. В неосознанном покоятся и основы созидательного творчества субъекта, вдохновения и упоения. Созидательный процесс в разуме вторичен. Склонность к фантазии, ее полет суть ключ созидания. Без фантазии невозможно не только написать роман, но также не выполнить научную работу, не сформировать плана экономической или государственной реформы. Стало быть, неосознаваемое выполняет двойной смысл в существовании субъекта. Во-первых, оно основа проблем с осознанным, во-вторых – ключ созидательного творчества.

Н.А.Бердяев делает особый упор на решении этических конфликтов, упоминая, что в истории философии, помимо учения Розанова, существует две крупные гендерные концепции – концепция Платона и учение Вл.Соловьева.

В работе «Пир» Платон в мифологической форме описывает пол как следствие разъединения в начальной и цельной природе человека, как разделение цельности на две половины, и страсть оказывается страстной жаждой вернуться в единую уникальность, тяга обеих половинок, в рамках всего пола отыскать вторую половинку, стремление к возрождению единства и цельности.

В.С. Соловьев в работе «Смысл любви» выделяет пять направлений страсти. Первое направление – бесовское (попытка получить тело в собственность, которая приравнивается к тяге к мертвому телу), второе направление – звериное (подчинение первоначальному плотскому стремлению), третье направление – социальное (семейные узы, брак), четвертое направление – церковное (духовное, платоническое, противопоставление духа телу), и, в конце концов, пятое направление – божественное (богочеловеческое, объединяющее два человеческих начала – женского и мужского) человека и богочеловека). Соловьев находит

антагонистичность между уникальностью человека и его родовыми признаками. Симпатия потомственная разбивает индивидуальность, подчиняет субъект естественной нужде. Подлинная индивидуальная страсть ведет к всесторонности уникальности. Пол несет основу божественную и телесную, в нем таится метафизика духа и метафизика плоти [6]. Пол сам по себе не телесной и не вещественной природы, в нем сокрыты мистические глубины. Гендерную природу несет в себе весь вселенский процесс, космос сотворился и развивается благодаря взаимодействию мужской и женской природы, стихия мира основана на расщеплении, разорванности, антагонистичности пола. Противоречивость пола отразилась в культе Девы Марии и культе Христа. Колоссальная тайна бытия, тайна созидания коренится в слиянии полов, в их устремленности друг к другу. Пока в поле имеется подлинное и потаенное, то секрет будет постоянно обнаруживаться, до смерти оставаясь секретом.

Любовь суть инструмент постижения, она роднит людей, раскрывает души людей, позволяет проникнуть в основы естества, ощутить влияние вселенских сил.

Любовь по сути созидательная мощь. Из стремления следует любая созидательная деятельность субъекта. Любое творчество обязательно обнаруживает столкновение полов. Вся история цивилизации – это «история любви» [7].

В поле сходятся все нити человеческой жизни, все эмоции, через любовь человека соприкасаются с будущим, с вечностью [8].

Список источников:

1. Франк С.Л. Душа человека. Опыт введения в философскую психологию // Реальность и человек. М., 1977.
2. Франк С.Л. Реальность и человек. М., 1977. С.202.
3. Розанов В.В. Семейный вопрос в России: В 2-х Т. СПб., 1903. Т.1. С.73, 206.
4. Русский Эрос или философия любви в России. М., 1991. С.145.
5. Бердяев Н.А. О назначении человека. М., 1993. С.73.
6. Русский Эрос или философия любви в России. М., 1991. С.241.
7. Русский Эрос или философия любви в России. М., 1991. С.226.
8. Русский Эрос или философия любви в России. М., 1991. С.242.

Позова Г.Р., Квасова Ю.А.

ДОВЕРИЕ СУПРУГОВ КАК ПОКАЗАТЕЛЬ УДОВЛЕТВОРЕННОСТИ БРАКОМ

Аннотация: в статье описываются результаты исследования доверия и удовлетворенности браком супругов с разным стажем семейной жизни. Изучена взаимосвязь доверия и удовлетворенности браком супругов.

Ключевые слова: семья, доверие, удовлетворенность браком, супружеские пары, стаж семейной жизни.

Annotation: the article describes the results of the study of trust and satisfaction with the marriage of spouses with different experience of family life. The interrelation of trust and satisfaction with marriage of spouses is studied.

Keywords: family, trust, satisfaction with marriage, married couples, experience of family life.

Исследование феномена удовлетворенности браком в отечественной и зарубежной психологии проводится уже порядка трех десятилетий в рамках общего подхода изучения качества брака [4]. За это время выявлено множество факторов, подтверждающих многогранность данного понятия. В связи с тем, что институт семьи с течением времени претерпевает серьезные изменения, изучение удовлетворенности браком всегда будет актуально. Одним из факторов удовлетворенности браком выступает доверие. Доверие в браке обладает высокой социальной значимостью, так как именно от него в большинстве случаев зависит благополучие семьи [1]. В наше время существует тенденция к увеличению числа неполных семей. Поэтому так важно сохранить благоприятный социально – психологический климат в семье.

Новизна работы состоит в изучении взаимосвязи удовлетворенности браком и доверия у супружеских пар с разным стажем семейной жизни. Так же стоит отметить, что ранее проведено достаточно малое количество исследований изучающих доверие в браке, что и делает данную проблему особо актуальной [2, 3].

В организованном и проведенном нами исследовании изучение супружеских пар проводилось с помощью психодиагностических методик: «Методика оценки доверия/недоверия» А.Б. Купрейченко, «Тест опросник удовлетворенности браком» В.В. Столин, «Типовое семейное состояние» Э.Г. Эйдмиллер, В. Юстицкис.

Нами была сформирована выборка из семейных пар с разным стажем совместной жизни. Всего было опрошено 60 человек 20-63 лет, которые были поделены на три равные группы: 1) «молодые семьи» со стажем семейной жизни от 0 до 4 лет; 2) «зрелые семьи» со стажем семейной жизни 5-19 лет; 3) «пожилые семьи» со стажем 20 и более лет.

На первом этапе нашего исследования мы изучили уровень доверия между супружескими парами с разным стажем семейной жизни.

Эмпирическое исследование показало, что у пожилых семей самый высокий уровень доверия (86,5 %). У молодых семей уровень доверия (81,25%). Наименьший процент доверия у зрелых семей (76,5%). Сравнительный анализ показал, что существуют значимые различия в уровне доверия между молодыми и зрелыми семьями ($p < 0,05$), молодыми и пожилыми семьями ($p < 0,05$), зрелыми и пожилыми семьями ($p < 0,001$). При изучении уровня доверия средний балл в молодых семьях составил (16,25), в зрелых семьях (15,3), в пожилых семьях (17,3).

Следовательно, пожилые семейные пары имеют более высокий уровень доверия, они устанавливают близкие чувственные, доверительные отношения

с партнером, стремятся понять и принять установки, мотивы, цели, личностные характеристики партнера.

Супруги в молодых семьях так же имеют достаточно высокий уровень доверия. Это говорит об их готовности передавать, получать и хранить сведения, предоставляющие личную значимость, выраженности сближающих чувств таких как: единство, надежность, приязнь. А так же выражается в одинаковом восприятии мира и наличии общей интересов.

Супруги в зрелых семьях имеют более низкий балл, чем супруги в молодых и пожилых семьях, т.е. в зрелых семьях надежность партнера занижена, существуют некоторые разногласия в восприятии мира, жизненных целей и принципов.

Таким образом, изучение доверия у супругов с разным стажем семейной жизни позволило выявить, что супруги в молодых и пожилых семьях имеют достаточно высокий уровень доверия, а супруги в зрелых семьях имеют более низкий уровень доверия.

Изучение удовлетворенности браком у супружеских пар с разным стажем семейной жизни позволило выявить, что самый высокий уровень удовлетворенности наблюдается в пожилых семьях (77,18%), у молодых семей уровень доверия (75,5%), наименьший процент доверия набрали зрелые семьи (61,25%).

Выявлены значимые различия в уровне удовлетворенности браком между молодыми и зрелыми семьями ($p < 0,01$); зрелыми и пожилыми семьями ($p < 0,01$). Исходя из этого, можно говорить о том, что супруги в молодых и пожилых семьях имеют высокий уровень удовлетворенности браком, что указывает на то, что эмоциональная связь между партнерами имеет достаточно высокий уровень. У супругов существуют совместные интересы и отдых, семейные границы и традиции, общие друзья и время препровождение. Решения в таких семьях принимаются совместно. Распределение ролей и установление правил происходит достаточно гибко. Такая семейная система способна легко приспосабливаться, изменяться при воздействии на нее стрессов. В этих семьях преобладает дружелюбие и альтруизм у обоих партнеров. По отношению друг к другу супруги более деликатны, заботливы, отзывчивы, ласковы и мягки, а в конфликтных ситуациях чаще идут на компромиссы так как более склонны к сотрудничеству и стремятся заслужить любовь и признание. Супружеские отношения приносит супругам радость и удовлетворение.

Супруги в зрелых семьях имеют более низкий уровень удовлетворенности браком в отличии от молодых и пожилых семей. Это говорит о том, что эмоциональная связь между партнерами слаба и супруги имеют более низкий уровень взаимопонимания и остроты восприятия. В конфликтных ситуациях супруги в таких семьях не всегда готовы идти на компромисс. А так же порой критично относятся к недостаткам партнера.

Исследование типового семейного состояния показало, что самый высокий процент по шкале «общая неудовлетворенность» характерен для зрелых семей (55,4%), у молодых семей процент по шкале «общая

неудовлетворенность» составил (44,3%). Самый низкий процент по данной шкале у пожилых семей (39,1%). Значимые различия выявлены по шкале «общая неудовлетворенность» между молодыми и зрелыми семьями ($p < 0,001$); пожилыми и зрелыми семьями ($p < 0,001$). По шкале «общая неудовлетворенность» средний балл в молодых семьях составил (10,65), в зрелых семьях (13,3), в пожилых семьях (9,4). Исходя из этого, можно говорить о том, что супруги в молодых и пожилых семьях чувствуют себя в семье более довольными, радостными, здоровыми и хорошими в отличие от супругов из зрелых семей.

Также существуют значимые различия по шкале «семейная тревожность» между молодыми и пожилыми семьями ($p < 0,01$), молодыми и зрелыми семьями ($p < 0,001$). По шкале «семейная тревожность» средний балл молодых семей составил (7,65), зрелых семей (8,1), пожилых семей (5,75). Исходя из этого можно говорить о том, что супруги в зрелых и пожилых семьях чувствуют себя более спокойными, нужными, смелыми и ловкими, в отличие от супругов из молодых семей.

Сравнительный анализ показал, что значимые различия по шкале «нервно-психическое напряжение» существуют между молодыми и зрелыми семьями ($p < 0,01$), молодыми и пожилыми семьями ($p < 0,01$), зрелыми и пожилыми семьями ($p < 0,001$). По шкале «нервно-психическое напряжение» средний балл молодых семей составил (12,9), зрелых семей (14,65), пожилых семей (11,5). Можно говорить о том, что в зрелых семьях более высокий уровень нервно-психического напряжения. Супруги в таких семьях чувствуют себя более напряженными, усталыми, озабоченными и занятыми.

Изучение взаимосвязи между доверием и удовлетворенностью браком в семьях позволило выявить положительные корреляционные связи между шкалами удовлетворенности браком и доверия ($p < 0,05$).

Отрицательные корреляционные связи были выявлены между шкалами: общая неудовлетворенность и удовлетворенность браком ($p < 0,05$); общая неудовлетворенность и доверие ($p < 0,05$); семейная тревожность и доверие ($p < 0,05$).

Таким образом, мы выявили, что доверие и удовлетворенность браком имеют положительную корреляцию. Также отметим, что существуют значимые различия наиболее высокий уровень доверительных отношений и удовлетворенности был выявлен в молодых и пожилых семьях. В зрелых семьях уровень доверия и удовлетворенности браком был более низким.

Список источников:

1. Ильин, Е. П. Психология доверия / Е.П. Ильин. - СПб.: Питер, 2013. - 288 с.
2. Купрейченко, А.Б. Психология доверия и недоверия / А.Б. Купрейченко. - М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2008. - 544 с.
3. Скрипкина, Т. П. Психология доверия / Т.П. Скрипкина. - М.: Академия, 2000. - 264 с.
4. Чукмарова, Л.Ф. Социально-психологические детерминанты динамики брачно-семейных отношений в молодом городе Набережные Челны: монография / Л.Ф. Чукмарова. - Елабуга: Типография ООО "ЕлТИК", 2013. - 169 с.

ВОЗМОЖНОСТИ СУПЕРВИЗИИ В СОЦИАЛЬНОЙ РАБОТЕ С СЕМЬЕЙ И ДЕТЬМИ

Аннотация: В статье рассматривается супервизия при работе с семьей и детьми. Способность специалиста обращаться за поддержкой и принимать помощь – одно из важнейших профессиональных качеств. В супервизии есть возможность систематически видеть, осознавать, понимать и анализировать свои профессиональные действия и свое профессиональное поведение при работе с семьей и детьми.

Ключевые слова: супервизия, социальная работа, семья и дети.

Annotation: The article deals with supervision when working with family and children. The ability of a specialist to seek support and accept help is one of the most important professional skills. Supervision has the ability to systematically see, understand, understand and analyze their professional actions and their professional behavior when working with family and children.

Key words: supervision, social work, family and children.

В современном обществе супервизия является неотъемлемой частью процесса профессионального становления социального работника. Супервизия в социальной работе может рассматриваться в двух аспектах: как один из методов повышения теоретической и практической квалификации специалистов [3], а также как процесс руководства студентами-практикантами в период учебных и производственных практик. Социальная работа – это, прежде всего, работа с людьми, попавшими в трудную жизненную ситуацию. Одним из видов профессиональной деятельности, с которым часто приходится сталкиваться социальному работнику, это социальная работа с семьей и детьми. Семья – это малая социальная группа, важнейшая форма организации личного быта, основанная на супружеском союзе и родственных связях, то есть отношениях между мужем и женой, родителями и детьми, проживающими вместе и ведущими совместное хозяйство [2]. Круг неблагоприятных условий, в которых может находиться семья, весьма широк. Нередки ситуации, когда семья не способна решить проблему без сторонней помощи. В семье находят отражение все социальные проблемы, характерные для современного общества, поэтому к ней в той или иной мере применимы все виды технологий социальной работы. В Великобритании квалифицированные детские социальные работники входят в состав многопрофильных групп, включающих детских психиатров, детских психологов, семейных терапевтов и арт-терапевтов, с каждым из которых может работать супервизор. Работа с детьми осуществляется в учреждениях, занимающихся изучением психического здоровья детей и подростков, а также в школах, больницах, специализированных медицинских учреждениях, в кабинетах семейных врачей, в различных организациях социальных служб, а также в детских садах и яслях. Качественная супервизия базируется на внимательном наблюдении. Образцом роли супервизора в отношениях между супервизором, социальным работником и клиентом является роль наблюдателя за поведением ребёнка. Наблюдатель вбирает в себя впечатления как о родителях (опекунах), так и о детях, в зависимости от того, что

происходит в процессе наблюдения, допуская сдвиги в идентификации от одного к другому, что позволяет больше узнать об их взаимоотношениях и о каждом из них [1]. Существуют важные различия между ролью супервизора и социального работника, в парах «социальный работник – клиент» и «супервизор – социальный работник». В случае, когда социальный работник осознаёт, что ему непонятно поведение клиента (ребёнка) и передаваемое им сообщение, такие переводы приносят пользу. Супервизор также использует перевод, когда социальный работник не в состоянии понять своё собственное поведение по отношению к клиенту.

Любая работа с детьми связана с людьми, от которых ребёнок зависит, и социальному работнику необходимо учитывать такой фактор, как поддержка ребёнка со стороны взрослых. Необходимо работать с родителями или опекунами с целью сдерживания родительских чувств и налаживания партнёрских отношений для помощи ребёнку. В сложных случаях поддержка может осуществляться одним из коллег социального работника, который может предложить совместную работу с семьёй, а также парную или индивидуальную работу с родителями. Нередки случаи, когда работа с семьёй может вестись вне социального учреждения [3]. В социальной работе с несовершеннолетними устные сообщения специалиста воспринимаются ребёнком, в основном, через действия. Как правило, эти действия показывают, что ребёнок воспринял интерпретации, а изменения в его поступках свидетельствуют о том, что интерпретации работают. В работе с детьми социальные работники часто встречаются с большим разнообразием вариантов бессмысленного агрессивного поведения, причём часто дети делают это совершенно неожиданно. В подобных случаях необходимо учитывать как значение, так и мотивацию того, что произошло. Нападение может заставить социального работника пойти на вынужденные меры ради собственной безопасности, и тогда он может почувствовать себя побеждённым, виноватым, деморализованным и униженным. Такие ощущения могут восприниматься ими как сообщения, посылаемые ребёнком, но они трудно воспринимаются социальным работником, и тогда ему требуется поддержка со стороны супервизора. Дети, оставленные без внимания или пережившие насилие, требуют особого обращения, учитывающего протекающие в них психические процессы и вызванные происшедшими событиями психические аномалии. Социальным работникам, взаимодействующим с такими детьми, необходима супервизия, которая позволяет переработать и вместить в себя переживания, испытанные детьми [1]. Работа с такими детьми сопряжена с высоким индексом социального неблагополучия и повышенной стрессогенностью, предполагает высокую степень самоотдачи (интеллектуальной, физической и эмоциональной). Для супервизора всё должно быть «чужим и новым», также как позиция специалиста по социальной работе с детьми и семьями, попавшими в тяжёлую жизненную ситуацию – начинать «с чистого листа», не позволять себе мыслей, что его клиенты – люди с недопустимыми социальными деформациями. Даже в родителях с криминальным прошлым и настоящим он

должен видеть позитивные начала и перспективу [4]. Также одним из важных видов работы с детьми является профилактика употребления психоактивных веществ. Эффективным средством профилактики любых форм дезадаптации является гармонизация взаимоотношений в социуме, формирование гуманных и здоровых взаимоотношений. В группе подростков подобная работа эффективнее всего проводится при привлечении лидера группы, так как подростки-лидеры пользуются большим доверием среди сверстников. Социальный работник может стать своего рода супервизором для таких лидеров с целью повышения их компетентности в вопросах профилактики зависимостей, которые они в дальнейшем донесут до своих групп. Дети-лидеры чаще всего бывают людьми с обострённым чувством ответственности, отождествляя себя с коллективом, в котором находятся, принимая на свой счёт те претензии и замечания, которые предъявляет значимый для них взрослый. Для подростков-лидеров важна атмосфера одобрения и поддержки – и со стороны супервизора, и со стороны сверстников. Подобная работа позволяет сделать вывод, что необходимость в супервизии особенно ощущается в случае, если приходится иметь дело с людьми, которые на протяжении многих лет вместе учатся или работают, не имея полной свободы выбора коллектива, руководителя, условий обучения и работы. Клиенты социальной работы, а особенно дети и семьи, попавшие в трудную жизненную ситуацию, часто несут на себе огромный груз отрицательных эмоций. Свои переживания они перекладывают на социального работника, что может вывести его из равновесия и благополучия, а в дальнейшем привести к появлению чувства вины. Результат проведения супервизии в таких случаях – осознание соцработником необходимости учиться сохранять нейтралитет, воспринимать клиента как целостную личность и уважать человеческую непохожесть, добиваться своего роста и развития в качестве профессионала.

Список источников:

1. Кузьмина Ю. М. Преодоление и профилактика профессиональной деформации у специалистов социальной работы: монография / Ю. М. Кузьмина ; М-во образования и науки России, Федеральное гос. бюджетное образовательное учреждение высш. проф. образования "Казанский нац. исслед. технол. ун-т". - Казань : Изд-во КНИТУ, 2015
2. Профессионализм специалиста помогающих профессий: супервизия, личная терапия, теория и навыки: сборник материалов международного форума специалистов помогающих профессий (23-28 апреля 2014 г.) / Новосибирское региональное отд-ние Общероссийской общественной орг. «Общероссийская проф. психотерапевтическая лига» ; [редкол.: Осьмук Л. А., Лях И. В., Булычева А. Е.]. - Новосибирск : Манускрипт, 2014.
3. Шилина И.Б. Подготовка специалистов по социальной работе к работе в инклюзивной среде // Ежегодная богословская конференция Православного Свято-Тихоновского гуманитарного университета. 2014. № 24

ГЕНДЕРНЫЕ ОСОБЕННОСТИ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ ОЦЕНКИ СИТУАЦИИ СЕПАРАЦИИ В ЮНОШЕСКОМ ВОЗРАСТЕ

Аннотация: в статье исследуются эмоции, возникающие у юношей и девушек в ситуации сепарации от родителей. Проводится сравнение по полу, а также с точки зрения сепарационного стажа испытуемых. Выявлено, что в группе людей с меньшим сепарационным стажем девушки отличаются от юношей в уровне проявления депрессивных, тревожных эмоций, а также высших чувств – долга и свободы. В старшей постсепарационной группе различия выявляются только в уровне выраженности депрессивных эмоций. В обоих случаях девушки чаще юношей демонстрируют негативные эмоции.

Abstract: The article explores the emotions that arise in boys and girls in a situation of separation from their parents. A comparison is made by sex, as well as from the point of view of the separation period of the subjects. It has been revealed that in a group of people with less separation experience, girls differ from boys in the level of manifestation of depressive, anxious emotions, as well as higher feelings - duty and freedom. In the older post-separation group, differences are revealed only in the level of severity of depressive emotions. In both cases, girls more often than boys demonstrate negative emotions.

Ключевые слова: детско-родительские отношения, эмоции, студенты, сепарация.

Keywords: child-parental relationship, emotions, students, separation.

Издавна проблема отцов и детей беспокоила умы литераторов, философов, закономерно она стала одним из значимых объектов и в психологии. Зачастую рассмотрение данного явления особенно тесно связывается с возрастной и семейной психологией: фокусируясь на ранних этапах жизни ребенка, эти отрасли отражают воздействие воспитания на развитие личности человека, а также влияние факта появления в семье ребенка на ее структуру, динамику семейных процессов, характер взаимоотношений. Однако часто исследования детско-родительских отношений останавливаются на моменте, когда ребенок достигает юношеского возраста, закономерно полагая, что в дальнейшем влияние семьи на его личность будет не столь всеобъемлющим, как это было ранее. Тем не менее, сама ситуация взросления, постепенного или достаточно резкого ухода из семьи может стать для молодого человека важной вехой в его жизни. Об этом говорили многие психоаналитики, начиная с Э. Фромма, который считал факт отделения от семьи важнейшим этапом, позволяющим взглянуть на многие вещи под иным углом, выработать свою позицию [4]. Подтверждали значимость своевременной сепарации и сторонники системной семейной психотерапии [2], а в теории привязанности даже установили своеобразную закономерность, касающуюся отношений ребенка с родителями и легкости последующего отделения: чем более крепкими были узы, тем легче взрослеющие сыновья и дочери уходят в новую жизнь [1]. Очевидно, сама ситуация отделения, или ситуация сепарации, вызывает у молодых людей определенный эмоциональный отклик, становится трудной жизненной ситуацией, своеобразным кризисом, который каждый из них проживает по-своему: кто-то легче, кто-то тяжелее. Вероятно, одним из важных факторов

отношения к ситуации сепарации от родителей в юношеском возрасте является пол. И.С. Кон в своих работах отмечал, что юношей чаще всего воспитывают таким образом, что они стремятся не показывать своих чувств, даже по отношению к близким людям, иногда доходят до полного аскетизма в плане эмоций, поскольку аффективные проявления, особенно тревожного и депрессивного планов, могут быть расценены, как слабость [3]. Из-за этого многие молодые мужчины испытывают сложности в общении с семьей – родителями, супругами, собственными детьми. Исследование гендерных различий в эмоциональной оценке ситуации сепарации позволит понять, сохраняется ли данная картина в случае ухода молодых людей из родительского дома, насколько специфичными являются эмоции людей разного пола. А поскольку ситуация может быть по-разному оценена в зависимости от того, насколько давно прошел ее человек, следует учесть не только гендерный, но и временной фактор. Назовем его сепарационным стажем – это время, которое прошло с момента отделения молодых людей от родительской семьи.

Таким образом, объектом исследования является ситуации сепарации от родителей в юношеском возрасте, предметом – эмоциональная оценка юношами и девушками данной ситуации. Целью исследования является определение гендерных особенностей эмоциональной оценки ситуации сепарации от родителей в юношеском возрасте.

Задачи исследования:

1. Изучение и сравнение эмоциональной оценки ситуации сепарации от родителей юношами и девушками в младшей постсепарационной группе;
2. Изучение и сравнение эмоциональной оценки ситуации сепарации от родителей юношами и девушками в старшей постсепарационной группе.

При изучении данной темы использовался сравнительный метод, методы анкетирования и тестирования. Методика исследования: авторская анкета, содержащая вопросы об эмоциях в ситуации сепарации и уровне их выраженности.

В исследовании приняли участие студенты с постсепарационным статусом, т.е. прошедшие ситуацию сепарации, N=306, среди них студенты с сепарационным стажем 15 мес. (N=205) и 55-60 мес. (N=101).

Перейдем к анализу результатов.

В младшей постсепарационной группе девушки чаще испытывают тоску по родителям (8,2 балла из 10), чувство долга (7,2 б.) и тревоги (5,6 б.), в эмоциональном состоянии юношей преобладает чувство долга (8,5 б.) в сочетании с переживанием чувства свободы (7,4 б.). Различия между гендерными группами проявились в следующих видах состояний: это депрессивные эмоции (включающие тоску ($t=-2,99$, $p < 0,01$), одиночество ($t=-2,09$, $p < 0,05$), печаль ($t=-2,85$, $p < 0,01$)), тревожные (тревога ($t=-2,76$, $p < 0,05$), страх ($t=-2,37$, $p < 0,05$)), а также высшие чувства: долга ($t=2,16$, $p < 0,05$) и свободы ($t=2,76$, $p < 0,01$). Негативные эмоции чаще отмечали у себя девушки, а юноши склонялись в своих ответах к более частому упоминанию чувств долга и свободы.

Сравнение эмоциональных состояний юношей и девушек в старшей постсепарационной группе показало различие лишь в уровне выраженности депрессивных эмоций: у юношей среднее значение по шкале равнялось 1,5 балла, тогда как у девушек – 4,9 балла ($t=-2,53$, $p\leq 0,05$). Это означает, что молодые люди, имеющие незначительный стаж отдельной от родительской семьи жизни демонстрируют многочисленные различия, в целом соответствующие гендерным стереотипам: юноши сдержаннее говорят о своих эмоциях, подчеркивая скорее позитивные стороны ситуации сепарации, стимулирующие их проявлять ответственное и более свободное поведение, а девушки не стесняются признавать наличие и тревоги, и тоски по родителям.

В старшей выборке различия в большинстве случаев нивелируются, за исключением депрессивных эмоций – о них девушки по-прежнему сообщают чаще в своей ретроспективной оценке. Это может означать, что со временем девушки справляются с негативными чувствами по поводу ситуации: так, уровень тоски по родителям отличается у младшей выборки (8,2 б.) отличается существенно от той же эмоции в старшей (4,9 б.), также и тревога в старшей группе (2,3 б.) существенно ниже, чем в младшей (5,6 б.). У юношей уровень тревожных чувств в младшей выборке (3,2 б.), практически идентичен уровню в старшей (3,1 б.), а уровень депрессивных эмоций отличается значительно – в группе с малым сепарационным стажем это 6 баллов, тогда как в группе живущих отдельно в течение почти 5 лет – это всего 1,5 балла.

Таким образом, девушки демонстрируют изначально более выраженные тревожные и депрессивные чувства, чем юноши, далее дочерям удается успешно справиться с тревогой и страхом по поводу ухода из родительского дома, однако они все так же хорошо помнят о том, насколько сильно они тосковали по родителям (а возможно, по-прежнему периодически испытывают это чувство). Юноши демонстрируют изначально не самые выраженные чувства, хотя признают наличие тоски по родителям, с которой они со временем учатся справляться. Стоит отметить, что именно юноши хорошо осознают в ситуации сепарации свое чувство долга и свободы – таким образом, для них отделение от дома становится своеобразным «обрядом инициации», в котором они показывают, насколько самостоятельными и готовыми к вызовам взрослой жизни они стали. Девушки не демонстрируют такого отношения к ситуации, возможно, потому что изучение сепарации от родителей в данном исследовании было направлено на ситуацию ухода по причине обучения в вузе, тогда как исторически сложившимся моментом инициации для женщины является брак. Данная гипотеза требует дальнейшей проверки, так как благодаря эмансипации современных женщин роль создания семьи для них может быть не столь значимой, как это было ранее.

Очевидно, что как девушки, так и юноши отражают в своем сознании отделение от родительского дома как трудную жизненную ситуацию, но при этом обладают некоторыми ресурсами личности, чтобы справиться с ней. Данная информация очень важна не столько для взрослеющих детей, сколько для отпускающих их в «большой мир» родителей, которые должны

осознавать важность этого этапа и отпустить своего ребенка, какой бы трудной не казалась им эта жизненная задача.

Список источников:

1. Боулби, Дж. *Привязанность* / Дж. Боулби. – М.: Гардарики, 2003. – 477 с.
2. Варга, А.Я. *Теоретические основы системной семейной психотерапии: учебное пособие* / А.Я. Варга, А.Я., Г.Л. Будинайте // *Системная семейная психотерапия: классика и современность*. – М.: Класс, 2005. – С. 11-59.
3. Кон, И.С. *Ребенок и общество: Историко-этнографическая перспектива* / И.С. Кон. – М.: Наука, 1988. – 269 с.
4. Фромм, Э. *Психоанализ и религия* / Э. Фромм, перевод А. Дванова. – М.: Аст, 2010. – 160 с.

Рангелова Е.

СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ БОЛГАРСКОЙ СЕМЬИ

Аннотация: в статье представлены ряд социально-педагогических аспектов, которые создают трудности для современной болгарской семьи в реализации одной из своих основных функций – воспитание детей. Анализированы отрицательные последствия отсутствия решения глобального противоречия: Человек – Техника – Природа – Общество. Специальное внимание уделяется условиям, обуславливающим деформирующие функции семьи - структура, бедность, педагогическая неподготовленность.

Ключевые слова: семья, структура семьи, бедность, ценности, педагогическая культура родителей

Emilia Rangelova

SOCIAL-PEDAGOGICAL PROBLEMS OF THE BULGARIAN FAMILY

Abstract: The article analyzes a number of socio-pedagogical aspects, that make it difficult for the modern Bulgarian family, to realize one of its main functions - the education of the children. The negative consequences for the family of the unresolved global contradiction: Person - Technique - Nature – Society are analyzed. Special attention is paid to the conditions, which determine the deforming features of the family-structure, poverty, pedagogical unpreparedness.

Keywords: family, family structure, poverty, values, pedagogical culture of the parents.

Проблема о семье и ее роли в воспитании подрастающего поколения не новая для педагогической теории и практики. В теоретическом аспекте уже выяснены основные измерения позитивной семьи, семьи, которая может и реализует одну из своих основных функций – воспитательную, формирующую личность ребенка. Речь идет о роли традиций, о примере родителей, об ответственной зависимости между членами семьи, о гуманизации отношений и других характеристиках, реализация которых превращает семью в формирующий личность ребенка фактор.

Анализ болгарской практики однако показывает, что существует ряд социально-педагогических проблем на макро- и микроуровне, которые мешают оптимальной реализации формирующих функций семьи. На макроуровне нельзя сказать, что наблюдается преодоление глобального

противоречия планеты Земля Человек – Техника – Природа - Общество⁴. Оно вызывает экологический кризис, войны, классовое разделение, безработицу, преступность. Оно изменяет характер межличностного и группового общения.

Ко всему этому следует добавить и расширяющуюся коррупцию на высших этажах властных структур в Республике Болгарии. Все это приводит к изменению системы ценностей поколения. Материальные ценности вытесняют духовные ценности. Агрессия и насилие становятся повседневностью.

Эти негативные социальные явления на макроуровне оказывают отрицательное воздействие и на компоненты среды, в том числе и на семью.

Изменяется и **структура болгарской семьи**. Патриархальная семья, которая включала родителей, детей, прародителей и других родственников уступает место нуклеарной семье. Она включает родителей и детей брака, независимо от их возраста. Параметры семьи зависят от числа детей. В нашей стране утверждается средняя семья, состоящая из трех-четырех членов.

Увеличивается число несовершеннолетних нуклеарных семей, состоящих из одного родителя и одного ребенка. Причина этого положения чаще всего состоит в числе разводов в Республике Болгарии. Мы хотим привести следующий факт: бракоразводные дела в 2017 году насчитывают 10411, а в 2018 году – 10596.

В нашей стране утверждается и кохабитация – внебрачное сожительство с общим хозяйством. В этих семьях иногда есть, а иногда нет детей.

Наблюдается также уменьшение и числа детей в болгарской семье. В то время как в начале XX-ого века среднее число детей в одной семье было четыре, во второй половине XX-ого века большинство семей растят двое детей, а в начале 21-ого столетия нуклеарная семья с двумя детьми превращается в нуклеарную семью с одним ребенком.

Проблемой для большей части болгарских семей является **бедность**. Исследования Института рыночной экономики показывают, что „Бедность среди детей тоже является ведущей, причем немалая часть ее формируется в семьях с одним родителем или в многодетных семьях, которые часто имеют характеристики меньшинств. Здесь ведущими являются проблемы системы образования и более конкретно школьного образования, которое не сумеет охватить и предоставить адекватные знания и умения самым уязвимым группам“⁵.

В связи с этим достаточно сказать, что только в течение одного года – с апреля 2018-ого года по март 2019-ого года жизнь в Болгарии е подорожала на 3.6%, а цены на пищевые продукты повысились на 5.6%. Анализ Picodi.com с заглавием „Можно выжить на минимальную зарплату“ показывает, что 31.6%

⁴ King Alexander, Bertrand Schneider. The first global revolution. A report by the council of the club of Rome. New York. 1991.

⁵ Бедността в България. Образованието и заетостта като фактори за доходите и неравенството Институт за пазарна икономика. София, 2016, с.10

денег, которые остаются после обложения налогами минимальной зарплаты – 435 лв.(222 евро) уходят на самые необходимые продукты⁶. Здесь однако следует сказать, что не много семей в Болгарии получают деньги меньше минимальной зарплаты.

Бедность является реальной причиной изменения отношения родителей к феномену „воспитание детей“. Проведенные пилотные исследования показывают, что большинство бедных родителей, когда наводят порядок забот о собственном ребенке, ставят на первом месте обеспечение вскармливания ребенка, на втором месте – обеспечение одежды, на третьем месте - здоровье, на четвертом и пятом месте - воспитание. Сразу видно, что на переднем плане выступают материально-бытовые проблемы, а на заднем остается духовность, воспитание.

К очерченным социальным проблемам можно добавить еще одну особо значимую для современной болгарской семьи проблему – **низкая педагогическая культура болгарских родителей**, независимо от их интеллектуальной и профессиональной подготовленности, независимо от их экономического или социального поведения.

Проведенные исследования показывают, что большая часть родителей не понимают свои основные обязанности по отношению воспитания, формирования ребенка как личность. Они не готовы быть родителями. Вот почему очень часто забота о ребенке связана с обеспечением и удовлетворением его материальных потребностей. Совсем недостаточно современные родители думают и заботятся о духовном развитии собственного ребенка. Часто они оправдываются, что у них нет времени общаться со своим ребенком. Это так, потому что родители не готовы и не знают каким образом общаться со своим ребенком, уважая его личность, но не допуская подчинение ребенка.

Большая часть болгарских родителей не осознали полностью, что самое важное в семье это традиции, гуманные взаимоотношения, дисциплина и порядок. Часто родители считают, что если ребенок ходит в школу, то школа должна и обучать ребенка, и воспитывать его. Пока еще не осознан факт, что проблемы любого ребенка можно решить лучше всего, если и семья и школа выполняют свои обязанности по отношению воспитания и взаимодействуют между собой.

Очерченные социально-педагогические проблемы болгарской семьи показывают, что необходимо переосмыслить государственную политику по отношению подготовки и реализации будущих и нынешних родителей во имени будущего детей.

Список источников:

1. King Alexander, Bertrand Schneider. *The first global revolution. A report by the council of the club of Rome. Neu York. 1991.*
2. *Бедността в България. Образованието и заетостта като фактори за доходите и неравенството. Доклад на Института за пазарна икономика. София, 2016, с.10.*
3. *Вестник “Дума”, бр.73 от 16.04.2019г.*

⁶ Вестник.“Дума”, бр.73 от 16.04.2019г.

ПРОФИЛАКТИКА СОЦИАЛЬНОГО СИРОТСТВА В УСЛОВИЯХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

Аннотация: В статье характеризуются содержание профилактической деятельности по проблеме социального сиротства. Описываются ее задачи и этапы реализации. Указано, что причинами социального сиротства являются как внешние – неблагоприятные социально-экономические условия, так и внутренние – особенности внутрисемейной организации. В статье отмечено, что профилактика социального сиротства в образовательной организации должна быть организована как систематическая комплексная деятельность специалистов на основе соблюдения их прав и интересов детей, предоставление педагогической поддержки.

Ключевые слова: социальное сиротство, профилактика, социализация, поддержка.

Abstract: The article describes the content of preventive activities on the problem of social orphanhood. It describes its tasks and implementation stages. It is indicated that the causes of social orphanhood are both external – unfavorable socio-economic conditions, and internal – features of the intra-family organization. The article notes that the prevention of social orphanhood in an educational organization should be organized as a systematic complex activity of specialists on the basis of respect for their rights and interests of children, the provision of pedagogical support.

Key words: social orphanhood, prevention, socialization, support.

В современных условиях стремительного развития разнообразных сторон общественных взаимоотношений значительную трансформацию претерпевают ценностные ориентиры социума в целом, и каждого отдельного человека, в частности. Ценности семейного благополучия, здоровых внутрисемейных отношений, осознанного родительства, достойных и благополучных детско-родительских отношений в современных условиях переосмысляются и не отличаются однозначностью оценок современного общества. Дуальность понимания заключается в том, что благополучие, стабильность, самореализация в профессиональной деятельности не всегда отличаются прямой пропорциональностью со счастливыми и успешными детско-родительскими отношениями, кроме того, семейные неурядицы – потенциальные угрозы социальной жизнедеятельности человека.

Сиротство, детская безнадзорность являются следствием недостаточного внимания социума, прежде всего, специалистов органов социальной защиты к актуальным проблемам семьи и детей. Несвоевременное обнаружение проблемных семей, недостаточная активность должностных лиц, соседей, обычных граждан приводит к повышению числа детей, нуждающихся в социальной защите. Сложные обстоятельства современной жизни смещают традиционные моральные приоритеты, когда воспитание детей теряет приоритетность в пользу материального благополучия, что приводит к возникновению достаточно сложного явления – социальное сиротство.

Социальное сиротство рассматривается как социокультурное явление, обусловленное социально-экономическими и культурно-ценностными факторами, образующими системное единство. Проблема социального сиротства является междисциплинарной, различные ее аспекты освещаются в работах: В. И. Брутмана, И.Ф. Дементьевой, И.В. Дубровиной, В.Г. Жукова, А.А. Лиханова, Л. Я. Олиференко, В.Н. Ослон, М.Г. Панкратова, Е.М. Рыбинского, Г.Н. Тростанецкой, Е.Е. Чепурных, Л. М. Шипицыной, Т. И. Шульги.

Социальное сиротство – это специфическая социально-демографическая группа детей, имеющих семью, но которые вследствие социальных, экономических, морально-психологических и иных условий, остались без попечения родителей. Негативным следствием данного явления выступает возникновение деструктивных проявлений и нарушений социализации подрастающего поколения.

Социальные сироты – особая социально-демографическая группа детей до 18 лет, которые имеют родителей, лишенных родительских прав, страдающих тяжелыми заболеваниями (в т.ч. психическими), алкоголизмом, наркоманией и т.п., отказавшихся от своих детей [1].

По социальным характеристикам группа социальных сирот неоднородна. Ярче всего выражено разделение на:

– детей, которые вследствие различных причин стали сиротами при живых родителях, лишенных родительских прав в установленном порядке;

– дети, которые лишены родительской опеки и заботы вследствие равнодушия родителей, уклонения их от выполнения родительских обязанностей или злоупотребления родительскими правами, что нарушает социализацию детей.

Как правило, дети, относящиеся к первой группе, находятся под защитой государства, а дети второй группы полностью лишены какого-либо внимания во всех областях общественной жизни.

Социальное сиротство легче предупредить, чем преодолеть, поэтому особое внимание должно уделяться его профилактике. Профилактика является комплексным и целенаправленным процессом, характеризующимся системностью и последовательностью действий, интеграцией методов и мероприятий, благодаря чему возникают оптимальные условия для преодоления нарушений социализации детей.

А.А. Чернецкая отмечает, что «профилактические мероприятия в общем виде могут быть определены как компенсирующие, нейтрализующие, предупреждающие возникновение обстоятельств, ведущих к социальным отклонениям, устраняющие эти обстоятельства, мероприятия последующего контроля за проведением профилактической работы. Из этого следует, что профилактика должна проводиться в форме программных, запланированных действий, направленных на достижение желаемого результата, предотвращение возможных проблем и наблюдение за последующим состоянием социального объекта» [2, с.65].

Приоритетным заданием профилактики социального сиротства является предоставление ребенку поддержки и укрепление его статуса как члена социально здоровой семьи. Это можно реализовать с помощью лекций, видео- и аудиоматериалов, семинаров, тренингов, ролевых игр, групповых или индивидуальных бесед.

Основными задачами профилактики социального сиротства в условиях образовательной организации являются:

- обеспечение своевременной диагностической деятельности;
- реализация превентивных мероприятий, направленных на предупреждение и преодоление прямых и косвенных десоциализирующих факторов;
- создание благоприятных условий в микросоциуме для предупреждения сложных жизненных обстоятельств.

В организации деятельности субъектов образовательного процесса социального сиротства по профилактике могут быть выделены следующие этапы:

1) подготовительный. Обнаружение проблемы, ее формулировка, прогнозирование дальнейшего социального развития ребенка, планирование профилактической деятельности, выбор технологий и способов ее реализации.

2) операциональный. Апробация элементов выбранной технологии, внесение коррективов, реализация технологии, мониторинг.

3) итоговый. Анализ и оценка результативности внедряемой технологии, определение перспектив дальнейшего взаимодействия.

В осуществлении профилактического влияния важен первый этап – обнаружение нарушений социализации ребенка с помощью экспресс-методик диагностики, если речь идет о специалистах, и с помощью неравнодушного наблюдения, если говорить об иных членах социума.

Деятельность по профилактике социального сиротства по целевому предназначению и категориям объектов в образовательной организации включает в себя:

1) работу с детьми (школьная и семейная социализация, мониторинг социализации по месту жительства);

2) работа с родителями (предупреждение детско-родительских конфликтов, недоразумений, формирование осознанного родительства, коррекция ценностей норм семейной жизни, разъяснение прав детей, родителей и иных членов семьи);

3) работа с социальным окружением (формирование позитивного отношения к чужим детям, стимулирование понимания необходимости учитывать детские потребности, ответственности за детей, разъяснение алгоритма действий, защищающих права детей, вооружение актуальной информацией о содержании социальной защиты детства на муниципальном, региональном и федеральном уровнях).

Для эффективной профилактики социального сиротства особое значение имеет умение специалиста объективно оценивать ситуацию, быстро

в ней ориентироваться, гибко принимать решения в соответствии с меняющимися условиями.

В своей структурной организации профилактика социального сиротства представляет собой трехуровневую модель, которая предусматривает осуществление мероприятий первичной, вторичной и третичной профилактики на общественном, семейном и индивидуальном уровнях.

К профилактическим мероприятиям первичного уровня относятся социальная реклама, лектории, родительские собрания и иные формы работы, отличающиеся информационно-просветительским характером. К реализации данных мероприятий могут быть привлечены сотрудники органов опеки и попечительства, учреждений здравоохранения. К содержанию первичной профилактики социального сиротства относится формирование у подрастающего поколения осознанной системы ценностей, среди которых супружеская верность, забота о детях, уважение к родителям, к правам ребенка, ответственность за других членов семьи, семейная открытость и многодетность.

При реализации мероприятий вторичной профилактики необходимо включение их в целостную систему, характеризующуюся комплексностью мер, среди которых индивидуальные (консультирование и диагностические беседы с родителями), групповые (тренинговые занятия, видеолектории, выступления специалистов социальных служб, представителей правоохранительных органов, педагогический консилиум и семейные конкурсы) и массовые (реализация рекламно-информационных кампаний социального характера) формы работы.

Профилактические мероприятия третичного уровня сотрудниками образовательных организаций, как правило, не организуются, т.к. наиболее эффективными для их осуществления являются социально-реабилитационные и иные специализированные учреждения.

Специфической трудностью осуществления запланированных мероприятий можно назвать сопротивление кризисных семей внешнему воздействию. Это и вербальное сопротивление, и эмоциональные аффективные реакции, и позерство, и даже яркие агрессивные действия. Поэтому особое внимание уделяется организации межведомственного взаимодействия, сотрудничества, при реализации единой профилактической программы.

Таким образом, профилактика социального сиротства – это необходимый процесс, требующий определенного совершенствования условий, форм и методик предоставления социальных услуг, реализация которого будет способствовать уменьшению количества социальных сирот.

Список источников:

- 1. Поддубная Т.Н. Социальная защита семьи и детства в Российской Федерации: справочник социального педагога и социального работника. Ростов н/Д: Феникс, 2015. 169 с.*
- 2. Чернецкая А.А. Технология социальной работы. Ростов н/Д: Феникс, 2006. 400 с.*

ПСИХОФИЗИОЛОГИЧЕСКИЕ ПРЕДПОСЫЛКИ ГЕНДЕРНЫХ АСПЕКТОВ ПОВЕДЕНИЯ

Аннотация: В статье анализируются биологические основы существующих в настоящее время гендерных стереотипов. Анализируются экспериментальные данные о наличии или отсутствии связанных с полом отличий по некоторым психофизиологическим характеристикам. Рассматриваются особенности физических и интеллектуальных способностей, реакций на стресс мужчин и женщин.

Ключевые слова: гендерные стереотипы, гендерное равенство, психофизиологические характеристики, реакции на стресс

Abstract: The article analyzes the biological basis of currently existing gender stereotypes. Experimental data on the presence or absence of gender-related differences in some psychophysiological characteristics are analyzed., Features of physical and intellectual abilities, reactions to stress of men and women are considered.

В отечественных концепциях активно используется понятие гендер. Гендер означает социальный пол, в отличие от биологического, то есть те полоролевые ожидания и отношения, которые различаются для мужчин и женщин и под влиянием которых формируется человек. На сегодняшний день гендерную проблематику активно обсуждают как в научных изданиях, так и в СМИ. Все более широкое распространения в мире и в России приобретает идея гендерного равенства, подразумевающая равные возможности, права и обязанности для женщин и мужчин во всех сферах жизни.

Вопросы детерминации половых различий поведения рассматриваются с позиций социокультурной и социобиологической парадигм. Согласно первой модели гендерная дифференциация является результатом социокультурной обусловленности полоспецифических социальных ролей мужчин и женщин. Подтверждают эту концепцию исследования, проведенные в нашей стране и за рубежом, которые показывают, что по основным характеристикам интеллектуальной, волевой и мотивационной сфер существенные различия между мужчинами и женщинами не выявлены.

В то же время в массовом сознании присутствуют стереотипы гендерного неравенства, т.е. имеют место представления о превосходстве мужчин во многих сферах жизни. Такие стереотипы опираются на утверждение биологической детерминации поведения мужчин и женщин, при этом влияние социокультурных факторов предполагается второстепенным. Представляет интерес проанализировать сведения, на которых основывается такой подход, обратив при этом внимание на структурно-функциональные и психофизиологические особенности мужчин и женщин.

Представления об обусловленности поведения, главным образом, биологическими факторами базируется на анатомо-физиологических различиях мужчин и женщин. Известно, что мужчины и женщины отличаются по размерам тела, конституции, пропорциях частей тела, строению костно-мышечной системы, соотношении мышечной и жировой ткани. Взрослые

женщины по сравнению с мужчинами такого же возраста в среднем имеют меньший рост и вес. У женщин меньше чистая масса тела и более высокое относительное содержание жира. Существуют отличия и по другим антропометрическим показателям: у женщин более узкие плечи, более широкие бедра, меньший диаметр грудной клетки. Считалось, что различие в относительном количестве жира в организме мужчин и женщин является довольно устойчивым показателем, связанным с полом. Однако сейчас известно, что под влиянием физической нагрузки содержание жира в организме может уменьшаться. Многие спортсменки, например, бегуньи на длинные дистанции, являются довольно худощавыми [12].

С точки зрения силовых способностей женщин обычно рассматривают как более слабых. Общая мышечная сила женщин максимальная сила отдельных звеньев на 30-40 %, ниже, чем мужчин [8]. Специалисты отмечают, что различие силовых возможностей мужчин и женщин связаны с размерами и весом тела. При определении силы относительно чистой массы тела (без жировой ткани) различия отсутствуют. Это позволяет предполагать, что природные свойства мышц и механизмы их двигательного контроля одинаковы у мужчин и женщин. Индивидуальные силовые возможности существенно зависят от уровня общей физической активности. Силовые способности отдельной тренированной женщины средних размеров могут превышать силовые способности среднего мужчины. Следовательно, при одинаковом количестве мышечной массы и уровне активности не существует половых различий в мышечной силе.

Специальное внимание в области спортивной физиологии и медицины уделялось исследованию реакции сердечно-сосудистой и дыхательной систем на физическую нагрузку у спортсменов [8, 12]. При выполнении работы на велоэргометре частота сердечных сокращений (ЧСС) при субмаксимальной нагрузке у женщин оказывается выше, а при максимальной нагрузке, как правило, одинакова у мужчин и женщин. При средней интенсивности физической нагрузки сердечный выброс у тренированных женщин и мужчин почти одинаковый. Частота дыхания при одинаковой производительности у мужчин и женщин практически не отличается. При одинаковой абсолютной производительности частота дыхания у женщин больше, и женщины выполняют данный объем работы при более высоком максимальном потреблении кислорода за одну минуту (МПК). Одновременно установлена значительная индивидуальная вариабельность показателя МПК и существенное перекрытие показателей у мужчин и женщин. Адаптация женского и мужского организма к продолжительной физической нагрузке происходит сходным образом. Физические нагрузки силового характера укрепляют соединительную и костную ткани в одинаковой степени у мужчин и женщин. Тренируемость максимальных аэробных возможностей у женщин и мужчин одинаковая, хотя индивидуальная вариативность тренировочных эффектов у женщин больше, чем у мужчин. [8].

Существуют представления, что женщины более успешны, чем мужчины в выполнении мелких, точностных движений, не требующих

значительных мышечных усилий. В отдельных работах приводятся данные, что действия, требующих ручной ловкости, женщины выполняют с большой скоростью и точностью [7]. Утверждается, что женщины более приспособлены к выполнению работ, требующих тонкой двигательной координации при небольших величинах мышечных нагрузок [5, 7]. При этом не учитывается, влияние обучения на совершенствование координации движений. Известно, что мужчины не менее успешно, чем женщины, осваивают ряд профессиональных навыков, требующих тонкой регуляции мышечных усилий (сборка и ремонт мелких деталей, хирургические манипуляции, игра на музыкальных инструментах и др.).

Таким образом, определенные половые различия физических возможностей мужчин и женщин существуют. Особенности телосложения, меньший рост и большая масса жировой ткани обуславливают меньшую успешность женщин при выполнении работы, связанной с выраженными затратами мышечной энергии. Однако состав тела, степень развития мышечной ткани, мышечная координация может существенно изменяться. Степень такого изменения связана в большей степени с затратами энергии во время физической тренировки, чем с половыми признаками. В целом, приведенные данные показывают, что различия между мужчинами и женщинами по двигательным возможностям не такие большие, как полагают многие люди, и существенно зависят от индивидуальной физической активности.

При определении роли биологических факторов в организации поведения мужчин и женщин специальное внимание обращается на особенности строения и функционирования отдельных мозговых структур. Установлено, что в среднем у мужчин вес мозга больше чем у женщин [2]. На данном факте строятся рассуждения о биологической обусловленности большего развития интеллекта у мужчин, по сравнению с женщинами. При этом не учитывается, что размер головного мозга обусловлен общим размером тела, размерами черепа и с интеллектом скорее может коррелировать объем клеточного вещества, а не общий размер мозга. Есть данные, что у женщин в коре больших полушарий плотность нейронов больше, чем у мужчин [16].

Биологической основой индивидуальных различий в психических процессах и поведении могут быть относительные размеры отдельных структур мозга. Например, существуют данные о половых различиях в ядрах гипоталамуса, регулирующих половое развитие и обмен веществ в организме [10]. Описаны различия в организации слуховой коры (С. Вительсон с соавторами [21]). Количество нейронов в единице объема данной области мозга у женщин больше, чем у мужчин. Есть данные об отличии размеров нервных путей, соединяющих правые и левые структуры мозга. Соотношение объема таких путей к объему головного мозга больше у женщин по сравнению с мужчинами. Показано, что в мозге мужчин больше связей внутри одного полушария, а в женском - между полушариями [14].

Таким образом, в настоящее время имеются разнообразные сведения о наличии полового диморфизма в строении мозга человека. Однако на основании таких данных не представляется возможным выдвинуть достоверное суждение о присущих всем мужчинам и женщинам особенностях строения мозговых структур, влияющих на организацию поведения. Это связано с разбросом анализируемых показателей, значительной индивидуальной изменчивостью мозга. Не изученным является вопрос о том, чем обусловлено установленные различия мозговых структур - врожденными генетическими факторами или влиянием среды (условиями воспитания, обучения, ведущим видом деятельности).

В качестве одной из биологических детерминант индивидуальных отличий в организации познавательной, эмоциональной сфер и поведения в целом рассматриваются межполушарные отношения. Многие авторы подчеркивают, что у мужчин больше выражена асимметрия мозговых структур по сравнению с женщинами [3,9]. Речевые функции у большинства мужчин расположены в левом полушарии, тогда как примерно у половины женщин эти функции представлены в обоих полушариях [3]. У мужчин более латерализована активность мозга, связанная с эмоциями, в основном она проявляется в правом полушарии, а у женщин она представлена симметрично [19]. В то же время есть исследования, отрицающие отличия между полами по межполушарному взаимодействию.

Функциональную межполушарную асимметрию рассматривают как основу индивидуальной организации мышления - преобладание логического мышления связывают преимущественно с левым полушарием, а целостного, образного - с правым. Представление о мужских способностях к аналитическому мышлению и отсутствию таковых у женщин достаточно распространено в общественном сознании и научной литературе. Например, в работе Д. А. Жукова отмечается, что женщины склонны к целостному, образному восприятию, что лежит в основе их развитой интуиции [5]. По мнению автора, женщины, в отличие от мужчин, часто не могут объяснить ход мыслей, который привел их к определенному решению, и способность к логическому обобщениям не свойственна женщинам.

Вопрос о гендерных отличиях, связанных с мышлением, специально анализировался в целом ряде исследований с использованием различных методик и различных групп людей. В целом ряде работ не было получено подтверждений тому, что у женщин принятие решений базируется на интуитивном принципе мышления, а у мужчин на аналитическом [17 и др.]. Например, анализировались типы мышления у одаренных студентов [18]. Была установлена положительная корреляция между академической успеваемостью и аналитическим типом мышления. Четкой связи между полом испытуемых и их тяготением к интуитивному или аналитическому типу мышления выявлено не было. Существуют исследования, подтверждающие связи между полом и преобладанием аналитического или образного мышления. Например, исследование показало, что женщины-менеджеры чаще давали ответы, связанные с интуитивным типом мышления, нежели

мужчины[20]. Таким образом, вопрос о склонности мужчин и женщин к аналитическому или же интуитивному типу мышления продолжает оставаться дискуссионным. Существующие данные по этому вопросу противоречивы и не позволяют с уверенностью говорить о явно заметных отличиях у представителей разных полов. Возможно, что склонность к определенному типу мышления не является устойчивой индивидуальной характеристикой, а индивид может в зависимости от ситуации прибегать к интуитивному или аналитическому принципу.

Если сопоставить данные о преобладающем типе мышления с показателями индивидуальной межполушарной асимметрии, то можно отметить определенное сходство полученных результатов. Как в отношении преобладающего типа мышления, так и в отношении функциональной межполушарной асимметрии не получено однозначных результатов об их половой обусловленности. Следует также отметить, что рассмотрение межполушарной асимметрии как основы психических процессов нуждается в дополнительных исследованиях. На данный момент окончательно не выяснено как формируется межполушарная асимметрия, насколько она устойчива или изменчива в процессе индивидуального развития индивида по мере накопления жизненного опыта.

Представляет интерес вопрос о биологически обусловленном отличии поведения мужчин и женщин в стрессовой ситуации. Стресс, это многокомпонентная реакция, которая реализуется на нескольких уровнях - поведенческом, эмоциональном и вегетативном. Существует мнение о более высокой устойчивости к стрессовому воздействию мужчин по сравнению с женщинами. По мнению некоторых авторов, в таких ситуациях мужчины действуют лучше женщин, сохраняют способность к принятию адекватных решений [5]. В качестве доказательства утверждается, что дорожно-транспортных происшествий у женщин-водителей больше по сравнению с мужчинами. Однако по данным статистического отчета *ГИБДД МВД России за 2016 год*, водители-мужчины попадают в ДТП почти в 6 раз чаще женщин, число смертельных исходов в авариях по вине мужчин превышает "женский" показатель более чем в 10 раз [11]. Поведенческие реакции на стресс определяются не только психофизиологическими особенностями индивида, но и его жизненным опытом. В сфере профессиональной деятельности адекватность поведенческих реакций на стресс существенно зависит от уровня профессионализма индивида. В целом, достоверных данных о различиях поведения в стрессовых ситуациях между полами явно недостаточно для суждения о существовании таких отличий.

Реакции организма человека на стресс регулируются структурами головного мозга. Существуют отдельные сведения об активации мозговых структур при стрессе у представителей разного пола. Измерение локального кровотока в головном мозге с помощью функциональной магнитно-резонансной томографии показало, что при стрессогенных нагрузках у мужчин и женщин активируются разные отделы. У мужчин по сравнению с женщинами наибольшие изменения отмечаются в структурах лимбической

системы, ответственных за регуляцию эмоций. [15]. В работе сопоставлялись результаты исследования мужчин с результатами, полученными при исследовании женщин в различные периоды менструального цикла. Оказалось, что в зависимости от периода цикла результаты различаются между собой. У мужчин во время стресса выше уровень активизации в лимбических структурах, чем у женщин во всех периодах цикла. В структурах новой коры, которые играют важную роль в планировании поведения и принятии решений, активность выше у мужчин, но только по сравнению с женщинами, которые находятся на стадии овуляции. У женщин в ранней стадии цикла анализируемые структуры активизируются при стрессе так же как у мужчин. Следует отметить, что большая или меньшая активизация структур в ответ на стрессогенный стимул не дают достаточных оснований для прогнозирования поведения индивида в стрессовой ситуации. Для того чтобы выяснить подобное, нужны поведенческие эксперименты.

Сведения о половых особенностях вегетативных реакций организма на стресс также неоднозначны. По мнению Жукова Д.А., системы, участвующие в стрессорной реакции, в женском организме, по сравнению с мужским, более чувствительны. Реакция возникает при меньшей силе стимула, а по окончании стимуляции дольше возвращаются к состоянию покоя. После прекращения воздействия стресса в организме женщин снижение секреции кортизола, концентрация которого резко возрастает при стрессе, до исходного уровня происходит медленнее, чем у мужчин. В исследовании Игошевой Н.Б. показано, что у женских особей, по сравнению с мужскими, в ситуации разнообразных по силе, модальности и длительности стрессорных воздействий динамика гормонального (глюкокортикоидного) ответа имеет более оптимальный характер [6]. По мнению автора это отражает повышенную чувствительность, подвижность и надежность адаптивных систем. В женском организме при действии стресса наблюдается высокая скорость восстановительных процессов. Это, по мнению автора, обуславливает более эффективную адаптацию сердечно-сосудистой системы женщин к психоэмоциональным стрессам. Одновременно подчеркивается, что у женщин изменения показателей вегетативного гомеостаза при стрессах имеют более индивидуальный характер, и в большей степени зависят от психоэмоционального статуса.

Сходные результаты получены в работе Якушевой Т.А., посвященной исследованию половых особенностей кардиоваскулярной стресс-реактивности [13]. Изменения вегетативного гомеостаза в условиях экзаменационного стресса зависели от знака эмоционального состояния. Эта зависимость была больше выражена у девушек, чем у юношей. У девушек интенсивность и продолжительность кардиоваскулярных реакций, оцениваемых по частоте пульса и артериальному давлению, зависели от знака эмоционального состояния в большей степени, чем у юношей. При отрицательных эмоциях во время экзамена у девушек вегетативное обеспечение сердечной деятельности осуществлялось также как и у юношей. Положительное эмоциональное возбуждение у всех девушек сопровождалось

усилением симпатического тонуса в регуляции ритма сердца, а у юношей симпатическим и парасимпатическим.

Таким образом, в настоящее время недостаточно экспериментальных данных для категоричного утверждения о специфике поведенческих, эмоциональных и вегетативных реакций на стресс, обусловленных полом.

Анализ данных о проявлении полового диморфизма в структурно-функциональных и психофизиологических характеристиках не дают достаточных оснований для подтверждения биологической парадигмы в вопросе гендерной дифференциации. Дальнейшие исследования, направленные на поиск психофизиологического сходства или различия между полами в разных проявлениях психической жизни, позволит найти более обоснованные ответы на вопросы об истоках и причинах неравенства в социальном статусе мужчин и женщин.

Список источников

1. Амуң В. В. К вопросу об асимметрии структурной организации мозга мужчин и женщин. *Функциональная межполушарная асимметрия. Хрестоматия* /Ред. Н. Н. Боголепов, В. Ф. Фокин. – М.: Научный мир, 2004. С. 214–219.
2. Атлас «Нервная система человека. Строение и нарушения». Под ред. В.М. Астапова и Ю.В. Микадзе. 4-е издание. – М.: ПЕРСЭ, 2004.
3. Доброхотова Т. А, Брагина Н. Н. Методологическое значение принципа симметрии в изучении функциональной организации человека. *Функциональная межполушарная асимметрия. Хрестоматия* / Ред. Н. Н. Боголепов, В. Ф. Фокин. – М.: Научный мир, 2004. С. 15–47.
4. Вольф Н. В. Разумникова О. М. Половой диморфизм функциональной организации мозга при обработке речевой информации. *Функциональная межполушарная асимметрия. Хрестоматия* / Ред. Н. Н. Боголепов, В. Ф. Фокин. – М.: Научный мир, 2004. С. 386–410.
5. Жуков Д.А. Стой. Кто ведет. Биология поведения человека и других зверей: в 2 т. / – М.: Альпина нон-фикшн, 2014. 980с
6. Игошева, Н.Б. Роль физиологических и средовых факторов в обеспечении половых различий в кардиоваскулярной чувствительности к стрессам человека и животных: Автореферат дисс.доктора биол. наук. Астрахань. -2010.-42 с.
7. Ильин Е. П. Дифференциальная психофизиология мужчины и женщины. – СПб.: Питер, 2007. – 544 с.
8. Коц Я. М. Спортивная физиология. - М.: Физкультура и спорт, 2004. - 117 с.
9. Реброва Н. П., Чернышева М. П. Функциональная асимметрия мозга человека и психические процессы. - СПб.: Речь, 2004. - 80 с.
10. Свааб Дик. Мы — это наш мозг: От матки до Альцгеймера / — СПб.: Изд-во Ивана Лимбаха, 2014. — 544 с., ил.
11. Статистический отчет ГИБДД МВД России за 2016 год. <https://ria.ru/20160718/1470108150.html>.
12. Уилмор Дж.Х., Костилл Д.Л. Физиология спорта. Киев: Олимпийская литература, 2001г. - 503 стр.
13. Якушева, Т.А. Половые особенности кардиоваскулярной стресс-реактивности и их механизмы. Автореферат дисс.кандидата биол. наук. Саратов 2002.- 40 с.
14. Cosgrove, K.P., C.M. Mazure, and J.K. Staley, *Evolving knowledge of sex differences in brain structure, function, and chemistry. Biol Psychiatry*, 2007. **62**: p. 847-855.
15. Goldstein et al. *J. Neurosci.* 30: 431–438, 2010. https://vk.com/doc1397369_420293596?hash=e5af795a36df4bb462&dl=345e96b36aa370a1dc.
16. Gur, R.C., et al., *Sex differences in brain gray and white matter in healthy young adults: correlations with cognitive performance. J Neurosci*, 1999. **19**: p. 4065-4072

17. John Hayes, Christopher W. Allinson, Steven J. Armstrong. *Intuition, women managers and gendered stereotypes* // *Personnel Review*, 2004, Vol. 33 Issue 4, pp. 403–417
18. Maciej Karwowski. *Giftedness and intuition* // *Gifted and Talented International*, V. 23 N. 1, Aug. 2008, pp. 115-124.
19. Wanger T. D., Luan Phan K., Liberson I., Taylor S. F. *Valence, gender, and lateralization on functional brain anatomy in emotion: a meta-analysis of findings from neuroimaging* // *NeuroImage*. 2003. P. 1–19.
20. Weston H. Agor. *The logic of intuitive decision making: a research-based approach for top management*. N.Y., 1986.
21. Witelson S. F., Kigar D. L. *Sylvian fissure morphology and asymmetry in man and women: bilateral differences in relation to handedness in men* // *Comp. Neurol*. 1992. N 323. P. 326–340.

Ретя С.Э., Луковцева З.В.

ГЕНДЕРНЫЙ АСПЕКТ НАСИЛИЯ В СЕМЬЕ: ПРОБЛЕМЫ ДИАГНОСТИКИ

Аннотация: в данной статье рассматривается гендерный аспект проблемы семейного насилия. Перечисляются его возможные психологические последствия для формирования, развития и функционирования личности. Ставится вопрос о сложности диагностики насилия в семье, обозначаются актуальные диагностические задачи и предлагается метод выявления непосредственно переживаемого или наблюдаемого семейного насилия, а также установок к нему.

Ключевые слова: семейное насилие, гендерное насилие, насилие над детьми.

Abstract: this article examines the gender aspect of the problem of family violence. It lists its possible psychological consequences for the formation, development and functioning of the individual. The author raises the question of the complexity of the diagnosis of domestic violence, identifies current diagnostic tasks and proposes a method for identifying directly experienced or observed domestic violence, as well as attitudes to it.

Key words: domestic violence, gender-based violence, violence against children.

Семейное насилие является одной из наиболее остро стоящих проблем в России. Изучение, публичное освещение и пресечение этого явления осложняются до сих пор существующим терпимым отношением к нему в обществе, спецификой законодательства и правоприменительной практики. Под статьи Уголовного кодекса подпадают действия с очевидным и ощутимым ущербом для здоровья – убийства, телесные повреждения, истязания (Ст. 105, 11-113, 115-117 и др.). До сих пор не разработан Федеральный закон о предотвращении насилия в семье. Напротив, принятый в начале 2017 года закон о декриминализации побоев в семье (изменения в ст. 116 УК РФ, внесенные ФЗ №323 от 03.07.2016) не только не защищает пострадавших, но и может поставить их в ещё более опасное положение. Снижение благосостояния семьи посредством административного наказания вряд ли способно снизить внутрисемейную конфликтность и криминогенность. Также стоит помнить, что большинством внутрисемейных преступлений как раз являются преступления небольшой и средней тяжести, в частности – побои.

Как следствие игнорирования и замалчивания происходит глобальная недооценка серьезности проблемы. Бытует мнение, что случаи внутрисемейного насилия крайне редки и характерны только для маргинальных слоёв общества. Принято считать также, что происходящее «за закрытыми дверями» – это личное дело каждой отдельной семьи, и придавать происходящее в ней огласке не стоит [5; 9; 13]. Однако, несмотря на подобные социальные установки и серьезную нехватку статистической информации, уже имеющиеся данные отображают совершенно иную картину.

По данным 2013 года, от 30 до 80% умышленных убийств и причинений тяжкого вреда здоровью обусловлены семейно-бытовыми мотивами, а внутрисемейные убийства составляют около 40% от всех совершаемых в России убийств. Из них примерно 65% приходится на супружеские убийства, которые составляют более четверти всех убийств, совершаемых в России. Около 70% пострадавших от тяжких насильственных посягательств, совершенных в семье, – это женщины и дети. 38% осужденных по ст. 135 УК РФ (развратные действия) – родственники потерпевших. Наиболее благоприятную картину традиционно можно видеть в отчетах правоохранительных органов. Так, например, в 1994 г. МВД РФ упоминало о 3110 случаях сексуальных посягательств по отношению к несовершеннолетним, по подсчетам же благотворительного фонда «Защита детей от насилия», подобным посягательствам ежегодно подвергаются более 60 тыс. детей. По разным источникам, в 75-90% случаев сексуальных посягательств насильники хорошо знакомы потерпевшим. В 35-45% эпизодов насильником является близкий родственник, а в 30-45% – дальний [2; 8; 9].

Не все члены семьи в одинаковой степени подвержены насилию. Чаще всего от него страдают женщины, дети, пожилые люди; особую проблему, которая только начинает рассматриваться специалистами, составляет насилие в отношении лиц, имеющих инвалидность.

Характерной, однако зачастую игнорируемой общественностью и исследователями, особенностью внутрисемейного насилия является его гендерная обусловленность. Как уже сказано выше, подавляющим большинством пострадавших от семейного насилия являются женщины. К одной из основных причин высокой латентности внутрисемейного насилия относятся гендерные стереотипы, согласно которым брак рассматривается как наделение мужчины безусловной властью над женщиной, в том числе и в области сексуальных отношений [16]. Также в российской реальности распространено убеждение, что при воспитании девочек родителям стоит уделять внимание формированию «традиционно присущих женщине» черт пассивности и чувствительности, а некоторые отечественные исследователи даже считают отсутствие оных одним из факторов развития у девочек делинквентного поведения. В то же время, специалисты, работающие в кризисных центрах для пострадавших от домашнего насилия, отмечают, что именно в воспитании девочек в подобных традициях и состоит одна из причин распространённости домашнего насилия в обществе [4].

Следует отметить также, что если радикальные, brutальные формы обсуждаемого явления (избиения, изнасилования, угрозы оружием и т.д.) имеют шанс быть опознанными в социуме как насилие, то формы более лёгкие (психологическое давление, манипулирование, контроль финансов и т.д.) зачастую не только не считаются насильственными актами, но даже воспринимаются как вполне нормальное, одобряемое поведение.

Важно отметить, что гендерные стереотипы, окружающие сферу внутрисемейного насилия, пагубно влияют не только на женщин и девочек, становящихся обычно потерпевшими, но также на мальчиков и мужчин. С одной стороны, давление «традиционных» гендерных норм реализуется у мужчин в придании большого значения значимости и авторитетности своей личности. Немалую роль играет и воспитание «мужских» характеристик, в конечном итоге способствующих нормализации насилия: подавлению многих чувств (особенно – страха и боли), реализации их через гнев и агрессию. В процессе гендерной социализации мужчины усваивают представление о насилии как о приемлемом и даже желательном способе решения проблем и поддержания собственного высокого статуса. Более того, мужчина, в силу каких-либо причин считающий себя недостаточно маскулинным, может использовать насилие, в том числе и в отношениях с женщинами, как способ компенсации своей неудовлетворённости [3; 10].

Обратной стороной гендерной медали является игнорирование проблемы насилия над мужчинами и мальчиками. Многие исследователи и правозащитники не берут в расчет того, что подвергаться семейному насилию могут не только женщины, но и мужчины, причем такая ситуация часто бывает сопряжена с появлением едва ли не большего общественного давления. Сам факт пережитого насилия (в особенности – сексуального) ставит мужчину в униженное положение, где все его гендерные качества поставлены под сомнение. Поэтому мальчики и мужчины, пострадавшие от домашнего насилия, могут переживать особенно тяжёлые физические, психологические и социальные последствия произошедшего [14].

Семейное насилие, помимо очевидных физических и материальных последствий, имеет также огромный спектр последствий психических и психологических. К ним приводит как непосредственно переживаемое насилие в любой его форме (физическое, психологическое, сексуальное и т.д.), так и опыт наблюдаемого насилия (например, когда ребенок присутствует при том, как один из родителей избивает другого).

К наиболее распространенным последствиям переживания внутрисемейного насилия относятся, как правило:

- Переживание чувства вины и одиночества;
- Депрессия, тревога, нарушения сна;
- Низкая самооценка;
- Травматические стрессовые реакции;
- Панические атаки и/или флэшбэки;
- Подозрительность и недоверие;

- Аутодеструктивное поведение;
- Психосоматические расстройства;
- Формирование негативного образа тела [11; 16].

Таким образом, мы видим, что среди наиболее распространенных последствий есть как патологические (требующие врачебного вмешательства), так и психологические, укладывающиеся в границы нормы.

У детей, подвергшихся физическому или сексуальному насилию можно выделить отдельные специфические последствия. У детей, переживших физическое насилие, это:

- Нарушения в развитии и познавательной деятельности как результат заторможенности этих функций, если ребенка часто наказывали за плач или крики;
- Нарушения деятельности ЦНС как следствие депривационных условий и возможных травм головы [12].

У детей, подвергшихся сексуальному насилию, специфическими последствиями являются:

- Гиперсексуальность, проявляющаяся в низком пороге сексуального возбуждения, неспособности отличать любовные отношения от сексуальных, склонность к многочисленным половым связям в очень юном возрасте;
- Избегание сексуальных стимулов, проявляющееся в высокой тревожности или страхе по отношению к любым сексуальным стимулам;
- Нарушения психосексуального развития, проявляющиеся в его торможении с фиксации на ранних стадиях формирования сексуальности;
- Нарушения гендерной идентификации, состоящие, как правило, в гипермаскулинном поведении как у девочек, так и у мальчиков (впрочем, иногда мальчики могут демонстрировать и гипертрофированное феминное поведение) [7; 12; 17].

Среди психологических последствий для детей, не подвергавшихся внутрисемейному насилию непосредственно, но вынужденных наблюдать его, можно видеть более сложные явления. В частности, такие дети впоследствии больше склонны сами проявлять насильственное поведение по отношению к другим в сравнении со сверстниками, в чьем опыте семейное насилие отсутствовало [1; 6].

Указанные обстоятельства затрудняют диагностическую работу с проблемами внутрисемейного насилия, что хорошо известно как практикующим психологам, так и психологам-исследователям. Обобщая, можно назвать следующие задачи диагностики внутрисемейного насилия:

выявление насилия (а в идеальном варианте – предпосылок к его возникновению) на ранних этапах;

выявление насилия в особых случаях, когда респондент в силу тех или иных психологических причин не готов сообщить о происходящем прямо;

определение уровня угрозы не только для жизни и здоровья, но и для психосоциального благополучия членов семьи;

оценка степени тяжести уже имеющихся психологических последствий насилия для основного пострадавшего и лиц, косвенно вовлеченных в происходящее;

обнаружение наличных ресурсов, которые могли бы послужить опорой при разрешении ситуации;

иное (в зависимости от конкретных обстоятельств и контекста работы психолога, проводящего диагностику).

Диагностические начинаются уже на стадии выявления самого факта насилия. Немногочисленные существующие методы его диагностики представляют собой интервью или опросники [15], подразумевающие, что респондент готов осознанно и открыто признать наличие у себя опыта переживания насилия, а также вербализовать этот опыт. К сожалению, такая ситуация – редкость, даже в условиях гарантии соблюдения конфиденциальности. Часто пострадавшие по разным причинам, из чувства вины или страха, скрывают свой травматический опыт до последнего, что психологически понятно, но что значительно осложняет возможность отображения реальной картины распространенности внутрисемейного насилия и разработку программ профилактики и реабилитации. Другим фактором, осложняющим обнаружение семейного насилия, выступает недостаточно отчетливая идентификация этого явления пострадавшими (по типу искажений восприятия гендерной и/или насильственной природы происходящего).

Учитывая вышесказанное, одним из наиболее эффективных путей преодоления трудностей диагностики внутрисемейного насилия может быть названо повышение информированности населения о распространенности домашнего насилия, его признаках, опасных последствиях, возможностях правовой, медицинской, социальной и иной помощи потерпевшим. По причинам, о которых мы говорили ранее, важно отдельно обращать внимание на нетяжкие, неочевидные проявления семейного насилия. Повышение осведомленности населения в данной области способно существенно повысить уровень опознаваемости насилия в семье пострадавшими, что облегчит выявление отдельных случаев и оценку психологических последствий происходящего [5].

Другим важным направлением в преодолении сложностей диагностики внутрисемейного насилия является совершенствование инструментария. Перспективным в этом плане нам видится метод, предполагающий не ответы на прямые вопросы, касающиеся лично респондента, а свободную интерпретацию им заранее заданных описаний ситуаций семейного насилия. В отличие от стандартизированных опросников и структурированных интервью, такая процедура является более информативной в плане понимания как имеющегося опыта переживания внутрисемейного насилия, так и отношения человека к этому явлению в целом. В отличие от процедур, прямо апеллирующих к непосредственному опыту человека, что может быть для него слишком интимным и травматичным, описание абстрактных ситуаций позволяет чувствовать себя более свободно в выражении своего мнения. К

тому же, безопасная, доверительная и поддерживающая атмосфера, созданная в процессе применения методики, позволит респонденту больше раскрыться и, возможно, впоследствии поделиться непосредственным, личным опытом.

Список источников:

1. Восприятие детьми семейного насилия. Тащева А.И., Гриднева С.В. 2013. №1. С. 1-11.
2. География криминального супружеского насилия в современной России. Очередько В. П., Ломтев С. П., Харламов В. С. *Всероссийский криминологический журнал*. 2017. Т.11. №. 4.С. 666-674.
3. Гендерный подход в анализе причин насилия в близких отношениях между мужчинами и женщинами. Клецина И.С. Иоффе Е.В. *Женщина в российском обществе*. 2015. №1 (74). С. 4-17.
4. Девиантное поведение подростков: теории и эксперименты. Монография. Визель Т.Г., Сенкевич Л.В., Янышева В.А., Железнова А.К. 2007. 341 с.
5. Домашнее насилие над детьми: стратегии объяснения и противодействия. Ярская-Смирнова Г.Р., Романов П.В., Антонова Е.П. *Социологические исследования*. 2008. Т.7. №1. С. 1-17.
6. Межпоколенная эстафета агрессии и насилия в семье: эндогенные и экзогенные факторы. Фурманов И.А. *Вестник Белорусского государственного университета*. 2009. №1. С. 67-72.
7. Насилие над детьми: сходство и различие психологических последствий. Фурманов И.А. *Теоретические и прикладные аспекты кризисной психологии*. 2001. С. 150-158.
8. О насилии над детьми в семье. Алексеева Л.С. *Социологические исследования*. 2003. №4. С. 78-85.
9. О проблемах противодействия насилию в семье. Купрова, Н.П.С. *Гуманитарные и юридические исследования*. 2013. №2. 53-56.
10. Особенности гендерной социализации в юношеском возрасте. Счастливая Т.Н., Мецлер В.В. *Психологическая наука и образование*. 2013. №2. С. 135-148.
11. Отсроченные последствия пережитого домашнего насилия у женщин и девочек. Качаева М.А., Дозорцева Е.Г., Нуцкова Е.В. *Психология и право*. 2017. Т.7. №3. С. 110-126.
12. Последствия семейного насилия в отношении несовершеннолетних. Прончев К.В. *Территория науки*. 2013. №4. 146-150.
13. Психологические механизмы переживания сексуального насилия малолетними жертвами incesta. Васько Е.В. *Прикладная юридическая психология*. 2015. №1. С. 66-76.
14. Работа с мальчиками и мужчинами, пострадавшими от сексуального и гендерного насилия в условиях принудительного перемещения. УВКБ ООН. 2012. 13 с.
15. Ранняя диагностика проявления домашнего насилия как путь предотвращения невротических расстройств у женщин. Голуб С.Н. *Тюменский медицинский журнал*. 2011. №1. С. 35-36.
16. Семейное насилие в отношении женщин. Даренских С.С. *Известия Алтайского государственного университета*. 2013. С. 52-54.
17. Структура психологических последствий сексуального насилия и злоупотребления в отношении детей и подростков. Нуцкова Е.В. *Психология и право*. 2016. Т.6. №3. С. 104-121.

РОДИТЕЛЬСКОЕ ПРОСВЕЩЕНИЕ КАК УСЛОВИЕ УСПЕШНОЙ РЕАЛИЗАЦИИ МЕРОПРИЯТИЙ ИНДИВИДУАЛЬНЫХ ПРОГРАММ РЕАБИЛИТАЦИИ И АБИЛИТАЦИИ ДЕТЕЙ В СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация: Родительское просвещение как форма дополнительного образования взрослых с целью формирования устойчиво благополучной семьи, обеспечивающей всестороннее развитие, образование и воспитание детей. В статье представлены задачи и возможные механизмы просвещения родителей, воспитывающих детей с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью. Раскрываются подходы к формированию ответственного и грамотного родителя через реализацию просветительских программ для успешной реализации мероприятий индивидуальных программ реабилитации и абилитации особенных детей.

Ключевые слова: Родители, ребенок, родительское просвещение, правовая грамотность, доступность, индивидуальная программа реабилитации и абилитации (ИПРА), успешность.

Abstract: Parental education as a form of additional education of adults in order to form a stable prosperous family, providing comprehensive development, education and upbringing of children. The article presents the tasks and possible mechanisms of education of parents raising children with disabilities. Approaches to the formation of a responsible and competent parent through the implementation of educational programs for the successful implementation of individual programs of rehabilitation and habilitation of special children are revealed.

Key words: Parents, child, parental education, legal literacy, accessibility, individual rehabilitation and habilitation program (IPRA), success.

Современная парадигма образования предъявляет к процессу обучения новые подходы и содержание, права и отношения. Сегодня формируется новое социальное явление – включение детей с особыми образовательными потребностями в контекст официальных образовательных институтов всех уровней образования. Одной из важнейших особенностей современного этапа развития российского образования заключается в обеспечении всем равных образовательных прав и участия в жизни общества при активной роли родительской общественности [3,4,5,6].

Так, федеральный закон "Об образовании в Российской Федерации" от 29.12.2012 N 273-ФЗ ст. 15, гарантирует создание условий для получения без дискриминации качественного образования лицам с инвалидностью, в т.ч. психолого-педагогическое и медико-социальное сопровождение (ППМС – сопровождение). Федеральный закон № 419-ФЗ от 01.12.2014 г. «О внесении изменений в отдельные законодательные акты РФ по вопросам социальной защиты инвалидов в связи с ратификацией Конвенции о правах инвалидов» определил систему образования исполнителем государственной услуги по реализации мероприятий ИПРА [1,2].

При этом, адаптация системы образования к особенностям развития обучающихся и воспитанников с особыми образовательными потребностями возможны лишь при кооперации всех участников образовательного процесса: педагогов, детей и конечно, родителей [7].

Многим родителям, воспитывающим детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) и детей-инвалидов, непросто ориентироваться в ситуациях, с которыми им приходится сталкиваться ежедневно в процессе социализации, воспитания и обучения своих особенных детей. Как регламентируется жизнь ребенка-инвалида и его семьи в системе образования? Какие особенности в реализации прав детей с ОВЗ и детей-инвалидов? Как и в каких случаях приходится (нужно) восстанавливать правовую справедливость в отношении вопросов обучения ребенка-инвалида, его семьи и др.? [8].

При этом, достижение доступности и качества образования предполагает грамотность и культуру родителей (законных представителей), как полноправных участников образовательного процесса в вопросах реализации прав своих детей и особенностей их развития. Важно понимать, что чем грамотнее будет родительское сообщество, тем продуктивнее и интереснее будет проходить жизнь каждого особенного ребенка. И в этом, конечно, родителям требуется активная помощь профессионалов.

Исходя из вышесказанного, одними из задач родительского просвещения семей, воспитывающих детей с ОВЗ и инвалидностью мы определили такие как:

- Формирование и расширение теоретических знаний родителей в вопросах обеспечения реализации прав детей в системе образования;

- Ознакомление с практическими механизмами по созданию специальных условий образования;

- Формирование правовой культуры по защите прав и интересов своих детей;

- Освоение коммуникативных психологических приемов успешности при реализации прав детей на образование.

- Формирование ответственности и роли родителей, воспитывающих особенных детей.

Реализация различных форм родительского просвещения направлена на то, чтобы родители (законные представители) стали активными участниками образовательного процесса, не только желающими, но и умеющими воздействовать на процесс путём конструктивного взаимодействия и пониманием своей ответственности. Родители, при этом должны научиться анализировать конкретную ситуацию /задачу, выявлять проблемные моменты, оценивать внутренние и внешние ресурсы для успешной реализации мероприятий ИПРА своего ребенка.

Разработанная нами программа родительского просвещения «Повышение грамотности родителей, воспитывающих детей с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью» учитывает новые требования Федерального законодательства, имеет социально-правовую и образовательно-психологическую направленность, подчеркивает значение семьи и семейных ценностей в реализации прав каждого ребенка на образование, на развитие его фундаментальных способностей и формирование личности.

Теоретическая информация представляется в программе в виде презентаций и описания отдельных конкретных ситуаций, на основе которых родителям (законным представителям) демонстрируются возможные подходы и варианты в решении вопросов по обеспечению условий обучения и ППМС помощи особенным детям в разных типах образовательных организаций. Практическая часть программы предполагает включение родителей, в процесс активного освоения правовых и психологических знаний через составление алгоритмов, оформления/описания ситуации-запроса, решение кейс-задач о реализации прав детей в системе образования.

Родительское просвещение, возможно, реализовывать как традиционными методами обучения: видео, выступление, круглые столы, беседы, родительское собрание, дискуссии/обсуждение, консультации, так и применяя интерактивные формы: вебинар, case-study, свод анализ, отработка запросов в ролевых и деловых играх, интернет-ресурсы, сетевые сообщества.

Такой подход позволяет вовлекать и формировать у родителей (законных представителей) эффективные коммуникации для деятельности, меняет мышление, создает мотивационную основу, развивает полезное любопытство для повышения собственной грамотности и культуры, а главное формирует ответственность в вопросах реализации мероприятий ИПРА для каждого особенного ребенка.

За период с 2018 года родительское просвещение было организовано для более, чем тысячи родителей (законных представителей) из 44 муниципальных образований Новосибирской области и г. Новосибирска.

Итогом реализации программы родительского просвещения в нашем случае, стало формирование самостоятельности и успешности родителей в вопросах реализации мероприятий ИПРА детей с инвалидностью в системе образования. И как следствие, повышение доли родителей, воспитывающих детей с ОВЗ и инвалидностью, удовлетворенных качеством и доступностью обучения, воспитания и социализации своих детей, снижение уровня конфликтности.

Список источников:

- 1. Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. N 273-ФЗ "Об образовании в Российской Федерации".*
- 2. Федеральный закон от 01.12.2014 г. № 419-ФЗ «О внесении изменений в отдельные законодательные акты Российской Федерации по вопросам социальной защиты инвалидов в связи с ратификацией Конвенции о правах инвалидов».*
- 3. Распоряжение Правительства РФ от 25.08.2014 г. № 1618-р «Об утверждении Концепции государственной семейной политики в Российской Федерации на период до 2025 года»;*
- 4. Перечень поручений Президента РФ от 04.03.2014 г. № ПР-411ГС по итогам заседания Президиума Государственного Совета «О государственной политике в сфере семьи, материнства и детства»;*
- 5. Перечень поручений Президента РФ от 12.12.2014 г. № ПР-2876 по итогам форума Общероссийского народного фронта «Качественное образование во имя страны»;*
- 6. Указ Президента РФ от 21.12.2014 г. № 808 «Основы государственной культурной политики»;*

7. Алехина С. В. Принципы инклюзии в контексте изменений образовательной практики // Психологическая наука и образование. – 2014. – № 1. – С. 5–16.
8. Инклюзия: принципы и право // Право и принципы инклюзии. Официальный сайт РООИ «Перспектива». - [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://perspektiva-inva.ru/inclusive-edu>.

Романко О. А., Тихомирова Е.Е.

ИССЛЕДОВАНИЕ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ У СТАРШИХ ПОДРОСТКОВ СКЛОННЫХ К ДЕВИАНТНОМУ ПОВЕДЕНИЮ

Аннотация: Подростковый возраст имеет огромное значение в жизни человека. В данной статье представлены результаты исследования ценностных ориентаций старших подростков склонных к девиантному поведению как одного из предикторов психического развития подростка.

Ключевые слова: подростковый возраст, склонность к девиантному поведению, подросток, ценностные ориентации, социальные установки.

Abstract: Adolescence is of great importance in human life. This article presents the results of the study of value orientations of older adolescents prone to deviant behavior as one of the predictors of mental development of adolescents.

Key words: adolescence, propensity to deviant behavior, teenager, value orientations, social attitudes.

Подростковый возраст, как переходный этап развития человека, наполнен множеством противоречий и конфликтов. Это период активного развития самосознания, волевых качеств, формирования социальных установок, а на их основе становление системы ценностных ориентаций личности. Особое значение имеет исследование становления иерархии и системы ценностных ориентаций у старших подростков склонных к девиантному поведению. Своевременное принятие психолого-педагогических мер по предупреждению отклонений в поведении, у обозначенной группы подростков, позволит избежать серьёзных поведенческих нарушений и формирования стойких паттернов девиантного поведения.

Согласно периодизации психического развития Д. Б. Эльконина [5], возраст 14 – 15 лет соответствует границе младшего (12 – 15 лет) и старшего (15 – 17 лет) подросткового возраста. Социальная ситуация развития на данном возрастном этапе характеризуется изменением характера учебной деятельности. Подросток находится на стадии осуществления профессионального выбора. Учебная деятельность сменяется на учебно-профессиональную, которая становится ведущей для данного этапа развития. Эта деятельность предполагает овладение системой научных понятий в рамках предварительного профессионального самоопределения, приобретение профессиональных знаний и умений. Таким образом, важнейшими новообразованиями данного возрастного периода являются профессиональное и личностное самоопределение, а так же система ценностных ориентаций.

Данные новообразования являются базовыми в структуре личности, так как определяют её поведение и деятельность, отношение к целям жизнедеятельности и к средствам удовлетворения этих целей. Ценностные ориентации – есть продукт внутреннего и внешнего взаимодействия в процессе развития личности, субъективное отражение объективного мира в сознании конкретного индивида. Будучи осознаваемы, ценности определяют направленность индивида, его ориентацию в социальной среде.

Анализ исследований ценностных ориентаций позволил нам определить содержание данного феномена. Ценностные ориентации – это разделяемые личностью социальные ценности, выступающие в качестве целей жизни и основных средств их достижения [7].

Согласно диспозиционной концепции регуляции социального поведения личности [6], человек обладает системой диспозиционных, иерархически организованных образований. Данные образования являются регуляторами поведения и деятельности человека. Схема диспозиций, предложенная В. А. Ядовым, включает в себя иерархию потребностей и ситуаций, на пересечении которых им выделены четыре уровня диспозиций: 1) уровень элементарных фиксированных установок; 2) уровень социальных фиксированных установок; 3) уровень базовых социальных установок; 4) уровень системы ценностных ориентаций личности. Такая схема позволяет рассматривать ценностные ориентации в непосредственной взаимосвязи с социальными установками личности.

Структура ценностных ориентаций представлена тремя компонентами:

1. Когнитивный (смысловой) – представлен социальным опытом личности. На его основе осуществляется научное познание действительности, способствующее становлению ценностного отношения;

2. Эмоциональный – предполагает переживание индивидом своего отношения к данным ценностям и определяет личностный смысл этого отношения;

3. Поведенческий – базируется на результатах взаимодействия первых двух компонентов. Благодаря познанию действительности и ее ценностному переживанию субъектом, формируется готовность действовать, осуществлять задуманное в соответствии с продуманным планом [2].

Таким образом, целью исследования является: изучение ценностных ориентаций старших подростков склонных к девиантному поведению.

Объектом исследования являлись старшие подростки со склонностью к девиантному поведению.

Предметом исследования определены ценностные ориентации старших подростков склонных к девиантному поведению.

Согласно цели были определены следующие **задачи** экспериментального исследования: провести эмпирическое исследование с целью получения достоверных данных об особенностях ценностных ориентаций у старших подростков, склонных к девиантному поведению.

Теоретико-методологическую основу исследования составляют:

–фундаментальные теоретические положения о социальной детерминации личности человека (Б.Г. Ананьев, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, Д.Б. Эльконин и др.);

–психология отклоняющегося и девиантного поведения (Е.В. Змановская, В.Д. Менделевич, Ю.А. Клейберг);

–теоретические концепции ценностей, позволяющие рассматривать ценностные ориентации личности как иерархическую систему (М. Рокич, Д.А. Леонтьев, Н.А. Кирилова, Н.А. Плугина, И.М. Юсупов, Н.В. Светлова, М.С. Яницкий и др.);

–положения превентивной психологии (С.А. Беличева, Л.А. Дюдюкина, Б.С. Братусь, Т.Д. Марцинковская, Д.И. Фельдштейн и др.);

–теоретические представления о феномене социальной установки (М. Смит, Д. Катц, Л. Фестингер, Д.Н. Узнадзе, А.Г. Асмолов, В.Н. Мясищев и др.);

–диспозиционная концепция регуляции социального поведения личности, как теоретическая основа исследования взаимосвязи ценностных ориентаций и социальных установок(В.А. Ядов).

Решение поставленных задач осуществлялось с использованием следующих методов исследования:

–теоретических: анализ зарубежных и отечественных исследований, обобщение и интерпретация научных данных;

–эмпирических: тестирование, анализ документов. В состав психодиагностического инструментария для проведения исследования вошли: методика «Ценностные ориентации» (М. Рокич), методика измерения системы социальных установок (О.Ф. Потемкина);

–статистических: среднее арифметическое значение. Статистическая обработка данных осуществлялась с помощью программных средств MicrosoftExcel.

Эмпирическая выборка: общее количество респондентов, принявших участие в исследовании составило 17 человек в возрасте 14 – 15 лет, обучающихся 8-ого класса МБОУ «СОШ № 40», г. Нижневартовска.

Уровень склонности респондентов к девиантному поведению был определён исходя из информации, полученной от педагога-психолога образовательной организации в которой обучаются респонденты. Таким образом, 4 из 17 респондентов имеют склонность к девиантному поведению. Следовательно, были взяты и проанализированы результаты на данном этапе исследования только подростков, склонных к девиантному поведению.

Практическая значимость данного исследования заключается в том, что анализ результатов исследования в рамках диспозиционной концепции личности позволяет рассматривать склонность к девиантному поведению у подростков во взаимосвязи личностных и социальных характеристик. Полученные результаты будут положены в основу программы психолого-педагогической профилактики отклонений в поведении подростков. Материалы исследования могут быть использованы в практической деятельности педагогов-психологов образовательных организаций при

проведении работы со старшими подростками склонными к девиантному поведению.

В результате анализа данных, полученных при использовании методики М. Рокича, были выявлены предпочитаемые Т-ценности и И-ценности (таб. 1 а, б).

Таблица 1. Терминальные и инструментальные ценности

	<i>Терминальные</i>			<i>Инструментальные</i>	
		<i>Ср. арифм.</i>			<i>Ср. арифм.</i>
предпочитаемые ценности	верные друзья	4,3	предпочитаемые ценности	воспит-ть	3,8
	здоровье	6,5		образов-ть	5,3
	счастливая сем. жизнь	6,9		независ-ть	7,4
	развитие	7,3		аккур-ть	7,8
	активная жизнь	7,8		чувство юмора	7,8
	любовь	7,9		ответств-ть	8,4
	отвергаемые ценности	обществен. призвание		11,0	отвергаемые ценности
развлечения		11,0	честность	11,3	
познание		11,3	рационализм	11,6	
свобода		13,1	широта взглядов	12,5	
творч-во		14,6	чуткость	13,0	
счастье других		15,1	эффективность в делах	13,1	

Так, в число предпочитаемых терминальных ценностей вошли: верные друзья, здоровье, счастливая семейная жизнь, развитие, активная жизнь, любовь. В число отвергаемых попали: общественное призвание, развлечения, познание, свобода, творчество, счастье других. Здесь становятся очевидными противоречия, связанные с социальной установкой на свободу, при отвержении свободы как ценности. Наряду с данным противоречием наблюдается ещё одно. С одной стороны респонденты преимущественно ориентированы на альтруизм, с другой, счастье других как ценность, для них не является значимым.

В число предпочитаемых инструментальных ценностей у респондентов вошли: воспитанность, образованность, независимость, аккуратность, чувство юмора, ответственность. В число отвергаемых И-ценностей попали следующие: непримиримость к недостаткам других, честность, рационализм, широта взглядов, чуткость, эффективность в делах. Данные результаты позволяют выявить ряд закономерностей. Респонденты имеют преимущественную ориентацию на результат, совместно с отвержением такой ценности как эффективность в делах.

Так же можно сказать о том, что респонденты не осознают связи между свободой и ответственностью. Путь к развитию для испытуемых лежит через аккуратность. Инструментом для достижения счастливой семейной жизни, респонденты считают независимость. Так же отмечается приоритетность счастливой семейной жизни и отвержение такой ценности как честность. Такая ситуация позволяет сделать предположение о наличии определённого рода проблем в семьях, в которых воспитываются испытуемые. При этом

можно сделать предположение о том, что подобные проблемы будут в будущем и у самих испытуемых при выстраивании ими отношений в собственной семье. Так же следует заметить, что у респондентов отсутствует ориентация, как на результат, так и на труд. Что говорит о незаинтересованности в труде, как в инструменте достижения тех или иных целей. Помимо вышесказанного следует заметить, что познание как цель, респондентами отвергается. При этом образованность относится к разряду приоритетных ценностей-средств.

Рассмотрение ценностных ориентаций в данном исследовании проводилось совместно с изучением социальных установок у обозначенной группы подростков (Рис. 2а-в). При обработке результатов удалось выявить ряд закономерностей.

Респонденты ориентированы преимущественно на свободу, альтруизм, процесс. Наименьшую заинтересованность для испытуемых представляет ориентация на власть, результат и труд. Полученные результаты позволяют говорить о том, что свобода для респондентов является высшей ценностью. Говоря иначе, они не потерпят её ограничения и готовы идти на жертвы ради того, чтобы отстоять своё право на свободу. Ориентация на альтруизм говорит о том, что респонденты готовы действовать, прежде всего, на пользу другим, зачастую в ущерб себе и делу. При этом отсутствие ориентации на результат и на труд позволяет заключить следующее. Если респондентам будет предложена работа, не требующая от них особых усилий и представления итогового результата, то они в большинстве своём охотно примутся за выполнение данной работы. Но если этой же группе подростков предложить, работу в которой важно достижение конечного результата, что при этом будет требовать приложения дополнительных усилий, то реакция респондентов будет иной. Они преимущественно откажутся от выполнения предложенной работы, а если и возьмутся, то с больше долей вероятности не доведут начатое дело до конца, так как достижение результата для них не имеет значения.

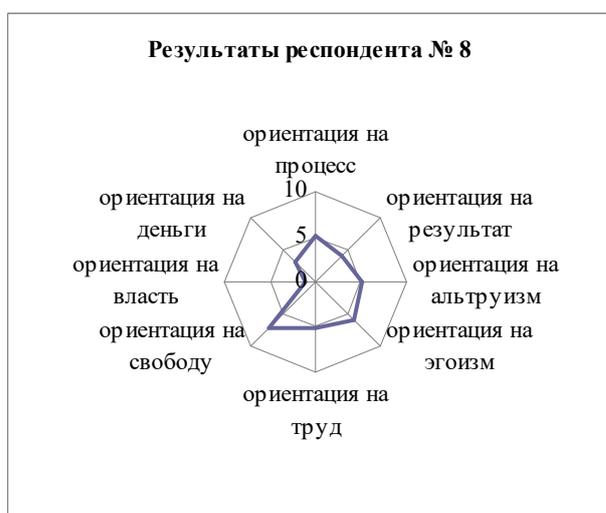


Рис. 2а

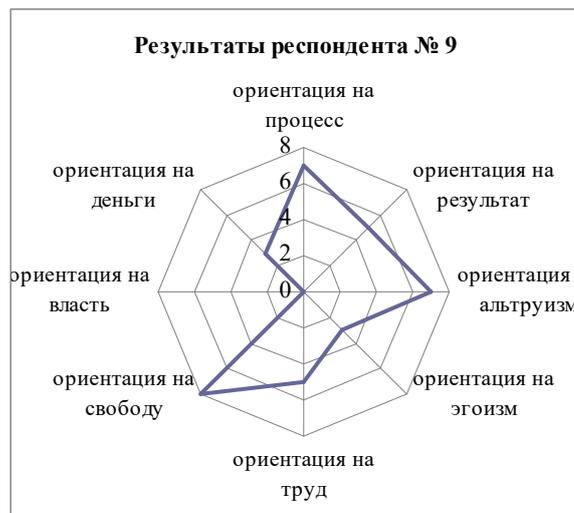


Рис. 2б



Рис. 2в

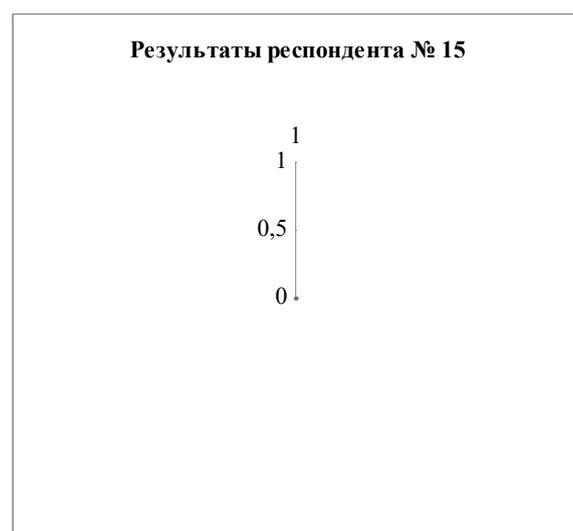


Рис. 2г

Так же можно, говорить о том, что респонденты не устанавливают зависимости между воспитанностью и честностью. Воспитанность и образованность для респондентов – ценности знаемые, но не осознаваемые. Иными словами испытуемые не совсем понимаю, что стоит за словами «воспитанность» и «образованность». Соответственно ими не осознаётся то, какими путями данных результатов можно достичь.

Резюмируя всё выше сказанное можно сделать следующие выводы:

- 1) Ценностные ориентации старших подростков склонных к девиантному поведению не являются нормативными для данного возрастного периода;
- 2) Старшие подростки склонные к девиантному поведению имеют неполное, некорректное, а зачастую противоречивое представление о тех или иных ценностях;
- 3) Специфичность ценностных ориентаций может объясняться своеобразием социальных установок у обозначенной группы подростков;
- 4) Отсутствие нормативной системы ценностных ориентаций значительно повышает вероятность поведенческих нарушений у обозначенной группы подростков. Иными словами имеется высокий риск перехода от склонности к собственно девиантному поведению.

В перспективе планируется разработать программу психолого-педагогических мероприятий, направленных на создание условий, необходимых для профилактики отклонений в поведении старших подростков склонных к девиантному поведению.

Список источников

1. Альбуханова-Славская К.А. Стратегия жизни. – М.: Наука, 1991, с. 41-65.
2. Ермолич С.Я. Методологические предпосылки формирования ценностных ориентаций у подростков // Внешкольное воспитание. — 2007. — № 9. — С. 23—27.
3. Ефимова О. И., Ощепков А. А. Особенности формирования системы ценностных ориентаций и социальных установок у девиантных подростков // Социология. Психология. Философия. Вестник Нижегородского университета им. Н. И. Лобачевского, № 4 (1), 2010, с. 371-379.
4. Романко О. А., Тихомирова Е. Е. Понятие «психологическая поддержка» в различных психологических концепциях // Семья и дети в современном мире. Том IV. Коллективная

- монография под общей и научной редакцией доктора психологических наук, профессора В.Л. Ситникова – СПб:Изд-во РГПУ им.А.И. Герцена, 2018.-565с. (С.429-433)
5. Эльконин Д. Б. К проблеме периодизации психического развития в детском возрасте.// Вопросы психологии, 1971, № 4, с. 6-20.
6. Ядов В. А. О диспозиционной регуляции социального поведения личности // Методологические проблемы социальной психологии. М., 1975, с. 67-102.
7. Ядов В.А. Саморегуляция и прогнозирование социального поведения личности: Диспозиционная концепция. 2-е расширенное изд. — М.: ЦСПиМ, 2013.

Руколеева Л.В.

ОРГАНИЗАЦИЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПО ВОСПИТАНИЮ СЕМЕЙНЫХ ЦЕННОСТЕЙ В РАЗНЫЕ ВОЗРАСТНЫЕ ПЕРИОДЫ

Воспитание заключается в том, чтобы умело, умно, мудро, тонко, сердечно прикоснуться к каждой из тысячи граней, найти ту, которая, если ее, как алмаз, шлифовать, засияет неповторимым сиянием человеческого таланта, а это сияние принесет человеку счастье. Открыть в каждом человеке только его неповторимую грань – в этом искусство воспитателя.

В.А.Сухомлинский

Аннотация. В статье представлены формы организации воспитания семейных ценностей с учетом ведущей деятельности детей, что позволяет согласовать личностные потребности растущего человека и воспитательные задачи.

Ключевые слова. Общекультурные и семейные ценности, личность, ведущая деятельность.

Annotation. The article suggests a forms for family education, taking into account the leading activities of children. The technique allows to coordinate personal needs of a growing person and educational tasks.

Keywords. Universal and family values, personality, leading activity.

Воспитание семейных ценностей у молодого поколения – приоритетная задача воспитания, поставленная сегодня государством и обществом перед школой.

В Казахстане воспитание семейных ценностей строится в контексте ценностей, провозглашенных в «Мәңгілік Ел». В основе Мәңгілік Ел – простые, понятные и самые ценные для каждого из нас истины: благополучие наших семей, гостеприимство и трудолюбие, стабильность, безопасность и единство, уверенность в завтрашнем дне. Семь незыблемых основ Мәңгілік Ел: независимость и Астана, общенациональное единство, мир и согласие, светское Государство и Высокая духовность, устойчивый экономический рост на основе инноваций, Общество всеобщего труда, общность истории, культуры и языка. Мы – Большая Страна – Большая Семья.

В основе общесемейных ценностей – общечеловеческие ценности, проповедуемые в рамках дисциплины «Самопознание»: совесть человека как воплощение любви, истины, спокойствия, долга, ненасилия, добра, сострадания.

Семейные ценности – это то, что важно, ценно, уважаемо всеми членами семьи, общее поле их интересов. Ценности и ценностные ориентации семьи – это фундамент, на котором строится семейная жизнь и воспитание детей.

К проблеме воспитания семейных ценностей обращались философы, психологи и педагоги – П.П.Блонский, Я.А.Коменский, К.Д.Ушинский, В.А.Сухомлинский, А.С.Макаренко. Воспитание семейных ценностей учащихся разного возраста раскрывается в работах Ш.А.Амонашвили, В.А.Каракоровского, С.Т.Шацкого. Проблему воспитания семейных ценностей исследовали Л.О. Володина, Ю.А.Зеликова, О.В.Архипова, Е.А.Крючкова Н.Пезельшкиан, Ю.Б.Гиппенрейтер, Р.П.Ефимкина и др. Ученые и педагоги-практики выделяют три группы семейных ценностей: ценности, связанные с супружеством; ценности, связанные с родительством и ценности, связанные с родством. Среди всего многообразия ценностей супружества можно выделить основные: ценность брака, ценность равноправия супругов/ценность доминирования одного из них, ценности различных половых ролей в семье, ценность межличностных коммуникаций между супругами, отношений взаимоподдержки и взаимопонимания супругов. К основным ценностям родительства относятся ценность детей, включающая в себя ценность многодетности или малодетности, а также ценность воспитания и социализации детей в семье. К ценностям родства можно отнести ценность наличия родственников (например, братьев и сестер), ценность взаимодействия и взаимопомощи между родственниками, ценность расширенной или нуклеарной (от лат. nucleus ядро), простая семья, основная семья, семья, состоящая из супружеской четы с детьми или без детей или одного из родителей со своими детьми, не состоящими в браке) семьи [1].

Отношение к семейным ценностям как интегральное свойство личности воплощает единство мотивов, убеждений, сознания, эмоциональной и деятельностной сферы: понимание ценности семьи и брака, осознание мотивации на создание семьи и готовности к выполнению супружеских и родительских обязанностей, понимание сопричастности семье и роду. А также осознание нравственных ценностей – любви, дружбы, верности, взаимоуважения как основы семьи; признание главной обязанностью супругов рождение и воспитание детей; владение своими чувствами, переживаниями; проявление ответственности в дружбе, любви, семейных отношениях; активное участие в жизни семьи, умение сотрудничать, оказывать помощь [там же].

Воспитание у подрастающего поколения ценностного отношения к семье относится к таким направлениям воспитательной работы, как духовно-нравственное и семейное воспитание. Мероприятия организуются на основе компетентностного, деятельностного, личностно-ориентированного,

здоровьесберегающего, целостного подходов, на принципах гуманистической направленности, общечеловеческих ценностей, культуросообразности, природосообразности, этничности, а также принцип учета возрастных и индивидуальных особенностей обучаемых.

Для реализации этих подходов и принципов единый учебно-воспитательный (образовательный) процесс целесообразно строить, применяя активные методы, инновационные технологии обучения, создавая специальную образовательную среду, в которой каждый ребенок становится субъектом своего учения и самовоспитания.

Нами были разработаны методические рекомендации «Семейные ценности как фактор развития гармоничной личности в поликультурном образовательном пространстве», в которых представлены не только перечни мероприятий по воспитанию семейных ценностей, но и их сценарии, разработанные и апробированные в своей практике учителями Павлодарской области. Формы, методы, технологии, приемы организации занятий выбираются в соответствии с ведущей деятельностью детей в разные периоды развития личности.

Личность – понятие, выработанное для отображения социальной природы человека, рассмотрения его как субъекта социокультурной жизни, определения его как носителя индивидуального начала, самораскрывающегося в контексте социальных отношений, общения и предметной деятельности.

Согласно исследованиям Л.С.Выготского, Д.Б.Эльконина [2, 3], в дошкольном возрасте ведущая деятельность ребенка – игра в ее наиболее развернутой форме (ролевая игра). В дошкольном возрасте в развитии личности происходит первый абрис мировоззрения, в том числе, первые общие представления о семейных ценностях, зарождаются элементы самосознания, первые элементы самооценки и оценки. Большой путь стремительно совершает и интеллектуальное, и речевое развитие. У ребенка уже наблюдается тенденция к осуществлению реальной общественно значимой и оцениваемой деятельности, отличной от игры. Выражается эта тенденция в желании ребенка быть школьником [там же, с.57].

Формирование представления о семье как о людях, находящихся в родственных отношениях и, как правило, живущих вместе: «Я», «мама», «папа», «брат», «сестра», «бабушка», «дедушка», «7 Я».

В дошкольном возрасте традиционно с детьми проводятся совместные с родителями праздники, этические беседы на основе фольклорных и художественных произведений. Дети, конечно же, правильно отвечают на вопросы воспитателя, но важнее, чтобы они правильно поступали, этому дети могут научиться в процессе ролевых игр. Примерная тематика занятий по воспитанию семейных ценностей в дошкольных организациях:

- фестиваль семей «Нам вместе весело!»;
- спортивный праздник «Мама, папа, я – спортивная семья»;
- презентация профессий «Наши знаменитые родители»;
- вечер «Бабушкины посиделки»;

- дидактическая игра «Генеалогическое дерево»;
- ролевая игра «Семейные традиции»;
- тематические вечера «Истоки доброты», «Вечер встречи друзей», «Мы – как братья и сестрички»;
- дидактические игры «Круг любви», «Семья», «Родство», «Приветливые-неприветливые»;
- ролевая игра «В гостях у бабушки Ульяны»;
- ролевая игра «Радость в доме - дети».

Младший школьный возраст - это важный период детства, в котором ведущей становится учебная деятельность. Основным приобретением младшего школьного возраста является отвлеченное словесно-логическое и рассуждающее мышление, возникновение которого существенно перестраивает другие познавательные процессы детей; так, память в этом возрасте становится мыслящей, а восприятие – думающим. Другим важным приобретением этого возраста можно назвать умение детей самостоятельно регулировать свое поведение и управлять им, что становится необходимым качеством личности ребенка. У ребенка происходит интенсивное формирование интеллектуальных и познавательных сил. Ведущее значение учебной деятельности определяется также и тем, что через нее опосредуется вся система отношений ребенка с окружающими взрослыми, вплоть до личностного общения в семье.

В этом возрасте происходит осмысление таких ценностей, как забота о младших и старших членах семьи, уважительное отношение друг к другу, понимание и поддержка, доброжелательность.

В процессе учебной деятельности младшие школьники узнают, что слово «Отечество» – от слова «отец», (земля, доставшаяся нам от отцов), Природу, землю называют матерью (Мать-Сыра-Земля), есть выражение «Родина-мать», что сестра – это не только самый ближайший член семьи, но и сестра милосердия, медицинская сестра, а тётёй ребенок может назвать любую женщину. То есть понятие «семья» для ребенка постепенно расширяется, – это и класс, в котором ребенок учится, и школа, и вся страна - «Мы – большая страна – большая семья».

Примерная тематика занятий по воспитанию семейных ценностей на начальной ступени обучения:

- этические рассказы «Урок семейной любви», «Легко ли быть родителем?», «Любовь в нашем доме»;
- проекты «Музей семьи», «Семейный герб», «Мамины игрушки»;
- «Летние приключения моей семьи»;
- праздники «Посвящение в родители первоклассников», «Презентация семьи», «Давайте познакомимся»;
- практикумы «Ласковые слова маме», «Приятное для братишки», «Игры с младшим братом»;
- ролевые игры «Праздник в семье», «Мамины помощники»;
- коллективные учебные занятия по изучению малых жанров фольклора;
- час рассказов об имянаречении;

- «Загадочный» турнир;
- «Без поговорицы и речь не молвится» - игры и конкурсы с поговорицами о семье и семейных ценностях;
- конкурс «Лучший сказитель» - на лучшего рассказчика сказки по семейной тематике;
- конкурс «Лучший рассказчик» - на лучший пересказ рассказа по семейной тематике;
- ток-шоу для родителей «Мой ребенок» и т.д.

Примерный перечень сказок для организации конкурса на лучшего сказителя:

1. Анютка (русская народная сказка Забайкалья)
2. Болтливая старуха (русская народная сказка).
3. Пыхтелка (русская народная сказка).
4. Три друга (казахская народная сказка)
5. Мой детеныш лучше всех (казахская народная сказка)
6. Разум, Наука и Счастье (*Казахская народная сказка*)
7. Я – сам! (английская народная сказка)
8. Бабушкин дедушка (английская народная сказка)
9. Тителитури (сказка братьев Гримм)
10. *Сказка о бочке (Болгарская сказка)*

Произведения в стихах и прозе для выразительного чтения и пересказа

1. Абай. Слово тридцать восьмое. Слова назидания детям.
2. Алтынсарин Ы. Бай баласы мен жар баласы
3. Алтынсарин Ы. Бакша ағаштары.
4. Алтынсарин Ы. Таға мен шие.
5. Артюхова Н.М. Большая березка.
6. Барто Агния. Его семья.
7. Две матери. Украинская легенда-быль
8. Драгунский В.Ю. Самый счастливый день.
9. Драгунский В.Ю. Чики-брик.
10. Капуана Л. Химера.
11. Лангер Мария. Семья – это счастье, любовь и удача.
12. Примочкин Б. Превращалка.
13. Сильверстейн Ш. Щедрое дерево.
14. Сухомлинский В. Рассказы в «Сборнике лучших рассказов о семье»
15. Толстой Л. Рассказы для детей.
16. Топелиус Ц. Три ржаных колоса.
17. Яворовская И. А. Семья – это всё.

В подростковом возрасте основным становится формирующееся к концу этого периода самосознание, понимаемое как социальное сознание, перенесенное внутрь: своеобразный морально-этический «кодекс», присущий этому возрастному периоду. Его основные требования: уважение к личности, равенство в отношениях, помощь во всем, доверие и верность в дружбе.

«Кодекс» включает в себя указанные требования потому, что они, прежде всего, отвечают и соответствуют чувству взрослости, возникающему у подростков.

В подростковом возрасте возникает и развивается особая деятельность, заключающаяся в установлении личных отношений между подростками. Эта деятельность была названа деятельностью общения. В отличие от других форм взаимоотношений, которые имеют место в деловом сотрудничестве товарищей, в этой деятельности основное ее содержание – другой подросток как человек с определенными личными качествами.

Выделение чувства взрослости как основного приобретения начального периода подросткового возраста означает, что вся система воспитательных воздействий должна опираться на чувство взрослости и вместе с тем формировать на его основе социальное сознание, его морально-этическое содержание в процессе общения.

Важно помочь подростку реализовать чувство взрослости и стремление к межличностному общению, дружеские отношения на равных на основе доверия, взаимопонимания, сотрудничества. При организации учебной деятельности применять такие технологии как «Педагогическая мастерская», проектная деятельность, технология развития критического мышления.

Примерная тематика занятий по воспитанию семейных ценностей на основной ступени обучения:

- беседы «Семья – основа государства», «Нравственные уроки моей семьи», «Мир начинается в семье», «С чего начинается взрослость»;

- Воспитывающие ситуации «Родился младший брат», «Заболела бабушка», «Приёмный ребёнок»;

- ролевые игры «Согласие да лад – в семье клад», «Когда в семье радость», «Гости»;

- вечера, конкурсы, праздники «Час семейной любви», «Новые друзья», «Моя семья»;

- «Педагогическая мастерская» о русских, казахских, английских колыбельных песнях как отражении семейных ценностей (детства, родительства, родства);

- проектная деятельность по сопоставлению казахских и русских традиций гостеприимства;

- эвристический урок «Притча» на основе притч о семье и семейных ценностях;

- педагогическая мастерская «Притча о блудном сыне»;

- уроки литературы по мотивам «Притчи о блудном сыне» в произведениях А.Пушкина «Станционный смотритель» и К.Паустовского «Телеграмма» и др.

В старшем подростковом возрасте и ранней юности ведущей становится учебно-профессиональная деятельность. Целесообразно организовать исследовательскую деятельность по изучению моделей семейных отношений, психологии брака, ролей мужа и жены, отца и матери, принципов ведения

домашнего хозяйства, планирования бюджета, а также тренинги, в том числе совместные с родителями.

Примерная тематика занятий по воспитанию семейных ценностей на старшей ступени обучения:

- беседы «Нравственные основы семьи и брака», «Ответственное родительство – что это?»;

- практикумы «Молодая семья», «Родители и дети», «Найти себя – что это значит?», «Размышляем о жизненном опыте», «Выбор», «Два домика»

- фотовыставки «Моя семья», «Семья в мире людей», «Дом отца и матери – добрая вселенная»;

- традиции моей семьи;

- деловая игра «Личностное самоопределение. Стили семейных отношений»;

- исследовательский проект «Казахские и русские семейные традиции»;

- исследовательский проект «Казахские и русские обряды создания семьи: общее и уникальное»;

- исследовательские задания «Воспитание детей в семье Николая и Марьи Ростовых» (по эпилогу романа «Война и мир»);

- исследовательский проект «Формула счастливой семьи Л.Толстого» (по роману «Война и мир»).

Знание основных типов деятельности в каждый возрастной период позволяет педагогам преодолеть разрыв между развитием мотивационно-потребностной и интеллектуально-познавательной сторон личности, организуя процесс познания с учетом ведущей деятельности: в дошкольном возрасте – через ролевую игру, в младшем школьном возрасте – через организацию учебной деятельности и последующей рефлексии своих действий. В подростковом – посредством организации различных форм взаимодействия ребят между собой, общения, предметом которого является выполнение общей задачи, в старшем подростковом и юношеском – учитывая нацеленность на личностное и профессиональное самоопределение.

Выбор форм, методов, технологий для организации деятельности по воспитанию семейных ценностей в соответствии с ведущей деятельностью детей в каждый период развития личности позволяет согласовать потребности растущего человека и воспитательные задачи.

Список источников:

1. Евгения В. В. Воспитание семейно-нравственных ценностей у школьников.- Вестник ИГПИ им. П.П. Ершова № 1 (5) 2012.

2. Эльконин Д.Б. Избранные психологические труды.- М., 1995.-с.73.-Электронный ресурс: <http://log-in.ru/books/izbrannye-psikhologicheskie-trudy-elkonin-d-b-voznrastnaya-psikhologiya/>

3. Выготский Л.С. Развитие речи и мышления.//Собрание сочинений, т. 3.– М., 1983.; Выготский Л. С. Педагогическая психология. – М.: Педагогика, 1991.

4. Семейные ценности как фактор развития гармоничной личности в поликультурном образовательном пространстве. Методические рекомендации /сост. О.В. Кальсина, Л.В. Руколеева, Т.Д. Савченко, О.Б. Свириденко.-Усть-Каменогорск.: типография «Эстамп». – 2017. – 103с.

ИССЛЕДОВАНИЕ ЛИЧНОСТНЫХ ОСОБЕННОСТЕЙ ПОДРОСТКОВ С ПСИХОСОМАТИЧЕСКИМИ РАССТРОЙСТВАМИ

Аннотация: Психосоматические расстройства в подростковом возрасте обусловлены социальной ситуацией развития, особенностями семейного и социального окружения, психологическими особенностями личности. В статье приводится исследование социально-психологических характеристик подростков с психосоматическими расстройствами. Анализируется взаимосвязь психологических особенностей личности и социально-психологических характеристик подростков с сердечно-сосудистыми заболеваниями и болезнями желудочно-кишечного тракта.

Ключевые слова: здоровье, психосоматическое расстройство, подросток, семья, алекситимия, самооценка, симптомокомплексы личностных особенностей.

Abstract: Psychosomatic disorders in adolescence are due to the social situation of development, the peculiarities of the family and social environment, psychological characteristics of the individual. The article presents a study of socio-psychological characteristics of adolescents with psychosomatic disorders. The interrelation of psychological features of personality and socio-psychological characteristics of adolescents with cardiovascular diseases and diseases of the gastrointestinal tract is analyzed.

Key words: health, psychosomatic disorder, teenager, family, alexithymia, self-esteem, symptom-complexes of personal characteristics.

Психосоматические расстройства в подростковом возрасте влияют на развитие личности, а психическое состояние обратимо влияет на здоровье. На возникновение и преодоление соматических расстройств молодого организма большое влияние оказывает сама личность подростка.

Психосоматическое здоровье подростка во многом зависит от социальной ситуации, в которой проживает и воспитывается подросток. Маркерами психосоматического развития могут выступать личностные особенности (самооценка, показатель алекситимия, тревожность, враждебности, неуверенность в себе, трудности в общении, депрессивность, фрустрированность, недоверие к себе и незащищенность), а также уровень межличностных отношений подростков со сверстниками и родителями.

Встречаемость психосоматической патологии среди подростков составляет до 70% от числа всех детей, обращающихся в детские поликлиники, при этом периодические психосоматические жалобы без ясных физиологических причин отмечаются до 10% случаев [1, 2, 4]. Авторы пытаются дать теоретический анализ существующих отечественных и зарубежных исследований социальных факторов риска психосоматических расстройств и жалоб подростков, основанный на многофакторной модели, предложенной А. Б. Холмогоровой в отношении аффективных расстройств [54].

Болезни детей Н. Пезешкиан рассматривает как: «Способность подростка реагировать на определенные ситуации и конфликты и вырабатывать симптоматическое поведение как сигнал о каком-либо нарушении» [6].

Так, при заболеваниях сердечно–сосудистой системы проявляется способность реагировать на тревоги и конфликты всем сердцем, принимая все близко к сердцу (стремление к близости и защищенности). Если проследить историю развития больного с точки зрения моделей для подражания, то с большой регулярностью можно столкнуться с воспитанием, которое предполагало крайнюю привязанность, особенно к матери или бабушке, а самостоятельное существование или обособление ребенок избегал как опасные. Самые близкие люди часто представлялись как тревожно озабоченные, хотя не всегда они взаимодействовали друг с другом, а чаще всего использовали ребенка с целью вынесения своих страхов, напряжения и желаний. Они, таким образом, способствовали возникновению у ребенка амбивалентной или негативной концепции жизни. Всего нового и неизвестного следовало остерегаться, экспансивные стремления ребенка подавлялись («Дома ты знаешь, что имеешь»). В отношениях родителей друг к другу очень большая роль отводилась участию, вовлеченности партнера в ситуацию. Ребенок впитывал, что неучастие, независимость или разлука могут вызвать страхи и чувство вины и по возможности их следует избегать. Контакты с другими людьми также рассматривались как угроза семейному единству и поэтому не поддерживались. Очень тщательно следили за соблюдением приличий и традиций. Фантазия, развитая в высшей степени, больше была направлена в прошлое. Представления о будущем, наоборот, были связаны со страхами: страх перед болезнью, разлукой, смертью и другими ударами судьбы. Так ребенку с намерением уберечь его от опасностей и горя, часто прививалась односторонняя жизненная позиция.

При язвенной патологии неудовлетворенная или чрезмерно сильная потребность в привязанности и надежности, как и пища, перерабатывается желудком. Желудок реагирует так, будто человек голоден. Психологические причины отражены в следующих вопросах: почему человек вредит себе, например, чрезмерным потреблением кофе, алкоголя и никотина? Почему он не может решать свои проблемы иначе, как доставлять своему организму вещества, которые приносят кратковременное облегчение, создавая себе тем самым со временем новые физические, психические и социальные проблемы?

У большого числа больных, страдающих заболеваниями желудка, стремление к профессиональному успеху и деньгам вытесняют заботы о духовной пище.

Сфера контактов часто недостаточно развита. При расставаниях, потере защищенности, часто происходит обострение болезни.

Стремление к привязанности, завышенные ожидания и притязания играют в сфере фантазии выдающуюся роль. При помощи воображения человек хотел погрузиться в лучший мир. В родительском доме пациентов с язвой желудка важную роль играли, прежде всего, достижения и бережливость. Чувства типа озлобленности и гнева не выражались открыто, а как бы «проглатывались», «съедались» (неправильно понимаемая учтивость). Иногда, однако, встречаются и такие родители, которые просто «перекармливали» своих детей едой и вниманием. С другими людьми семья

обычно мало общалась («Гости стоят времени и денег»). Воображение было занято преимущественно сферой деятельности. Религиозные вопросы считались второстепенными [6].

В своем самом сокровенном больные по-прежнему тоскуют по тому, чтобы, как детей, их кормили, любили и оберегали.

При психосоматическом характере заболеваний мы наблюдаем подавление чувств, проявление сдержанности, недостаток любви в детстве, неустойчивую самооценку.

А.А. Реан, описывая особенности самооценки у подростков, пишет, что многие исследователи отмечают её ситуативность, неустойчивость, подверженность внешним воздействиям в младшем подростковом возрасте и большую устойчивость, многосторонность охвата различных сфер жизнедеятельности в старшем подростковом возрасте. При этом самооценки подростков, воспитывающихся в семье, обладают большей позитивностью [3].

Концепция алекситимии, в том виде как она была сформулирована Р.Е. Siineos, породила интерес к изучению соотношения между уровнями идентификации и описания собственных эмоций и подверженностью психосоматическим расстройствам. Ограниченность осознания эмоций и когнитивной переработки аффекта ведет к фокусированию на соматическом компоненте эмоционального возбуждения и его усилению (Barsky A. J., Klerman G. L, 1983; Schwartz G. R, 1987).

Поэтому в нашем исследовании мы определили для изучения личностные особенности подростка, которые проявляются в поведении подростка в болезни и зависят от социальной ситуации в семье и условий воспитания, и их связь с явлением алекситимии и самооценкой.

Личностные изменения в подростковом возрасте настолько заметны и значимы, что создают кризисные черты в отношениях подростка к окружающим и к самому себе. Сущность кризиса в том, что стремление к самоутверждению, самовыражению, самовоспитанию блокируется отношением окружающих взрослых и неудачами самого подростка [7].

В своей работе мы исследовали личностные особенности подростков с заболеваниями сердечно-сосудистой системы и желудочно-кишечного тракта в сравнении со здоровыми подростками.

В диагностический комплекс вошли следующие методики:

1. Тест для диагностики алекситимии «Торонтская алекситимическая шкала»;

2. Методика исследования самооценки Т.В. Дембо и С.Я. Рубинштейн в модификации А.М. Прихожан.

3. Тест "Дом-Дерево-Человек". Для количественной оценки теста общепринятые качественные показатели были выделены в следующие симптомокомплексы: 1) незащищенность, 2) тревожность, 3) недоверие к себе, 4) чувство неполноценности, 5) враждебность, 6) конфликт, 7) трудности в общении, 8) депрессивность.

4. Медицинские карты пациентов с установленным диагнозом.

5. Анкеты «Программа наблюдения за школьниками».

Математико-статистический метод применялся для обработки данных, полученных другими методами, с использованием стандартных методов статистического анализа математических данных (относительные величины, t-критерий Стьюдента, критерий U Манна-Уитни) с помощью пакета программ статистической обработки данных «Statistica 10.0».

Выборка составила 90 человек: 30 подростков с заболеванием сердечно-сосудистой системы с диагнозом вегето-сосудистая дистония и 30 — с заболеванием желудочно-кишечного тракта (гипермоторная дискинезия, гастрит и энтероколит), находившихся в стационаре, 30 подростков, не имевших на момент обследования выше перечисленных заболеваний, возраст 13-17 лет.

Исследование проводилось на базе Ярославской клинической больницы №10 и ГБУЗ МО "Сергиево-Посадская РБ". Исследование подростков, не имевших на момент обследования заболевания, проводилось на базе МБОУ «СОШ №18» города Сергиева Посада.

В ходе сравнительного анализа по U – критерию Манна – Уитни (все приводимые здесь и далее данные имеют значимость различий на уровне $p \leq 0,01$ или $p \leq 0,005$) получены следующие данные по группе девочек (сравнивали здоровых и с заболеванием сердечно-сосудистой системы (ССС):

- девочки, не имеющие заболевания ССС, находятся в основной группе по физической подготовке и чаще дополнительно занимаются спортом;
- у девочек с заболеванием ССС имеется симптомокомплекс “враждебность”.

Полученные результаты можно объяснить исходя из особенностей данного заболевания. Снижены физические нагрузки, т.к. больным подросткам свойственны быстрая утомляемость и снижена двигательная активность, на этом фоне появляются признаки враждебности.

По группе мальчиков (сравнивали здоровых и с заболеванием ССС) получились следующие результаты:

- мальчики с заболеванием ССС проживают только с матерью, родители разведены;
- у здоровых мальчиков лучше успеваемость, чем у подростков из группы с заболеванием ССС;
- мальчики из группы здоровых подростков входят в основную группу по физической подготовке и самостоятельно занимаются спортом в свободное от учебы время, в отличие от подростков из группы, имеющих заболевание ССС;
- утомляемость после уроков выше у мальчиков из группы, у которой имеется заболевание;
- заниженный уровень самооценки, так же, как и наличие алекситимии, характерны для подростков из группы с заболеванием, тогда как у мальчиков из здоровой группы данных признаков не наблюдается;
- для мальчиков с заболеванием характерны симптомокомплексы “недоверие к себе” и “чувство неполноценности”.

Полученные результаты могут быть обусловлены психосоматическими критериями. Мальчики с заболеванием ССС имеют заниженную самооценку и чувство неполноценности, а также недоверие к себе. Одна из причин может быть в том, что в силу своего заболевания они физически слабее и не могут в полной мере реализовать себя в физическом плане. Подростки из данной группы проживают только с матерью, это также может сказываться на их самооценке и чувстве неполноценности. Для мальчиков физическое развитие гораздо важнее, чем для девочек. Имеется отрицательная корреляция критериев «группа по физической подготовке» и «уровень самооценки». Это означает, что, чем «выше» группа здоровья, в которой находится подросток, тем он более некомфортно себя чувствует, т.к. требования, предъявляемые к основной группе, гораздо выше, чем к подготовительной группе. Подростку в силу своего заболевания (быстрой утомляемости, слабости) тяжело выполнять предъявляемые требования.

Сравнивая здоровых девочек и с заболеванием ЖКТ, получили следующие результаты:

- девочки, не имеющие заболевания ЖКТ, находятся в основной группе по физической подготовке и дополнительно занимаются спортом;
- девочки с заболеванием ЖКТ имеют симптомокомплекс “незащищенность”.

Получились частично схожие результаты с группой девочек с заболеванием ССС. Данные группы заболеваний относятся к психосоматическим расстройствам. Подростки с такими заболеваниями менее активны, из-за физического недуга им сложно заниматься спортом. Наличие чувства незащищенности можно объяснить, зная симптомы заболевания. Болевые ощущения при заболевании ЖКТ часто наступают резко и с сильной интенсивностью.

Сравнение мальчиков с заболеванием ЖКТ со здоровыми подростками выявило следующие результаты:

- мальчики с заболеванием ЖКТ проживают только с матерью, родители разведены;
- у здоровых мальчиков климат в семье наиболее благоприятный;
- мальчики с заболеванием ЖКТ часто конфликтуют с учителями, и у них хуже успеваемость, чем у здоровых подростков;
- мальчики из группы здоровых подростков входят в основную группу по физической подготовке в школе;
- мальчики, не имеющие на момент обследования заболевания ЖКТ, предъявляют к себе более высокие требования, нежели подростки с данным заболеванием;
- для мальчиков с заболеванием характерен симптомокомплекс “трудности общения”.

Полученные результаты мы можем объяснить следующим образом: семейные проблемы напрямую влияют на здоровье подростка, а именно у подростков с заболеванием ЖКТ разведены родители, мальчики проживают

только с матерью, у них отсутствует эталон мужского поведения, который играет главную роль в формировании общения с противоположным и со своим полом. Из-за неблагоприятного климата в семье у подростков случаются конфликты с учителями в школе. Физические нагрузки у подростков с заболеваниями ЖКТ снижены, т.к. они могут провоцировать обострение заболевания, а развитие физической силы является неотъемлемой частью формирования личности в целом. Такие подростки стараются не ставить себе цели, которые требуют приложения больших усилий.

Сравнение девочек с заболеваниями ЖКТ и ССС выявило следующие результаты:

- девочки с заболеванием ЖКТ проживают с обоими родителями, в отличие от девочек с заболеваниями ССС;
- девочки с заболеванием ЖКТ имеют симптомокомплекс “чувство неполноценности”.

Полученные результаты можно объяснить так: несмотря на то, что девочки с заболеванием ЖКТ проживают с двумя родителями и в их семьях благоприятный климат, они испытывают чувство неполноценности. Мы предполагаем, что это связано с особенностями протекания заболевания. Девочкам нужно соблюдать строгую диету, ограничивать себя в физических нагрузках и соблюдать режим дня, для того чтобы заболевание не манифестировало.

Сравнение мальчиков с заболеваниями ЖКТ и ССС выявило следующее:

- мальчики с заболеванием ЖКТ испытывают трудности в выражении эмоций;
- подростки с заболеванием ЖКТ чувствуют себя незащищенными, в отличие от мальчиков с заболеванием ССС.

Мы предполагаем, что полученные результаты связаны с особенностями протекания заболеваний желудочно-кишечного тракта. Дети с данным заболеванием чувствуют себя незащищенными, т.к. симптомы заболевания могут их настигнуть в любой момент и любом месте, данные симптомы могут быть крайне болезненными.

В ходе обработки результатов (все данные на уровне $p < 0,05$) при помощи корреляционного анализа по критерию Спирмена, получены данные по группе девочек с заболеванием ССС:

- чем старше подросток, тем чаще возникают конфликты в семье. Наличие данной положительной корреляционной связи вполне логично, т.к. в подростковом возрасте влияние родителей уменьшается, на их место приходит референтная группа, часто родители с этим фактом не согласны и пытаются все вернуть, как было; подросток сопротивляется, и возникают конфликты;

- если родители девочки из данной группы разведены, то подросток чаще проживает с матерью, это приводит к конфликтам с учителями и сверстниками и стимулирует появление депрессивных черт. Данные выводы

сделаны на основании положительной корреляционной связи между показателями “проживает с матерью”, “конфликты с учителями”, “ссорится с друзьями” и симптомокомплекс “депрессивность”;

- выявлена отрицательная корреляционную связь между показателями “конфликты в семье” и “уровень притязаний”. Это свидетельствует о том, что, чем меньше подросток предъявляет к себе требований, тем чаще в семье возникают конфликты, возможно, это связано с жесткой позицией матери по отношению к своей дочери.

- положительные корреляционные связи наблюдаются между показателями “много друзей”, “уровень притязаний” и “тревожность”. Это значит, что, чем больше друзей у подростка из данной группы, тем больше требований она к себе предъявляет, и это вызывает у нее тревожность;

- отрицательные связи между показателями “много друзей”, “успеваемость” и “недоверие к себе” свидетельствуют о том, что, чем больше друзей у подростка, тем хуже успеваемость, но появляется доверие и уверенность в себе;

- для профилактики алекситимии в данной группе стоит рекомендовать профилактические занятия спортом. К данному выводу мы пришли благодаря отрицательным корреляционным связям между показателями “алекситимия”, “группа по физической подготовке” и “самостоятельное занятие спортом”. Это свидетельствует о том, что, чем «выше» группа по физической подготовке в школе и чем чаще подросток занимается спортом, тем ему будет легче распознавать эмоции окружающих и понимать свои.

В группе мальчиков с заболеванием ССС имеется положительная корреляция между показателями “родители разведены” и “проживает с матерью”. Это свидетельствует о том, что, если родители подростка разведены, то он проживает с матерью. В таких семьях из-за частых конфликтов климат становится неблагоприятным, и на этой почве у подростка часто случаются конфликты с учителями. Можно предположить, что нерешенные семейные проблемы находят свой выплеск в школе (частые конфликты с учителями и со сверстниками). Из-за частых конфликтов в семье страдает успеваемость подростка, он чувствует себя незащищенным, так как находится постоянно в круговороте конфликтов (семья, учителя, друзья).

Результаты в группе мальчиков с заболеванием ССС:

Можно заметить интересную особенность: чем больше друзей у подростка из данной группы, тем у него лучше успеваемость и отсутствуют черты алекситимии. Чем чаще ссорится с друзьями, тем меньше требований предъявляет к себе. Однако, чем больше времени подросток уделяет спорту, тем более завышенные требования он к себе предъявляет. Чем сильнее подростки с данным заболеванием чувствуют себя незащищенными, тем они проявляют меньше враждебности, опускают руки.

Можно заключить, что, как и в предыдущих группах, если родители разведены, то подростки проживают с матерью. Благоприятный климат в семье портят частые конфликты. Из-за частых ссор с друзьями снижается самооценка подростка. Благодаря занятиям спортом, трудности в общении

снижаются, появляются общие темы для разговоров. Также можно заметить, что чем выше самооценка у подростков из данной группы, тем меньше у них алекситимия. Если подростки из данной группы чувствуют себя незащищенными, то они начинают враждебно реагировать на происходящее вокруг.

Рассмотрим данные, которые получились в группе мальчиков с заболеваниями ЖКТ:

- чем старше подросток из данной группы, тем он чаще ссорится с друзьями;

- если подросток проживает с обоими родителями, то в семье царит благоприятный климат, в школе хорошая успеваемость, с удовольствием занимается самостоятельно спортом, и отсутствует алекситимия;

- противоположная картина наблюдается, если родители разведены, и подросток проживает с матерью. В семье царит напряженная атмосфера, успеваемость хромает, нет никакого желания заниматься спортом, и присутствует алекситимия.

В группе мальчиков с заболеванием ЖКТ: конфликты в семье порождают конфликты с учителями и наоборот, из-за этого подросток испытывает высокий уровень враждебности, однако занятия спортом помогут разрядить напряженную семейную обстановку и справиться с нарастающим уровнем враждебности. Чем менее выражено недоверие к себе, тем подросток легче устанавливает социальные связи и обзаводится новыми друзьями. Однако недоверие к себе способствует образованию алекситимии у подростка.

Данные, полученные в ходе корреляционного анализа группы здоровых девочек:

- девочки, которые общаются в больших компаниях и имеют много друзей, не сталкиваются с трудностями вербализации своих чувств и непониманием чувств окружающих;

- ссоры с друзьями порождают развитие враждебных реакций и появление уверенности в себе, а именно: в ссорах со сверстниками девочки данной группы чувствуют свою правоту и готовы ее отстаивать.

Корреляционные данные, полученные в ходе обработки группы здоровых мальчиков:

- чем старше подросток, тем он чувствует себя более незащищенным и испытывает трудности общения с окружающими людьми;

- если родители подростка разведены, то чаще всего подросток проживает только с матерью, что формирует у него чувство неполноценности;

- если подросток конфликтует с учителями, то, скорее всего, и ссор со сверстниками не избежать;

- чем больше друзей у подростка из данной группы, тем чаще он предъявляет к себе более завышенные требования.

- чем больше требований подростки предъявляют к себе, тем у них выше самооценка, они меньше испытывают трудности в определении своих эмоций и окружающих;

- можно заметить, если подросток самостоятельно занимается спортом, то у него выше уровень враждебности, а если в секции, то наоборот, уровень враждебности снижается;

- чем выше группа по физической подготовке, тем подросток более уверен в себе и не испытывает трудности в определении своего эмоционального состояния и окружающих.

Выводы. Подростки с заболеваниями ССС и ЖКТ проживают в неполной семье, их воспитанием занимается мать. В семье из-за частых конфликтов, преобладает неблагоприятный климат. Таким подросткам свойственно переносить проблемы из семьи на учителей и одноклассников. Для них свойственна неуверенность в себе, тревожность, заниженная самооценка. Наблюдаются трудности в определении собственных эмоций и эмоций окружающих. В силу своего заболевания, они не могут заниматься самостоятельно спортом, хотя занятие оздоровительной физкультурой пошли бы им на пользу.

Данные, полученные в ходе анализа групп здоровых подростков, свидетельствуют о том, что большинство проживают в полной семье, климат благоприятный. Исследуемые активно занимаются спортом, хорошо учатся, имеют много друзей. У них не выявлено алекситимии, им присуща адекватная самооценка.

Полученные данные можно использовать в работе клинического психолога, как на базе больниц с детскими отделениями, так и в общеобразовательных учреждениях. Результаты помогут понять личность подростка с заболеванием ЖКТ и ССС. Такие подростки проживают в неполных семьях, их воспитанием занимается мать, которая чаще всего занимает жёсткую позицию по отношению к подростку, это способствует формированию дисгармоничных черт личности, которые могут стать усугубляющим фактором течения болезни.

Список источников:

1. Ананьев В.А. Психология здоровья / В.А. Ананьев. - СПб., 2006. - 384 с.
2. Антропов Ю.Ф., Шевченко Ю.С. Лечение детей с психосоматическими расстройствами / Ю.В. Антропов, Ю.С. Шевченко. - СПб., 2002. - 560 с.
3. Жданова Л.А. Актуальные аспекты формирования здоровья подростков. *Российский педиатр, журнал* / Л.А. Жданова, 1998; 3:- с. 57-60.
4. Исаев Д.Н. Эмоциональный стресс. Психосоматические и соматопсихические расстройства у детей / Д.Н. Исаев. -СПб.: Речь, 2005. — 400 с.
5. Холмогорова А.Б. Теоретические и эмпирические основания интегративной психотерапии расстройств аффективного спектра [Текст] / А.Б. Холмогорова. - М., 2006. - 53 с.
6. Пезешкиан Н. Психосоматика и позитивная психотерапия / Н.Пезешкиан, М., Институт позитивной психотерапии, 2009. - 460 с.
7. Палагина Н.Н. Психология развития и возрастная психология / Н.Н. Палагина. - М.: Московский психолого-социальный институт, 2005. - 288 с.

ОСОБЕННОСТИ ОБРАЗА БУДУЩЕГО СУПРУГА С ТОЧКИ ЗРЕНИЯ СКАЗКОТЕРАПИИ

Аннотация: В статье рассмотрены особенности образа будущего супруга у девушек 18-22 лет в контексте сказкотерапии. Отражены результаты пилотажного исследования, посвященного связи образа будущего партнера и образа героя любимой сказки. Выявлены ключевые характеристики образов будущего партнера, героя любимой сказки и отца.

Ключевые слова: образ будущего супруга, сказкотерапия, архетип.

Abstract: The article discusses the features of the image of the future spouse of girls 18-22 years old in the context of fairytale therapy. The results of the pilot study on the relationship between the image of the future partner and the image of the hero of the favorite fairytale are reflected.

Key characteristics of images of the future partner, the hero of a favorite fairy tale and the father are revealed.

Key words: image of the future spouse, fairytale therapy, archetype.

Проблема выбора супруга особенно актуальна в настоящее время ввиду кризисного периода, который переживает институт семьи, который характеризуется обострением противоречий, ростом количества неполных семей, изменениями взаимодействия родителей и детей [1]. Особую актуальность приобретает в таких условиях исследование образа будущего супруга у девушек, поскольку выбор брачного партнера имеет большое значение для построения гармоничных отношений в паре, соответствия ролевых ожиданий и притязаний, совместимости в супружеских отношениях. Низкая степень осознанности ожиданий к партнеру повышает вероятность конфликтов и неудовлетворенности в отношениях.

Согласно теоретическим подходам к исследованию источников образа будущего супруга у девушек, значительное внимание уделяется модели взаимоотношений с отцом и полоролевой идентификации (З.Фрейд, К.Г. Юнг, Э. Джонс, И.С. Кон и др.), особенностям семейной истории, семейных сценариев (Р. Скиннер, Э. Берн). Также на выбор брачного партнера и на формирование его образа могут влиять отношения с сиблингами [5], [7].

Построение образа будущего супруга может быть результатом взаимовлияния данных факторов и иметь разную степень осознанности. При этом известно, что образ будущего супруга формируется в достаточно ранние возрастные периоды. Согласно исследованиям И.Г. Станиславской, М.В. Захаровой (1998), уже в возрасте 10 лет у девочек выявлены представления о будущем муже: он должен быть добрым, внимательным, общительным и умным. Исследователи отмечают, что две трети опрошенных оценивали и моделировали будущего супруга или партнера более похожим на близких друзей, чем на своего отца [6].

Таким образом, не только семья, но и ближайшее окружение ребенка оказывает влияние на формирование образа будущего супруга. Можно предположить, что образ будущего супруга может формироваться и в более

ранние возрастные периоды, в частности, в дошкольном и младшем школьном детстве. При этом в детстве активно развивается фантазия ребенка, и одним из способов воспитания, обучения, освоения ролей и познания социальной реальности является сказка. Т.Д. Зинкевич-Евстигнеева указывает, что бытовые сказки незаменимы в семейном консультировании и при работе с подростками, направленной на формирование образа семейных отношений [4].

При дефиците или отрицательном опыте социального взаимодействия с противоположным полом, на наш взгляд, сказки могут стать своеобразной компенсирующей реальностью, посредством которой можно получить представления о желаемых качествах человека, и в частности, мужчины, тем более, что зачастую героями сказок являются именно они, в частности в русских народных сказках мужской образ главного героя довольно распространен. Таким образом, волшебные сказки особенно показательны в плане демонстрации образов мужчин и женщин и имеют отношение к формированию образа будущего супруга.

Личность главного персонажа проявляется в поступках, в его реакциях на окружающий мир. Поступки героя в сказке демонстрируют положительные качества человека. За каждый свой добрый поступок персонаж награждается волшебными предметами: шапкой-невидимкой, скатертью-самобранкой, богатырским конем. Также награда может быть в форме некоего совета, например, в каком месте найти коня, как отыскать путь к суженой, победить злобного змея.

Во время прочтения сказки, возникающие переживания и впечатления по поводу главного героя, тесно связаны с архетипами, которые выражаются через символические образы. Сказочные герои, такие как, например, короли и принцы, колдуны, гномы, Иван-дурак отражают архетипические образы психики. В сказках имеет место образ мудрого старца, который дает мудрый совет герою. Во многих сказках, где присутствует такой образ, герой получает отчетливые и несложные инструкции, которым легко следовать, при этом не прилагать особых усилий [3].

С точки зрения Э. Берна [2], сказка, услышанная или прочитанная в детстве, может стать основой жизненного сценария. Э. Берн полагал, что на подсознательном уровне большинство людей имеют свой жизненный сценарий, который формируется еще в раннем детстве в основном под влиянием родителей. В свою очередь, выбор той или иной сказки у ребенка складывается под влиянием актуальных потребностей и проживаемого им опыта, и можно предположить, что любимая сказка отражает жизненную ситуацию ребенка, а любимый сказочный герой может олицетворять особенно важные характеристики мужского пола. При этом образ отца остается одним из значимых факторов в формировании образа будущего супруга, а значит, его необходимо учитывать. При этом, возможно эти образы будут согласованы между собой, а могут характеризоваться комплементарностью: те качества, которые есть у отца, могут дополняться теми, что проявляет

сказочный персонаж. Отсюда могут происходить причины противоречивости или гармоничности образа будущего супруга.

Таким образом, возможность исследования образа будущего супруга через образ любимого сказочного героя представляет собой практическую значимость и имеет теоретическое обоснование, тем не менее, наблюдается недостаток эмпирических исследований на данную тему.

Нами было проведено пилотажное исследование, направленное на проверку гипотезы о связи образов будущего супруга, любимого сказочного персонажа, а также образа отца у девушек 18-22 лет, находящихся в поиске будущего супруга. Выбор соответствующей возрастной категории обусловлен тем, что именно в данный период, юность характеризуется задачей поиска партнера и создания семьи. При этом важно, что образ партнера изучается у девушек, не состоящих в отношениях на данный момент, что помогает исключить смешение качеств реального партнера с внутренним образом.

Цель эмпирического исследования: установить, есть ли связь между характеристиками образа будущего супруга и образа героя любимой сказки.

Объект исследования: образ будущего супруга у незамужних девушек.

Предмет исследования: характеристики образа будущего супруга.

Гипотеза исследования: образ будущего супруга у девушек от 18 до 22 лет связан с образом сказочного героя (мужчины) любимой сказки.

Выборку составили 30 девушек в возрасте от 18 до 22 лет, не состоящие в романтических отношениях на момент исследования.

Методика исследования: семантический дифференциал, где испытуемым было предложено оценить образ будущего супруга, отца и любимого сказочного персонажа, а также заданных сказочных персонажей мужского пола: Илью Муромца, Ивана-Царевича, Принца из сказки «Золушка», Иванушку из сказки «Гуси-лебеди», Змея Горыныча, Кощея Бессмертного по ряду признаков, отражающих различные черты характера: разговорчивый, решительный, нежный, дружелюбный, с широким кругозором, самоуверенный, аккуратный, без вредных привычек, сдержанный, верный и т.д. Эти качества были выявлены как желаемые для мужчин с помощью фокус-группы, состоявшей из 6 замужних женщин.

Методы статистической обработки результатов: корреляционный анализ, частотный анализ.

Результаты исследования:

В результате корреляционного анализа Спирмена была выявлена прямая корреляционная связь образа сказочного героя мужского пола из любимой сказки с образом отца и образом будущего супруга.

Наблюдается корреляция между характеристиками сказочного героя и будущего супруга: коэффициент корреляции 0,63 ($p < 0,01$). Это указывает на схожесть этих образов. Также образ будущего супруга коррелирует с образом отца: коэффициент корреляции 0,46 ($p < 0,01$). Таким образом, схожесть образа будущего супруга со сказочным персонажем выше, нежели с образом отца. Корреляция между характеристиками образа сказочного героя и образа отца является наименьшей и составляет 0,27 ($p < 0,01$).

Наиболее низкий коэффициент корреляции (0,27) между отцом и сказочным героем указывает на недостаточное сходство этих образов.

Таким образом, несмотря на то, что отец олицетворяет одни качества, а сказочный герой – другие, в образе будущего супруга соединяются качества и того, и другого.

Примечательно, что образ отца имеет значимую корреляцию (0,43, $p < 0,001$) с образом Ильи Муромца. Илья – богатырь, основная функция которого, согласно устному народному творчеству – защита, покровительство. Это вполне соответствует традиционному пониманию роли отца.

Для выявления наиболее значимых характеристик всех трех образов был проведен частотный анализ. В результате было установлено, что образ сказочного персонажа и будущего супруга более схожи по значимым характеристикам, нежели отец с этими двумя образами.

Для образа любимого сказочного героя мужского пола значимыми оказались следующие характеристики: *решительный, щедрый, храбрый, добрый, альтруистичный*. Эти характеристики обозначены всеми опрошенными девушками (100%) как важные и необходимые для данного образа.

Если анализировать мужские образы в сказках, то выделяются активные и находчивые герои, и зачастую мужской образ является сюжетобразующей силой. Наиболее ценные для него качества: сила, храбрость, доброта, смекалка, щедрость и справедливость. Возможно, именно поэтому данные характеристики оказались значимыми. Любимый сказочный персонаж для испытуемых – это тот, кто бескорыстно заботится о благе других, он добрый, храбрый, решительный и щедрый. Этот образ относительно цельный, и в него заложены архетипические черты героя, базовые ценности.

Менее значимыми характеристиками оказались следующие - нежный (60%) и креативный (50%). Нежность реже раскрывается в сказках, соответственно, их сложно оценить у сказочных персонажей. Креативность хотя и присутствует у ряда героев волшебных сказок как находчивость, умение разрешать проблемы нетрадиционным способом, оказалась важна лишь для 50% испытуемых. Таким образом, сказочный персонаж в основном наделен социальными качествами, проявляющимися в общении и взаимодействии с людьми.

Для образа будущего супруга значимы следующие характеристики:

решительный, щедрый, храбрый, сильный, умный, вежливый, внимательный, целеустремленный, добрый, трудолюбивый, надежный, отзывчивый, аккуратный, с широким кругозором, дружелюбный, бескорыстный. Эти качества выделены как необходимые у 100% выборки.

Можно отметить, что образ будущего супруга гораздо более нагружен ожиданиями, качествами, которые воспринимаются как необходимые. Если в образе сказочного героя испытуемым проще выделить самые важные качества, и образ получается более цельным, то при оценке будущего супруга важным считается практически все, что может так или иначе проявляться в отношениях. Помимо социально значимых качеств, на первый план выходят

также трудолюбие, широкий кругозор, инструментальные характеристики – вежливость, аккуратность. Такое обилие качеств указывает на низкую структурированность образа, завышенные требования, которые с трудом могут сочетаться в одном человеке. Реже встречаются характеристики – сдержанный (67%) и самоуверенный (60%).

Что касается образа отца, то на первый план по распространенности выходят следующие характеристики: умный (100%), целеустремленный (100%), храбрый (90%), добрый (90%), с широким кругозором (90%).

В данной выборке образ отца в целом воспринимается как положительный. Менее распространены характеристики: самоуверенный (40%), без вредных привычек (33%).

Интересно, что образе отца 100% выборки отмечают ум и широту кругозора. Возможно, это связано с тем, что отец воспринимается как наставник, источник жизненного опыта и мудрости.

Таким образом, согласно результатам пилотажного исследования, существует связь между характеристиками образа любимого сказочного персонажа и образа будущего супруга у девушек. Связь между этими образами более тесная, нежели связь образа будущего супруга и отца.

Данное исследование может быть продолжено с целью углубления знания о строении образа будущего супруга при благополучных и неблагополучных отношениях девушки с отцом, а также исследования образа супруга у замужних женщин. Также одним из направлений работы может стать исследование идентификации образа себя и персонажа женского пола любимой сказки. Результаты исследования могут использоваться в практической работе психолога, направленной на осознание образа будущего супруга и архетипических образов, лежащих в его основе.

Список источников:

1. Андреева Т.В. Психология современной семьи. Монография. СПб.: Речь, 2005. 436 с.
2. Берн Э. Игры, в которые играют люди. Люди, которые играют в игры [пер. с англ. А. Грузберг]. М.: Изд-во «Э», 2016. 576 с.
3. Дикман Х. Юнгианский анализ волшебных сказок. Сказание и иносказание. СПб.: Академический проект, 2000. 256 с.
4. Зинкевич-Евстигнеева Т. Д. Практикум по сказкотерапии. / Т.Д. Зинкевич-Евстигнеева. СПб.: «Речь», 2000. 310 с.
5. Зырянова Н.М. Ранние сиблинговые исследования [Электронный ресурс] Психологические исследования: электрон. науч. журн. 2008. N 2(2). URL: <http://psystudy.ru> (дата обращения: 20.03.2019).
6. Ильин, Е.П. Дифференциальная психофизиология мужчины и женщины. СПб.: Питер, 2002. 544 с.
7. Toman W. Choices of marriage partners by men coming from monosexual sibling configurations. *British J. of Medical Psychology*. 1964. Vol. 37, N 1. P. 43–46.

МОНИТОРИНГ ЭФФЕКТИВНОСТИ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ДОО И СЕМЬИ

Аннотация: социально-педагогический вектор современного ДОО – обеспечение каждому ребенку возможности для развития способностей, условий для разностороннего развития, проживания дошкольного детства как самоценного периода жизни, охраны и укрепления его здоровья, подготовки к успешному обучению на следующей ступени образования, поддержка семьи в воспитании и развитии ребенка.

Ключевые слова: Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования, психолого-педагогическое образование, основная образовательная программа дошкольного образования, позитивная социализация, практики воспитания, субъекты управления ДОО.

Социально-педагогический вектор современного ДОО – обеспечение каждому ребенку возможности для развития способностей, условий для разностороннего развития, проживания дошкольного детства как самоценного периода жизни, охраны и укрепления его здоровья, подготовки к успешному обучению на следующей ступени образования, поддержка семьи в воспитании и развитии ребенка.

Уже крепко вошедшее в повседневную профессиональную деятельность ФГОС ДО[7] привело к изменению содержания и методологических оснований дошкольного образования, превратив его по существу в психолого-педагогическое образование. В ФЗ «Об образовании в РФ» (2012) дошкольное образование стало первой ступенью образования в целом. В связи с этим произошло изменение роли дошкольного образования, целью и результатом которого стало формирование жизнеспособной личности, характеризующейся умением принимать решения и достигать требуемого результата в неопределенных проблемных ситуациях. Личности, способной самостоятельно восполнять недостаток знаний и информации. Обладающей умением позитивно взаимодействовать с людьми других культур, языков и религий, способной к критическому суждению в отношении информации, с которой работает. Владеющей информационными технологиями. Умеющей самостоятельно учиться на протяжении жизни в контексте, как личного профессионального роста, так и социальной жизни, способной работать в команде на общий результат. Умеющей отстаивать свою точку зрения, обосновывая ее, вести дискуссию таким образом, чтобы она приводила к новому пониманию проблемы[5,С.4].

В психолого-педагогической литературе взаимодействие семьи и педагогов ДОУ определяется как процесс совместной деятельности по согласованию целей, форм и методов семейного воспитания и образования в ДОУ. Важную роль имеет обмен информацией, смыслами, эмоциями между субъектами образовательного процесса для его успешного развития[4,С.7].

Современные психолого-педагогические исследования свидетельствуют о том, что высокая занятость семьи экономическими и бытовыми проблемами, педагогическая некомпетентность родителей вынуждает их перекладывать

ответственность за образование детей на дошкольное учреждение, затем уже на школу, колледж, ВУЗ и т.д.

Поэтому, как следствие задача ДОО сегодня, реализуя ФГОС ДО сводится не к замещению семьи, а к ее обогащению теми универсальными практиками воспитания детей, которые накоплены и успешно апробированы в современной педагогической системе дошкольного образования.

Ведь проблемами воспитательного потенциала семьи и родительской культуры в современных исследованиях всегда уделяется особое внимание. Так, Н.Н. Королева, О.Н. Савинова и др. исследователи стремились изменить существующую ситуацию по организации работы ДОО с семьями воспитанников с точки зрения изменения философии и политики самой работы. Е.П. Арнаутова, О.Л. Зверева, В.А. Березина, Т.В. Кротова и др. ввели в практику ДОО нетрадиционные формы работы с семьей. Е.А. Ключникова, Л.В. Макарова, С.В. Алкарева и др. ввели формирование педагогической грамотности семьи в воспитании гуманных чувств и отношений у дошкольников в процессе взаимодействия ДОО с родителями воспитанников[4].

Постоянно возникающая необходимость взаимодействия ДОО и семьи ставит важную задачу - расширения границ сотрудничества и поиска новых эффективных форм взаимодействия. А вот под формой партнерского взаимодействия вслед за Н.А. Громовой, О.Ю. Мамичевой, мы подразумеваем способ организации взаимодействия субъектов в пространстве и во времени, отражающей характер их взаимосвязи, через позитивную социализацию каждым участником образования[2; 82].

В общем виде психолого-педагогический мониторинг эффективности организации взаимодействия ДОО и семьи определяется посредством: изменением характера вопросов родителей к педагогам, как показатель роста их педагогических интересов, знаний о воспитании детей в семье и желании его совершенствовать (опрос и анкетирование). А так же ростом посещаемости родителями мероприятий по педагогическому просвещению и активности их участников (родительские клубы, всеобучи, мастер-классы, практикумы и пр.). Временной позитивной динамикой в неблагополучных семьях (семьях группы «риска»). Проявлением у родителей осознанного отношения к организованной образовательной деятельности, стремление и умение понимать ребенка, анализировать свои достижения и признавать ошибки, своевременно их корректировать (Школа молодых родителей, Совет Отцов, Родительский клуб «Забота», центр игровой поддержки ребенка «Карапуз»). А так же общественным мнением родителей о воспитании дошкольников в детском саду (родительские комитеты).

Имея профессиональный многолетний опыт, мы пришли к выводу о том, что важны условия, способствующие достижению оптимальных результатов воспитания и развития детей в совместной деятельности ДОО и семьи. На наш взгляд, они таковы: должно быть единство задач и содержания воспитательной работы ДОО и членов семьи. Преемственность в содержании и технологиях педагогического просвещения родителей (законных

представителей) в целях успешной социализации личности дошкольника в условиях ДОО и семьи, формирования у родителей практических умений и компетенций. Родитель должен быть мотивирован на положительное отношение и позитивный результат. Планирование педагогами различных форм общения с родителями, другими членами семьи и их взаимосвязь. А так же должна быть соответствующая документация, раскрывающая работу педагогов с родителями. Подбор материалов по организации педагогического процесса в методическом кабинете ДОО в помощь педагогам: памятки, анкеты, вопросники, консультации, презентации и пр. Повседневное участие педагога-психолога и других специалистов в пропаганде целей и задач, содержания и методов семейного воспитания дошкольников. В ходе совместной деятельности педагогов и родителей должна произойти культивация нравственных норм и морали, четко разграничены рамки дозволенного и неприемлемого поведения в дошкольной среде.

В этой связи выделим критерии эффективного включения семей в образовательное пространство ДОО. Они таковы: уровень компетентности педагогов по вопросам взаимодействия с семьей. Уровень сформированности условий, обеспечивающих включение семей в образовательное пространство ДОО. Уровень удовлетворенности родителей качеством образовательных услуг в ДОО. И конечно, степень эффективности взаимодействия ДОО и семьи[5,С.8].

По мнению В.А. Зибзеевой неформальный подход к организации взаимодействия педагогов и родителей требует учета особенностей каждой семьи, т.е. индивидуального подхода. Для анализа данного вопроса выделяют ряд критериев: проведение в ДОО социологических срезов для получения данных о семье (паспорт, акт обследования жилищно-бытовых условий). Изучение уровня педагогической культуры родителей и стилей семейного воспитания. Использование разнообразных форм коллективной и индивидуальной работы. Изучение запросов и интересов родителей. Выявление, обобщение, внедрение передового опыта семейного воспитания. Изучения мнения родителей о работе ДОО и взаимодействии с педагогическим коллективом[5,С.9].

Для осуществления объективной оценки важно также определить уровень удовлетворенности родителей качеством предоставляемых образовательных услуг в ДОО. Полученные результаты станут основанием для дальнейшего планирования образовательной деятельности и проектов.

Определение уровня взаимодействия ДОО с семьями воспитанников дает возможность руководителям и педагогическому коллективу, с одной стороны, поделиться опытом успешного общения с родителями. А с другой – обратить более пристальное внимание на вопросы, требующие существенной доработки, углубленного изучения проблемы и возможной ее коррекции не только в стенах ДОО, но и при помощи вспомогательных образовательных служб.

Таким образом, организация педагогической работы в ДОО по формированию педагогической грамотности родителей в области образования

дошкольников должна быть направлена на создание условий личностного развития дошкольника, открывающих возможности для позитивной социализации, развития инициативы и творческих способностей ребенка на основе сотрудничества со взрослыми и сверстниками, и соответствующим возрасту видам деятельности (т.е. через игру - Семаго М. и Н.), организацию целенаправленного, комплексного, системного образовательного процесса в ДОО, актуализацию воспитательного потенциала семьи посредством включения родителей в образовательный процесс ДОО, где родители выступают в качестве полноправных участников этого процесса и равноценных субъектов управления ДОО. Здесь важно найти «баланс» в применении и разумном сочетании традиционных и новых форм взаимодействия, которые будут работать на единый динамический результат для всех субъектов образования.

Список источников:

1. Грабик, Л. *Приоритеты педагогики сотрудничества [Текст]* / Грабик, Л. // *Дошкольное воспитание*. - 2013. - № 6. - С. 81-84.
2. Громова Н.А. *Эффективные формы и механизмы взаимодействия с родителями в рамках реализации ФГТ к структуре основной общеобразовательной программы дошкольного образования [Текст]* / Н.А. Громова, О.Ю., Мамичева, Т.В. Москвина, Е.В. Прилепская, Т.В. Родионова // *Современный ребенок и образовательное пространство: проблемы и пути реализации сборник научных материалов 5 Всероссийской научно - практической конференции (Новокузнецк, 24 мая 2012 г.): в 2 частях. Ч. 1 / [ответственный редактор Н.Е. Разенкова]. - Новокузнецк: РИО КузГПА, 2012. – 297 с.*
3. Евдокимова Н.В., Додокина Н.В., Кудрявцева Е.А. *Детский сад и семья: методика работы с родителями: Пособие для педагогов и родителей*. – М.: Мозаика-Синтез, 2007.- 167с.
4. *Комплексная диагностическая программа по изучению уровня социально-коммуникативного развития детей дошкольного возраста в условиях внедрения ФГОС ДО/ Под науч. ред. Галацковой И.А. – Ульяновск, 2016. – 126с.*
5. «Прикоснутся к ребенку сердцем». *Формирование педагогической грамотности семьи в воспитании гуманных чувств и отношений у дошкольников в процессе взаимодействия ДОО с родителями воспитанников: учебно-методическое пособие/ под общей редакцией Е.А. Ключниковой*. – Ульяновск: Издатель Качалин Александр Васильевич, 2017. – 208с.
6. *Современная концепция дошкольного воспитания. Режим доступа: <http://elmikheeva.ru/innovacii/sovremennaya-kontseptsiya-doshkolnogo-vospitaniya-novuyepodhodyi#ixzz2nnN2ghDJ>*.
7. *ФГОС ДО/ Приказ Министерства образования и науки. РФ № 1155 от 17.10.2013.*

Савенкова С.В.

СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ ОРГАНИЗАЦИОННОЙ СТРУКТУРЫ СТАЦИОНАРНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ

Аннотация: В статье проанализированы организационные структуры стационарных учреждений системы социального обслуживания в Москве. Рассмотрены типичные управленческие проблемы и пути их решения. Сформулированы рекомендации по совершенствованию структуры управления стационарными учреждениями, основные принципы и инструменты формирования организационной структуры управления.

Установлены особенности современных подходов к построению организационных структур. Значительную роль в совершенствовании работы стационарных учреждений социального обслуживания играют инновации, требующие ввода управленческой структуры, ориентированной на внедрение постоянных инноваций в социальной работе. Развитие общества на современном этапе показывает, что успех деятельности организации во многом определяется созданием наиболее оптимальной организационной структуры и умного компетентного руководства. Главная цель стационарного обслуживания – обеспечение населения доступными социальными услугами высокого качества, качества, обеспечивающими благоприятные возможности для развития «человеческого капитала», улучшающими социальный статус личности, всех категорий населения, социальных общностей и коллективов.

Ключевые слова: организационная структура, стационарные учреждения, управленческие проблемы

Abstract: Analyzed the organizational structure of institutions of social services in Moscow. Address common management problems and solutions. Formulate recommendations for the improvement of the administration of residential institutions, the basic principles and tools of formation of organizational structure of management. The features of modern approaches to construction of organizational structures. A significant role in improving the work of institutions of social service innovation plays requiring management structure, focusing on the implementation of continuous innovation in social work. The development of the society at the present stage shows that the success of the organization depends largely on the establishment of optimal organizational structure of smart and competent leadership. The main goal-patient care – the provision of accessible social services of high quality, quality, providing opportunities for the development of human capital, improving the social status of the individual, all categories of the population, social communities and groups.

Key words: organizational structure, institutional facilities, management problems

На современном этапе социально-экономического развития страны значительно возрастает роль стационарного обслуживания населения в общем процессе социальной помощи, от чего в конечном итоге зависит благополучие и здоровье всего общества. Основой решения этой задачи должна стать эффективная организация управления системой стационарного обслуживания и, прежде всего, его низовыми звеньями.

Управленческие проблемы появляются в результате нежелательных внутренних или внешних явлений, отличающихся от намеченного, неверных действий руководства и рядовых сотрудников.

К существенным причинам возникновения управленческих проблем следует отнести:

- Неверно поставленные цели организации, пути, способы и сроки их реализации.
- Ошибочные действия работников.
- Ложные критерии оценки потенциалов организации и сотрудников.
- Преднамеренные нарушения в технике, технологии, финансах, поставках.
- Перемены в политике и экономике государства.
- Природные катаклизмы и стихийные бедствия.

При совершенствовании структуры управления необходимо обратить внимание на следующие основные критерии:

1. Оптимальность количества уровней управления.

2. Экономичность – достижение нужного эффекта при минимальных затратах.
3. Устойчивость структуры управления – неизменность её основных свойств при любых внешних воздействиях.
4. Оперативность – от принятия решения до его исполнения не должны успеть произойти негативные изменения, способные помешать реализации планов.
5. Надёжность – обеспечение бесперебойной связи в системе управления, гарантия достоверности информации.
6. Гибкость – способность изменяться в соответствии с изменениями во времени и внешней среде.

Сформировавшаяся организационная структура управления деятельностью стационарных учреждений представляет собой характерную систему строгого административно-командного стиля управления. При данной системе управления функциональные линии связей расходятся от центра на периферийные подразделения (вертикальные связи). Линии горизонтальной связи практически отсутствуют, так как подразделения же между собой практически не сотrudничают.

Основные проблемы работы стационарных учреждений регулируются официальными положениями о всех типах стационарных учреждений и должностными инструкциями сотрудников. Управление, порядок работы прием и выписка клиентов, права и обязанности персонала регламентируются специальными государственными нормами, положениями и инструкциями [1]. Всё же, эти документы оказывают организующее воздействие, в основном, на функционирование коллектива внутри организации. Проблемы текущей работы подразделения, вылезавшие за рамки действующих положений, могут быть решены лишь при обращении в вышестоящую инстанцию. Значительная доля этих проблем имеет ресурсный характер. Помимо этого, взаимоотношения подразделений между собой без вмешательства вышестоящих инстанций не могут разрешиться. Таким образом, вертикальные линии связей управления при существующей организационной системе чересчур перегружены. Существенная доля этой нагрузки может быть перераспределена между работниками или отделениями на основе взаимных обязательств. Таким образом начнут активно развиваться горизонтальные связи, а вертикальные связи управления в свою очередь будут освобождены от ненужных функций.

Освобожденное время руководителей всевозможного ранга, может быть устремлено на решение задач перспективного характера, таких как улучшение условий труда, изучение и внедрение прогрессивного опыта, развитие сотрудничества с иными организациями и объединениями, создание делового партнёрства. В основу новой организационной структуры управления стационарным учреждением были заложены следующие существенные принципы:

- принцип сокращения количества иерархических уровней. [4] Замена трех и четырехуровневой системы управления (директор – заместители

директора - заведующий отделением - отделение) на двухуровневую систему (администрация - отделение) позволяет существенно упростить действующую в настоящее время систему управления. При этом отношения между администрацией и подразделением стационара регулируются на основании взаимных договорных обязательств;

- принцип оптимизации контроля [4]. Главная идея данного принципа содержится в увеличении результативности управления с помощью грамотного определения количества непосредственных подчиненных;

- принцип единоначалия: ни один сотрудник организации не должен получать приказы и отчетываться более чем перед одним руководителем;

- принцип оптимального разделения труда. Вся выполняемая работа должна быть четко распределена между всеми структурными подразделениями, с тем чтобы исключить их задвоенность и не допустить наличия функций, которые не выполняет никто. Вследствие этого для результативного управления и ликвидации дублирования органов управления на разных уровнях необходимо создание положений об учреждениях, их подразделениях, а также должностных инструкций для всех сотрудников стационарного учреждения [3].

«В новых обстоятельствах в сравнении с действующей системой организации управления обнаруживаются качественно новые потенциалы для решения задач, поставленных перед коллективом. Масштабы этих возможностей не являются постоянно заданной величиной, а с освоением поверхностных резервов эффективности труда постепенно будут раскрываться последующие глубинные возможности его совершенствования и достижения качественно новых эффективных подходов» [5]. Если такой способ развития будет верно уяснен каждым сотрудником учреждения, то в реальности будет формироваться стремление к наиболее высокой эффективности на каждом рабочем месте.

Следует отметить, что формирование инициативы и стремление учреждений к высоким показателям не может реализовываться в рамках строгой административно-командной системы управления, когда каждый вопрос в обязательном порядке согласовывается с вышестоящей организацией и только после одобрения может быть реализован [6]. Подобные препятствия должны быть ликвидированы и обеспечены условия для развития самостоятельности. В этой связи повышается роль демократических основ самоуправления с постепенным переходом функций управления от администрации к вспомогательным подразделениям.

Администрация, являющаяся главным структурным подразделением призвана решать задачи, направленные на развитие стационарного учреждения:

1. Находить новые организационные формы работы.
2. Устанавливать сотрудничество и осуществлять взаимодействие с другими учреждениями, формировать данные связи на основе взаимовыгодного сотрудничества и договоров.

3. Использовать достижения научно – технического прогресса в своей практической деятельности.

4. Совершенствовать и развивать материально-техническую базу.

На современном этапе развития подобная структура является наиболее передовой и способна сосредоточить внимание коллектива на повышении эффективности деятельности. Предложенная структура будет гибкой и динамичной, если коллектив стационарного учреждения будет обеспечен положением, ликвидирующим элементы дублирования функций и гарантирующим сохранение самостоятельности каждого из структурных подразделений.

Постепенное развитие самоуправления стимулирует энергичное функционирование горизонтальных взаимосвязей, что означает согласованную деятельность подразделений без вмешательства администрации. Данная деятельность обязана основываться на законных нормативах и включать в себя хорошо продуманную систему учета и контроля. Важнейшим условием эффективного функционирования новой системы является достаточно четкое представление каждым из членов многочисленного трудового коллектива своего места и роли в системе, условий работы и осуществления взаимосвязей.

Центр тяжести организации и управления должен быть перенесён от административно-командной системы на экономические методы управления.

Довольно аргументированным является введение в структуру стационарного учреждения автономной экспертной комиссии и юридической службы для проработки вопросов правовой и социальной защищенности клиентов стационарных учреждений.

В связи с переходом на методы экономического управления, организационные структуры управления должны неизменно совершенствоваться и содействовать поступательному преодолению управленческой безграмотности всех членов коллектива.

Для более успешного совершенствования организационной структуры стационарных учреждений системы социальной защиты населения возможно создание своеобразного Центра по инновациям и повышению квалификации работников. Данный центр мог бы выявлять потребность в инновациях и изменениях, разрабатывать новые проекты, предоставлять их на согласование администрации. Поскольку повышение квалификации тесно связано с инновационными изменениями, данный центр должен также осуществлять координацию действий по повышению квалификации социальных работников, применять в своей работе дистанционные и медийные формы обучения с применением интернет-семинаров и видеопрезентаций; внедрять проектный метод обучения, содействовать созданию творческих проектов.

Основные направления повышения квалификации кадров, которые должны находиться в ведении Центра:

- Нормативно-правовые основы социальной работы.
- Организационные основы и изменения в системе социальных служб.
- Коммуникационные технологии.

- Психологические основы социальной работы.
- Развитие коммуникативной компетентности работников.
- Технологии социальной работы и связь со смежными профессиями.

Улучшение организационной структуры стационарных учреждений системы социальной защиты населения в целях повышения эффективности их деятельности – это животрепещущая, непростая и весьма противоречивая проблема современного менеджмента. В условиях социально-экономических преобразований, присущих современной российской экономике, существенно усложняется процесс управления хозяйственными структурами. Это связано как с расширением их прав и обязанностей, так и с потребностью наиболее гибкого приспособления к окружающей среде [2].

Немаловажное значение в совершенствовании работы стационарных учреждений социального обслуживания играют инновации, требующие постоянных нововведений в социальной работе. Развитие общества на современном этапе показывает, что успех деятельности организации во многом обуславливается созданием наиболее оптимальной организационной структуры и умного компетентного руководства.

Главная цель стационарного обслуживания – обеспечение населения доступными социальными услугами высокого качества, качества, обеспечивающими благоприятные возможности для развития «человеческого капитала», улучшающими социальный статус личности, всех категорий населения, социальных общностей и коллективов. Совершенствование организационной структуры стационарных учреждений призвано, в первую очередь, создать все условия для наиболее качественного оказания услуг самым уязвимым слоям населения, нуждающимся в стационарном обслуживании.

Пребывание в стационарном учреждении должно стать истинной духовной и физической помощью и реабилитацией как для детей в домах-интернатах, клиентов психо-неврологических интернатов, так и для престарелых граждан, находящихся в пансионатах для ветеранов труда.

Список источников:

1. *Организации социального обслуживания стационарного типа: настольная книга // Под ред. Е.И. Холостовой, О.Г. Прохоровой, С.А. Анисимовой. - М.: ИДПО ДСЗН, 2015. - 108 с.*
2. *Савенкова С.В. Социальная политика: опыт, проблемы, перспективы//Муниципальная академия. -2012. -№ 2. -С. 4-7.*
3. *Социальная защита населения: опыт организационно-административной работы / Под ред. В.С. Кукушина. - М., Ростов н /Д.: «МарТ», 2013. – 336 с.*
4. *Томпиев М.К. Совершенствование организации структуры управления деятельностью многопрофильных медицинских учреждений// Международный экономический форум. Институт экономики и права Ивана Кушнера. – 2012. [Электронный ресурс]. – URL: <http://be5.biz/ekonomika1/r2012/3317.htm>*
5. *Щукина Н.П. Самопомощь и взаимопомощь в системе социальной поддержки пожилых людей / Н.П. Щукина М.: Социально-технологический институт, 2009.- 241 с.*
6. *Энциклопедия социальной работы. В 3 т. Т.2.: Пер. с англ М.: Центр общечеловеческих ценностей, 2012.- 454 с.*

ОБРАЗ ОТЦА И Я - ОБРАЗ ПОДРОСТКОВ ИЗ ОСИРОТЕВШИХ СЕМЕЙ В РЕСПУБЛИКЕ ТЫВА

Аннотация: В статье посвящается проблема взаимосвязи содержания образа отца и образа «Я» у подростков из неполных семей. Раскрывается структура и содержание образа отца и образа себя в подростковом возрасте

Ключевые слова: отцовство, образ я, образ отца, осиротевшая семья.

Abstract: the article highlights the problem of the relationship between the content of the image of the father and the image of "I" in adolescents from single-parent families. The structure and content of the image of the father and the image of himself in adolescence are revealed

Key words: fatherhood, the image I, the image of the father, the orphaned family.

Издавна в тувинских семьях культивировались определенные взаимоотношения между родителями и детьми. С ранних лет детям внушалось мысль о превосходстве мужчины над женщиной, у девочек воспитывали покорность воли старших, особенно отцов и братьев. Но, к сожалению, в настоящее время в республике увеличивается количество неполных семей и детей воспитывающихся в неполных семьях из-за неблагоприятных экономических и социальных трудностей[1].

По статистике Республики Тыва за 2016 год из общей, численности население смертность мужчин в Республике Тыва выше. По данным «Тывастат» смертность мужчин резко увеличивается с 20-24 летнего возраста на 7,6% ,смертность женщин 1,5% причинами смерти являются: различные заболевания, автокатастрофы, убийства и самоубийства[3].

Рост количества семей без отца, чей образ оказывает влияние на самоидентификацию детей остро ставит вопрос о необходимости изучения особенностей «образа отца» у подростков из неполных семей и особенностях соотнесения его с «Я-образами» этих подростков. В работах А. И. Захарова убедительно показано влияние общения отца с мальчиком на формирования у него «образа себя как родителя». Так, отмечается, что в ситуации недостаточного опыта общения с отцом, отсутствия должной модели мужской идентификации у мальчика происходит ослабевание отцовских чувств, искажение модели родительского поведения в будущем. [2]. Примечательно, что образ отца у ребенка существует и формируется вне зависимости от наличия или отсутствие реального отца в семье. При разводе или смерти отца он продолжает присутствовать в форме некоего мифа или символа, «образа».

Рассматривая проблему образа отца и образа «Я» у подростков из осиротевших семей. Мы предполагаем, что образ отца отражается в образе «Я» у подростков из неполных осиротевших семей.

В нашем исследовании приняли участие 345 подростков, из них 141 человек из полных семей, 204 человека из осиротевших семей. С помощью методики выявления и соотнесения структур и содержания социально-перцептивных образов в сознания человека – «СОЧ(И) – структура образа человека (иерархическая)» В. Л. Ситникова, нами были выявлены

индивидуальные структуры социально-перцептивных образов отца и я-образов подростков из полных и неполных семей. Эти структуры были упорядочены методом ранжирования, после чего были составлены частотные словари и определены усредненные структуры образов [5].

Данная методика позволила выявить особенности структур и конкретного содержания образов отца и «Я-образов» подростков из полных и осиротевших семей.

Все многообразие качеств, согласно методике, было сгруппировано по следующим основаниям: конвенциональные (социально-ролевые), субъективные (личностные), акизитивные (характеризуют стремление к накоплению материальных ценностей), деятельностные, интеллектуальные, метафорические, мотивационно-волевые, поведенческие, социальные, телесные, эмоциональные, а также характеристики социального интеллекта [5].

Проанализировав особенности компонентов структур образов у опрошенных подростков из полных и осиротевших семей, мы обнаружили, что в ранговой последовательности компонентов образов отца у подростков из семей разного типа нет достоверных различий (табл1)

Таблица 1. Среднее значение элементов образа отца у подростков из семей разного типа в Республике Тыва.

Компоненты образа	Полная семья (N =141)				Осиротевшая семья (N =204)			
	Ранг	Количество определений			Ранг	Количество определений		
		Среднее	Максимум	Не назвали (кол-во)		Среднее	Максимум	Не назвали (кол-во)
Эмоциональные	1	6,88	20	0	1	7,9	19	39
Социальные	2	6,1	14	0	2	6,99	14	34
Телесные	3	5,2	14	4	3	4	12	38
Деятельностные	4	3,5	15	10	4	2,45	9	43
Интеллектуальные	6	2,1	7	16	5	2,4	6	62
Волевые	5	2,6	10	16	6	1,85	8	54
Соц-ный интеллект	8	1,09	3	54	7	1,47	5	82
Конвенциональные	9	0,8	6	78	9	1,04	3	135
Поведенческие	7	1,6	6	30	8	1,41	8	78
Метафоры	10	0,3	7	117	10	0,3	2	169
Акизитивные	11	0,2	3	111	11	0,2	3	138
+		12	20	0		9,72	32	37
=		5,77	14	3		3,86	12	26
-		1,1	8	72		1,17	15	103

У подростков из полных и осиротевших семей по ранговой системе в описании образа отца в первую очередь отмечены такие компоненты как: эмоциональный, социальный, телесный, деятельностный. В содержании образа отца у подростков из осиротевших семей преобладают следующие качества: добрый, умный, красивый, сильный, трудолюбивый, веселый, заботливый, хороший, высокий, работающий, милый, спортивный, смелый, строгий, мужественный, общительный, крутой, храбрый, интересный.

Подростки из полных семей в содержании образа отца выделяют следующие качества: добрый, красивый, веселый, трудолюбивый, сильный, умный, веселый, высокий, общительный, хороший, храбрый, спортивный, мужественный, сильный, заботливый, ответственный, интересный, лучший, любимый.

Сравнивая образ отца у подростков из полных и осиротевших семей мы обнаружили ряд значимых различий, так в сравнении образа отца в полных семьях обнаружено одно достоверное различие интеллектуального компонента образа отца полных и осиротевших семей. Это может быть связано с тем что подростки из полных семей часто характеризуют своего отца, как интеллектуально - творческого человека таким качествами как: умный, внимательный, интересный (табл 2). У подростков из осиротевших семей мы обнаружили четыре значимых различия интеллектуальный, конвенциональный, социальный, эмоциональный компоненты (табл 2). В эмоциональном компоненте образе отца подростки из осиротевших семей хранят теплые воспоминания об отце как: заботливый, добрый, ласковый, спокойный, любящий это может быть связано с эмоциональным переживанием утраты, своего отца. Также прослеживались ответы связанные внутренним переживанием, подростков из осиротевших семей такими ответами как, если бы захотел, остался бы в живых, скучаю. Подростки из полных семей в эмоциональном компоненте представляют отца: добрым, веселым, храбрым и заботливым.

Как отмечает, Ситников В.Л особое внимание указывает на то, что «образ отца» у ребенка наполняется личностным смыслом, формируется постепенно в сознании и определяется опытом взаимоотношений. Тот образ отца, который сформировался у ребенка, начинает играть регулирующую роль в тех отношениях, реакциях, эмоциональных проживаниях, которые проявляет ребенок по отношению к отцу, регулирует содержание и форму этих отношений. Образ отца, как отмечает Ситников В.Л., можно рассматривать как комплекс социальных установок – аттитудов[4].

Таблица 2. Различия образа отца у подростков из семей разного типа в Республике Тыва

Компоненты образа	Образ отца в полных семьях	Образ отца в осиротевших семьях
Волевые	3,091	0,718
Деятельностные	0,024	0,113
Интеллектуальные	4,911*	6,441*
Социальный интеллект	1,623	2,465
Конвенциональные	2,454	5,876*
Поведенческие	0,557	1,922
Социальные	0,375	4,116*
Телесные	2,191	2,457
Эмоциональные	2,331	6,143*
Метафоры	0,436	0,221
Акзигитивные	0,325	0,346

Условные обозначения: *** 0,001 — достоверные различия на уровне значимости = 0,1%; ** 0,01 — достоверные различия на уровне значимости = 1%; * 0,05 — достоверные различия на уровне значимости = 5%.

При описании социального компонента образа отца подростки из осиротевших семей выделяют такие качества как: заботливый, добрый, честный, понимающий, общительный. Подростки из полных семей в социальном компоненте образа отца отмечают следующие качества как: добрый, строгий, смелый, отзывчивый.

Конвенциональный и интеллектуальный, может быть связан тем, что подростки из осиротевших семей отмечают его профессиональные и интеллектуальные качества.

В описании «Я» образа подростков из полных и осиротевших семей значимых различий не обнаружено (табл 4). Подростки из осиротевших семей характеризуют себя: добрый/ая, красивый/ая, умный/ая, веселый/ая, трудолюбивый/ая, хороший/ая, честный/ая, спортивный/ая, скромный/ая, дружелюбный/ая, заботливый/ая, милый/ая, умный, брат/ сестра, общительный/ая, трудолюбивый/ая, спортивный/ая, красивый/ая, обидчивый/ая.

Таблица 3. Среднее значение Я-образа подростков из семей разного типа в Республике Тыва

Компоненты образа	Полная семья (N=141)				Осиротевшая семья (N=204)			
	Ранг	Количество определений			Ранг	Количество определений		
		Среднее	Максимум	Не назвали (кол-во)		Среднее	Максимум	Не назвали (кол-во)
Эмоциональные	1	8,9	17	0	1	7,9	24	1
Социальные	2	6,4	13	2	2	6,99	15	1
Телесные	3	4,2	19	8	3	4	10	10
Деятельностные	4	3,7	13	13	4	2,45	7	16
Интеллектуальные	6	2,8	7	9	5	2,4	9	12
Волевые	5	1,9	8	28	6	1,85	6	51
Соц-ный интеллект	8	1,6	6	29	7	1,47	6	60
Конвенциональные	9	0,8	8	77	9	1,04	7	100
Поведенческие	7	0,7	4	63	8	1,4	6	48
Метафоры	10	0,3	12	108	10	0,1	7	168
Акзизитивные	11	0	1	127	11	0,22	3	149
+		11	18	0		11	29	3
=		6,5	16	1		6	13	4
-		1,9	11	37		2,4	15	38

Подростки из полных семей чаще всего отмечают в себе такие качества как: добрый/ая, умный/ая, хороший/ая, сильный/ая, веселый/ая, красивый/ая, спортивный/ая, милый/ая, трудолюбивый/ая, смешной/ая, смелый/ая, танцор/ая, храбрый/ая, ленивый/ая, высокий/ая, интересный/ая, быстрый/ая, отзывчивый/ая, заботливый/ая.

Таблица 4. Различия Я- образа у подростков из семей разного типа в Республике Тыва

Компоненты образа	Я- образ подростков из полных семей	Я- образ подростков из осиротевших семей
Волевые	0,04	0,046
Деятельностные	0,032	0,001
Интеллектуальные	0,016	0,057
Социальный интеллект	0,002	-0,014
Конвенциональные	-0,024	-0,134
Поведенческие	0,164	-0,006
Социальные	-0,074	-0,019
Телесные	-0,048	0,006
Эмоциональные	-0,064	0,003
Метафоры	-0,075	-0,071
Акзидитивные	-0,064	0,027

Условные обозначения: *** 0,001 — достоверные различия на уровне значимости = 0,1%; ** 0,01 — достоверные различия на уровне значимости = 1%; * 0,05 — достоверные различия на уровне значимости = 5%

Выводы: состав семьи влияет на социально-перцептивный образ отца и образ «Я» подростков из полных и осиротевших семей. У подростков из полных семей образ «Я» и образ отца имеет незначительные различия по математически статистике. Достоверные различия выявлены в интеллектуальном компоненте образа отца. У подростков из осиротевших семей выявлены достоверные различия в социальном, конвенциональном, интеллектуальном и эмоциональном компоненте образа отца. Подростки из осиротевших семей представляют своего отца благосклонным и в основном они отмечают положительные компоненты образа отца.

Полученные нами результаты исследования дают основание заключить, что у подростков из осиротевших семей выявлены значимые различия изменения иерархической структуры образа отца. Это связано с тем что в данном случае образ отца и образ «Я» подростков из осиротевших семей не совпадает. Не совпадение образа отца и образа «Я», могут привести к вопросам связанные с полоролевой идентичности, процессом самоактуализации, социализации и формированием образа «Я».

Список источников:

1. Анайбан З.В. межнациональные отношения в Туве в 90-е годы (по материалам этнопсихологических исследований) / З.В. Анайбан.- М.,1999. 334с.
2. Захаров А. И. Психологические особенности восприятия детьми роли родителей // Вопросы психологии. - 1982. - № 1. - С. 69-78.
3. Статистический ежегодник Республики Тыва: стат. сб /Тывастат.– К.:2016-19-23 с.
4. Ситников В. Л. Образ ребенка (в сознании детей и взрослых). СПб.: Химиздат, 2001. 129 с.
5. Ситников В. Л., Регуш Л. А., Казначеева Н. Б., Карагачева М. В., Кедич С.И., Комарова А.В., Парнюк Н.В.. Социально-психологическая перцепция в системе образования: монография / под общ. и науч. ред. В. Л. Ситникова; науч. ред. Л. А. Регуш. СПб.: ЭЛВИ-Принт, 2016. 50 с.

ОСОБЕННОСТИ ВОСПРИЯТИЯ И ПОНИМАНИЯ ЭМОЦИЙ У ДЕТЕЙ 5-6 ЛЕТ – ВОСПИТАННИКОВ СОЦИАЛЬНО-РЕАБИЛИТАЦИОННОГО ЦЕНТРА

Аннотация: рассматриваются особенности восприятия и понимания эмоций у детей 5-6 лет. Показано, что такие дети по сравнению с обычными детьми лучше определяют эмоции другого человека и ориентированы на выражение эмоций злости и гнева.

Ключевые слова: дети 5-6 лет, асоциальная семья, эмоциональное развитие ребенка, восприятие и понимание эмоций

Abstract: We are studying of perception and understanding emotions in children 5-6 years. These children better define the emotions of another person and focus on expression of emotions of anger and rage.

Key words: children 5-6 years of age, an asocial family, emotional development of the child, the perception and understanding of emotions

Дети воспитываются не только в условиях семьи, но и пребывают в социально-реабилитационных центрах для несовершеннолетних детей в период между изъятием из семьи и принятием решения судом об их дальнейшем местонахождении. Как правило, воспитанники социально-реабилитационного центра из неблагополучных (асоциальных) семей, в которых наблюдаются уклонение от воспитания со стороны родителей, не посещение дошкольного образовательного учреждения, сопровождающееся алкоголизацией одного или обоих родителей. Эти дети, вероятнее всего, имеют трудности в эмоциональном развитии, так как на ее становление оказывает большое влияние семья, наличие психологического комфорта в семье. Из этого следует, что условия воспитания и развития восприятия и понимания эмоций этих детей отличаются от условий воспитания и эмоционального развития детей, проживающих в обычных семьях, где родители принимают участие в воспитании ребенка.

Целью нашего исследования было выявить особенности восприятия и понимания эмоций у детей 5-6 лет – воспитанников социально-реабилитационного центра. Мы проанализировали научную литературу, посвященную особенностям психического развития ребенка 5-6 лет, и систематизировали описание особенностей эмоционального мира детей в этом возрасте. К ним можно отнести развитие эмпатии, появление социальных эмоций, включающих в себя не только знания норм и правил, но и выработку эмоционального отношения ребенка к ним. Немаловажно также и то, что у детей этого возраста появляются эмоции, стимулирующие познавательную активность. Также, мы отметили, что дети данного возраста способны воспринимать эмоции по мимике, позе и соотносить появившиеся эмоции с контекстом ситуации.

Нами было проведено исследование, в котором участвовали дети-воспитанники социально-реабилитационного центра и дети, посещающими детский сад и проживающими в благополучных полных и неполных семьях.

При исследовании восприятия и понимания эмоций у этих детей были использованы следующие методики: методика Р. Р. Калининой «Сюжетные картинки», методика Р. Теммла, М. Дорки, В. Амен «Выбери нужное лицо», методика А. М. Щетининой «Методика изучения особенностей восприятия и понимания дошкольниками эмоционального состояния изображенного человека».

В результате исследования нами были получены следующие результаты: уровень развития восприятия и понимания эмоций выше у детей из социально-реабилитационного центра. При этом у детей из социально-реабилитационного центра были выявлены следующие особенности:

1) они легче, чем «домашние дети» из благополучных семей определяют эмоциональные состояния другого человека;

2) эти дети могут быстрее других детей точно определить, какие эмоции испытывают другие люди;

3) они в большей степени принимают и реагируют на эмоцию злости и гнева, тогда как «дети из детского сада» больше реагируют на эмоцию радости;

4) они не могут выражать злость без ущерба для окружающих, проявляя вербальную и физическую агрессию;

5) таким детям сложно заниматься в группе, подчиняясь ее правилам, в отличие от детей из дошкольного образовательного учреждения, которые воспитываются в благополучной семье.

Таким образом, на основе анализа результатов нашего исследования мы установили, что дети из социально-реабилитационного центра лучше чем «домашние дети» воспринимают и понимают эмоциональные состояния изображенных на картине людей. Такие результаты могут быть объяснены тем, что дети из социально-реабилитационного центра более социально ориентированы, чем «благополучные дети». Им необходимо как можно лучше ориентироваться в эмоциональных состояниях окружающих людей, так как в определенных ситуациях это может спасти им жизнь (гнев при физическом насилии). Также, ориентируясь на эмоциональные реакции людей, они могут изменять свое поведение на более желаемое для окружающих. Например, когда решается вопрос об их дальнейшем пребывании – в родной семье, приемной семье или детском доме – дети, чтобы понравиться человеку «со стороны», подстраиваются под его реакции на определенные ситуации. В основе этого процесса как раз и лежат особенности восприятия и понимания эмоций других людей.

Учитывая специфику семейной ситуации детей из социально-реабилитационного центра и условия их жизни, мы посчитали необходимым, - изучить у них уровень тревожности. Наши предположения подтвердились, - уровень тревожности у группы детей из социально-реабилитационного центра оказался выше, чем у детей из полных и неполных семей, посещающих детский сад и проживающих в семьях. Это связано с тем, что место жительства детей из социально-реабилитационного центра нестабильно, есть постоянная угроза жизни, нет эмоциональной близости и контактов с

родителями. Эти обстоятельства не могут не погрузить детей в состояние тревоги.

Самохвалова А.Г., Вишневская О.Н.

ЭТНОЦЕНТРИЗМ РОДИТЕЛЕЙ КАК ФАКТОР ВОЗНИКНОВЕНИЯ МЕЖКУЛЬТУРНЫХ КОММУНИКАТИВНЫХ ТРУДНОСТЕЙ У РЕБЕНКА

(Исследование проведено при финансовой поддержке РФФИ, проект № 17-06-00607-ОГН/19 «Коммуникативные трудности ребенка в поликультурной социальной среде: факторы возникновения и способы преодоления»)

Аннотация: В статье представлены результаты исследования взаимосвязи этноцентрических установок матерей и отцов с возникновением у детей коммуникативных трудностей в ситуациях межкультурного общения со сверстниками и взрослыми. Показано, что этноцентризм родителей проявляется в стилях и характере воспитания; является фактором, затрудняющим общение современных подростков.

Ключевые слова: семья, родители, подросток, этноцентризм, межкультурное общение, коммуникативные трудности.

Abstract: The article presents the results of the study of the interconnection of ethnocentric settings of mothers and fathers with the emergence of communicative difficulties in children in situations of intercultural communication with peers and adults. It is shown that ethnocentrism of parents is manifested in the styles and nature of upbringing; is a factor hindering the communication of modern teenagers.

Key words: family, parents, teenager, ethnocentrism, intercultural communication, communicative difficulties.

Семья – эта та среда, в которой закладываются основы отношения ребенка к другим народам, культурам, конфессиям, национальным традициям. Сколько бы современные дети и подростки не изучали основы межкультурного диалога, не слышали о важности межкультурной толерантности, о необходимости развития дружелюбия и готовности к конструктивному взаимодействию с представителями разных национальностей, они не станут «человеком мира», свободным от предрассудков и стереотипов, если их родители в процессе воспитания открыто демонстрируют этноцентризм. Чаще всего ребенок начинает копировать модели межкультурного поведения родителей [10], происходит трансгенерация этноцентрических установок и действий от поколения к поколению.

Общее понимание *этноцентризма* как явления в этнопсихологии и кросс-культурных коммуникациях рассматривается как «тенденция оценивать мир с помощью собственных культурных фильтров» [8, с. 75]. То есть другие культуры воспринимаются людьми через призму собственной, которая, по их мнению, превосходит другие культуры и расценивается как единственно правильная. По причине того, что большую часть времени люди проживают, находясь в одной культуре, она естественным образом превращается в стандарт и создает некую когнитивную матрицу, которая и помогает понимать окружающий мир. Собственная культура, таким образом,

становится центром мира и единственным мерилom для всех вещей. А если при этом что-либо не совпадает с собственной системой ценностей, типами поведения, привычными нормами или обычаями собственной культуры, то «считается низкопробным и классифицируется как неполноценное по отношению к своему» [7].

Американские психологи М. Брюэр и Д. Кэмпбелл выделили основные *показатели этноцентризма*:

– восприятие элементов своей культуры (норм, ролей и ценностей) как естественных и правильных, а элементов других культур как неестественных и неправильных;

– рассмотрение обычаев своей группы в качестве универсальных;

– представление о том, что для человека естественно сотрудничать с членами своей группы, оказывать им помощь, предпочитать свою группу, гордиться ею и не доверять и даже враждовать с членами других групп [11].

Следовательно, высокая степень этноцентризма расценивается учеными в негативном смысле как неспособность оценивать других людей с позиций релятивизма и толерантности.

В современном полиэтничном мире проблема межкультурного взаимодействия становится первостепенной как в мировом (глобальном), так и в национальном (локальном) измерениях. С укреплением в сознании людей необходимости своей этнической идентичности, проблема этноцентризма проявляется наиболее остро. Этноцентризм в любых формах своего проявления препятствует нормальному взаимодействию этнических групп, их успешной этнокультурной адаптации. Этноцентризм – результат негативной трансформации этнической идентичности, выражающийся в сознании человека совокупностью установок о бесспорном превосходстве и преимуществе культуры своей этнической группы над другими культурами. В конечном итоге это ведет к неприязни в межкультурных отношениях [12].

Этноцентризм рассматривается как комплекс предубеждений и предрассудков, как основной социально-психологический источник межгрупповых, межэтнических конфликтов [6].

Мы полагаем, что этноцентрические установки препятствуют развитию межкультурной коммуникативной компетентности личности, вызывают вариативные коммуникативные трудности в ситуациях межкультурного общения.

Организация исследования

В нашем исследовании проверялась *гипотеза* о существовании взаимосвязи этноцентризма родителей и коммуникативных трудностей, возникающих у подростков в ситуациях межкультурного общения.

Коммуникативные трудности всегда связаны с субъективными переживаниями, вызванными различного рода препятствиями на пути достижения поставленных целей [5]. В контексте ситуаций межкультурного общения это различные по силе, функциональной направленности и осознанности объективные или субъективно переживаемые препятствия, затрудняющие эффективное решение коммуникативной задачи; нарушающие

внутреннее равновесие субъекта и/или осложняющие интерперсональное взаимодействие в процессе межкультурного общения; требующие от субъекта усилий, направленных на их преодоление [9].

Выборку исследования составили 60 полных семей русской национальности, имеющих ребенка-подростка. *Целью* было выявление этноцентрических установок матерей (60 женщин в возрасте 35-47 лет) и отцов (60 мужчин в возрасте 33-52 лет), а также определение *коммуникативных трудностей подростков*, возникающих в ситуациях межкультурного общения (60 подростков в возрасте 14-15 лет).

Методический дизайн исследования включал полуструктурированное интервью с матерями и отцами о стилях воспитания; методику измерения этноцентризма, разработанную М. Г. Стадниковым на основе идей Т. Адорно, теории социальной идентичности Г. Тэджфела и теории социальной категоризации Д. Тернера [2]; опросник для подростков «Трудности в общении со сверстниками и взрослыми» А.Г. Самохваловой [4] (в инструкции мы просили ребят отразить коммуникативные трудности, которые у них возникают в ситуациях общения с представителями других национальностей, как русскоговорящих, так и иноязычных).

Статистическая обработка данных проводилась с помощью программного пакета SPSS Statistics V.19.0 с использованием корреляционного анализа Спирмена.

Взаимосвязь этноцентрических установок матерей и межкультурных коммуникативных трудностей подростков

Анализ полученных эмпирических данных позволил установить значимые положительные корреляции этноцентризма матерей с такими коммуникативными трудностями, возникающими у подростка в *ситуациях межкультурного общения со сверстниками*, как

- трудности эмпатии ($R = 0,61$ при $p = 0,003$);
- раздражительность ($R = 0,42$ при $p = 0,02$);
- эгоцентризм ($R = 0,67$ при $p = 0,001$);
- трудности слушания и обратной связи ($R = 0,44$ при $p = 0,02$).

Из личной беседы с респондентами выяснилось, что большинство матерей, склонных к этноцентризму, чрезмерно эмоциональны в процессе воспитания, довольно властны и требовательны к детям, склонны к тотальному контролю всех проявлений своего ребенка. На основании исследований М. Рокича, при расшифровке своего социального пространства человек использует не только рациональный анализ, но и некую ментальную структуру, названную «belief-disbelief-system» (система доверие-недоверие). Обнаруживается взаимодействие двух гетерогенных ментальных подсистем: одна из них – это убеждения, которые человек принимает; другая подсистема включает то, чему он не доверяет [6]. Матери, имеющие высокий уровень этноцентризма, в большей степени не склонны доверять людям других культур. Это и обуславливает вышеназванные коммуникативные трудности их детей в процессе межкультурного общения.

Чем более выражен этноцентризм у матери, тем подросток сильнее затрудняется в проявлении сочувствия, соучастия, сопереживания по отношению к сверстнику другой национальности, проявляет к нему недоверие, холодность, отстраненность, нежелание общаться. В большинстве ситуаций межкультурного взаимодействия партнер воспринимается как «непонятный», «чужой», «не такой, как мы».

Чаще всего, женщины в семье более эмоционально выражают свои этноцентрические взгляды, критикуя внешность, одежду, манеры поведения, кухню, традиции других народов, негативно высказываясь в их адрес, запрещая детям с ними дружить. Это провоцирует у подростков предвзятость, раздражительность, вербальную агрессию, нетерпимость по отношению к представителям других культур. В коммуникациях с ними русские подростки эгоистичны и эгоцентричны, уверены в своей правоте, настаивая на своем мнении, диктуя условия взаимодействия, не признавая собственных ошибок. Они не умеют внимательно слушать партнера, понимать его мысли и чувства и, как следствие, давать адекватную обратную связь, основанную на взаимопонимании и взаимопринятии.

В *межкультурном общении с взрослыми людьми* установлена положительная взаимосвязь материнского этноцентризма с

- трудностью ориентации подростка в коммуникативной ситуации ($R = 0,65$ при $p = 0,002$);
- трудностью установления контакта ($R = 0,42$ при $p = 0,03$);
- трудностью планирования ($R = 0,45$ при $p = 0,02$);
- трудностью перестройки коммуникативной программы ($R = 0,56$ при $p = 0,004$);
- страхом использования новых способов общения ($R = 0,58$ при $p = 0,003$).

Очевидно, что негативные установки матери по отношению к представителям других народов приводят к тому, что любая ситуация межкультурного общения со взрослым человеком воспринимается подростком как трудная, стрессовая, связанная с деструктивными субъективными переживаниями. Подростки не могут быстро сориентироваться в ситуации общения, выбрать адекватную модель поведения, поставить цель и спланировать пути ее достижения. Им сложно проявлять инициативу в общении и устанавливать доверительные отношения с представителями других национальностей; они предпочитают отмолчаться, уйти от контакта или минимизировать его. Дети матерей с высоким уровнем этноцентризма весьма ригидны, им страшно использовать новые способы общения с «непредсказуемыми», «чужими» взрослыми, трудно перестраивать коммуникативные программы в процессе изменяющихся условий общения, проявлять креативность и спонтанность.

Взаимосвязь этноцентрических установок отцов и межкультурных коммуникативных трудностей подростков

Анализ полученных эмпирических показал наличие значимых положительных связей этноцентризма отцов с коммуникативными

трудностями, возникающими у подростков в *ситуациях межкультурного общения со сверстниками*:

- ожидание предвзятости и ожидание негативного отношения со стороны партнера по общению ($R = 0,49$ при $p = 0,01$);
- враждебность ($R = 0,53$ при $p = 0,003$);
- проявление зависти ($R = 0,54$ при $p = 0,002$);
- неспособность урегулировать конфликт ($R = 0,66$ при $p = 0,001$);
- трудность самоконтроля ($R = 0,62$ при $p = 0,002$).

Из личной беседы с респондентами выяснилось, что большая часть отцов (81,7 %), принимавших участие в исследовании, предпочитают *авторитарный стиль воспитания*. Согласно теории авторитарной личности Т. Адорно, существует тесная связь этноцентризма и авторитаризма. Устойчивой характерологической чертой авторитарной личности является этноцентризм, который ребенок усваивает в процессе воспитания в авторитарной семье, когда любой случай непослушания жестко подавляется властным отцом. Процесс подчинения и идентификация со строгим отцом в детстве продолжается и во взрослом возрасте, проявляясь в этноцентризме, стремлении подчиняться авторитарным лидерам, враждебном отношении к группам меньшинств [3].

В этноцентричной картине мира, которая постепенно формируется в таких семьях у детей, «чужие» всегда ниже «своих» по всем возможным критериям: общечеловеческим, социальным, моральным, личностным. Поэтому в общении с «чужими» сверстниками у подростков возникает чувство предвзятости, избегание близкого доверительного контакта и ожидание ответного негативного отношения со стороны партнера. Подростки начинают соперничать, конкурировать с представителями других национальностей, а в ситуациях, когда те становятся более успешны в каких-либо сферах жизнедеятельности, – испытывают враждебность и зависть по отношению к ним.

Все это провоцирует множество конфликтов в подростковой среде, решить и урегулировать которые дети самостоятельно не могут, в следствие своей несдержанности, импульсивности. Поэтому возникают трудности самоконтроля и саморегуляции в межкультурном общении со сверстниками.

В *общении с взрослыми людьми-представителями других национальностей* установлена положительная взаимосвязь отцовского этноцентризма с

- трудностью установления контакта ($R = 0,49$ при $p = 0,01$);
- трудностью построения диалога ($R = 0,45$ при $p = 0,02$);
- трудностью в принятии ведущей позиции в общении ($R = 0,62$ при $p = 0,001$);
- неспособностью исправлять свои ошибки в общении ($R = 0,55$ при $p = 0,004$).

Воспитанные в строгости подростки зачастую переносят образ отца на всех незнакомых взрослых. У детей постепенно формируются специфические черты личности: выраженная зависимость от внешних сил, перекладывание

ответственности за результаты своих поступков на эти «силы», восхищение властью и желание подчиняться, ограниченность, враждебность, узость взглядов, подозрительность, ненависть к незнакомцам [1]. Это, во многом, объясняет те трудности, которые возникают у подростков в процессе межкультурного общения с взрослыми – трудность установления контакта, за которой стоит страх неизвестности и излишняя подозрительность; трудность построения диалога и принятия ведущей позиции, обусловленные личностной зависимостью, желанием подчиняться, склонностью к конформизму; неспособность признавать и исправлять свои ошибки, спровоцированные враждебностью и ненавистью к незнакомцам.

Выводы:

1. Этноцентризм родителей является фактором, затрудняющим общение современных подростков, становится причиной возникновения вариативных коммуникативных трудностей у детей в процессе межкультурного взаимодействия со сверстниками и взрослыми, связанных с негативными установками, этническими стереотипами и предрассудками по отношению к представителям других национальностей.

2. Родительский этноцентризм проявляется в стилях и характере воспитания. Матери с высоким уровнем этноцентризма чрезмерно эмоциональны, властны и требовательны к детям, склонны к гиперконтролю и санкциям. Отцы, которым свойственны этноцентрические установки, авторитарны и строги по отношению к собственным детям.

3. Этноцентрические установки матерей связаны с возникновением таких межкультурных коммуникативных трудностей у подростков, как трудность ориентации подростка в коммуникативной ситуации, трудность установления контакта, трудности эмпатии, раздражительность, эгоцентризм, трудности планирования и перестройки коммуникативной программы, трудности слушания и обратной связи, страх использования новых способов общения.

4. Этноцентрические установки отцов связаны с возникновением у подростков таких межкультурных коммуникативных трудностей, как трудность установления контакта, ожидание предвзятости и негативного отношения со стороны партнера по общению, враждебность, проявление зависти, неспособность урегулировать конфликт, трудности самоконтроля, трудность построения диалога и принятия ведущей позиции в общении, неспособность исправлять свои ошибки в общении.

Список источников:

1. *Бегство от свободы. Человек для себя.* Фромм Э. М.: АСТ МОСКВА, 2006. 571с.
2. *Взаимопонимание культур. Методология и методы этнической и кросс-культурной психологии. Психология межэтнической толерантности.* Почебут Л. Г. СПб.: Изд-во СПбГУ. 2005. 284 с.
3. *Исследование авторитарной личности.* Адорно Т. М.: Серебряные нити. 2001. 416с.
4. *Коммуникативные трудности подростков: исследование психометрических качеств опросника «Трудности в общении со сверстниками и взрослыми» [Электронный ресурс].* Самохвалова А.Г., Екимчик О.А. *Психологические исследования.* 2018. Т. 11. № 60. С. 7. <http://psystudy.ru> (дата обращения: 25.03.2019).

5. Коммуникативные трудности ребенка: феноменология, факторы возникновения, динамика. Самохвалова А.Г. Кострома : КГУ им. Н. А. Некрасова. 2014. 358 с.
6. Кросс-культурная и этническая психология. Почебут Л.Г. СПб.: Питер. 2012. 336 с.
7. Основы межкультурной коммуникации. Грушевицкая Т.Г., Попков В.Д., Садохин А.П. Под ред. А.П. Садохина. М.: ЮНИТИ-ДАНА. 2002. 352 с.
8. Психология и культура: Современные исследования. Мацумото Д. СПб.: ПраймЕврознак. 2002. 346 с.
9. Развитие межкультурной коммуникативной компетентности детей и подростков. Самохвалова А.Г., Скрябина О.Б., Метц М.В., Иванова Н.М. Кострома : Костром гос. ун-т. 2018. 172 с.
10. Социокультурная детерминация коммуникативных трудностей современных детей и подростков [Электронный ресурс]. Самохвалова А.Г. Психологические исследования. 2017. Т. 10. № 55. С. 5. <http://psystudy.ru> (дата обращения: 23.03.2019).
11. Этнопсихология. Стефаненко Т.Г. М.: Институт психологии РАН, Академический проект. 2000. 320 с.
12. Этноцентризм в современном мире: истоки, сущность, практики. Султанова Ж.В. Автореферат дис. ... кандидата социологических наук : 22.00.04. Казань: Казан. гос. ун-т им. В. И. Ульянова-Ленина. 2005. 23 с.

Семёнова Е.М.

ТИПЫ ДЕТСКО-РОДИТЕЛЬСКИХ ОТНОШЕНИЙ И УЧЕБНАЯ МОТИВАЦИЯ ПОДРОСТКОВ

Аннотация. В статье представлены результаты исследования взаимосвязи типов детско-родительских отношений и учебной мотивации у подростков. Результаты исследования показали, что адекватное родительское отношение в виде принятия и кооперации имеет положительную связь с учебной мотивацией. Авторитарный родительский контроль, наоборот, снижает учебную активность подростка.

Ключевые слова: семейное воспитание, типы детско-родительских отношений, учебная мотивация, подростки.

Annotation. The article presents the results of a study of the relationship between types of parent-child relationships and learning motivation in adolescents. The results of the study showed that an adequate parental attitude in the form of adoption and cooperation has a positive relationship with learning motivation. Authoritarian parental control, on the contrary, reduces the learning activity of a teenager.

Keywords: family education, types of parent-child relationships, learning motivation, adolescents.

Отношение детей с родителями – это первый опыт взаимодействия с окружающим миром, который в дальнейшем формирует модели поведения с другими людьми. Детско-родительские отношения это сложная характеристика которая проявляется в стилях семейного воспитания и типах детско-родительских отношений, структурно-ролевом аспекте жизнедеятельности семьи, механизмах семейной интеграции, оказывая большое влияние на формирование личностных особенностей ребёнка [8].

Существуют различные классификации стилей семейного воспитания детей [3,7,8]. Каждый из них характеризуется своими особенностями. Чаще всего в психолого-педагогических исследованиях для определения, анализа родительского отношения используются два критерия: степень

эмоциональной близости, теплоты родителей к ребенку (любовь, принятие, тепло или эмоциональное отвержение, холодность) и степень контроля за его поведением (высокая – с большим количеством ограничений, запретов; низкая – с минимальными запретительными тенденциями). В реальной жизни, – отмечает В. С. Мухина, – все еще более сложно, чем в любой классификации. В семье могут быть представлены одновременно несколько стилей отношения к ребенку: отец, мать, бабушки и дедушки могут конфликтовать друг с другом, отстаивая каждый свой стиль и т.д. Кроме стилей отношений, обращенных непосредственно к ребенку, на его воспитание оказывает влияние стиль взаимоотношений взрослых членов семьи и психологические особенности родителей [4].

Результаты исследования Е. Р. Слободской и О. А. Ахметовой, направленного на изучение взаимодействия личных и семейных факторов благополучия детей, показали, что в благоприятной обстановке (сплоченная семья, мягкое воспитание, социальная поддержка родителей) риск неблагоприятного развития ребенка существенно снижается, а личностные факторы защиты (высокая уступчивость и покладистость, низкий уровень антагонизма и отрицательной эмоциональности) нивелируют негативное воздействие семейного неблагополучия на развитие детей [6].

При наличии многообразия стилей семейного воспитания выделяют основные его критерии, которые характеризуют стиль воспитания в отношении подростка: уровень протекции; полнота удовлетворения потребностей подростка; степень предъявления требований; степень запретов; строгость санкций и – устойчивость стиля воспитания. В меньшей степени разработана проблема взаимосвязи семейного воспитания и учебной мотивации в подростковом возрасте. В то же время с каждым годом программа школьного обучения усложняется, что влечет за собой более высокие требования к учащимся и требует от ребенка максимальных усилий, что и приводит к снижению учебной мотивации.

В учебной деятельности подростка имеются свои трудности и противоречия, но есть и свои преимущества, на которые может опираться родитель и педагог. Последние, заключаются в избирательной готовности, в повышении восприимчивости к тем или иным сторонам обучения. Подростковый возраст – это период максимальной включенности в межличностное общение со сверстниками, когда другие виды деятельности, в том числе и учебная, теряют свою привлекательность [2,5]. Заинтересованное отношение к успехам подростка, оптимальная родительская позиция, сочетающая в себе доверие и контроль, может способствовать повышению учебной мотивации. Чрезмерные запреты, критика или игнорирование познавательных интересов подростка со стороны родителей, наоборот, могут препятствовать успешной учебе подростка [5].

В настоящее время в психологической литературе существует противоречие между необходимостью поиска эффективных стратегий повышения мотивации учения у подростков и недостатком исследований, отражающих влияние семейного воспитания на этот процесс. В связи с этим

целью нашего исследования было – выявить взаимосвязь типов детско-родительских отношений и учебной мотивации у подростков. В исследовании приняли участие 60 учащихся 7-х классов общеобразовательных школ в возрасте 13-14 лет г. Минска (Беларусь). Из них 28 мальчиков и 32 девочки, а также их родители в количестве 60 человек.

Изучение типов детско-родительских отношений по опроснику родительского отношения (А.Я. Варга и В.В. Столин) показало, что адекватное родительское отношение в виде принятия ребенка характеризует большую часть опрошенных родителей: родители принимают индивидуальность ребенка, уважают его как личность, симпатизируют ему, с пониманием относятся к его интересам и планам. Также для большинства родителей не характерно стремление приписывать ребенку личную и социальную несостоятельность. Более половины родителей проявляют высокую заинтересованность в делах ребенка, стараются ему помогать, высоко оценивают его интеллектуальные и творческие способности, гордятся достижениями ребенка. Выявлено, что неадекватный тип родительского отношения более всего проявился в симбиотических отношениях и авторитарном контроле (33% родителей). Родитель с симбиотическим стилем воспитания часто тревожится за ребенка, который воспринимается им как маленький и беззащитный. Тревога родителя усиливается при условии эмансипации ребенка, так как добровольно он не готов предоставить ему самостоятельность. Родители с преобладанием авторитарного контроля являются приверженцами строгой дисциплины, стремятся к тому, чтобы подросток их слушался безоговорочно. Если ребенок их ослушался, за этим следует строгое наказание. Они тщательно следят за социальными достижениями ребенка, его привычками, мыслями и чувствами.

Исследование учебной мотивации с использованием методики изучения мотивации учения у подростков Н. И. Лукьяновой и Н. В. Калининой, показало, что у подростков доминирует познавательная мотивация, значимая часть подростков ориентирована на успех в учебе. В то же время 50% подростков отличаются низким уровнем личностного смысла учения, 35% – низким целеполаганием. 35% подростков характеризуются преобладанием внутренних мотивов над внешними в учебной деятельности. При преобладании внутренней мотивации подростки испытывают непосредственный интерес к учебной деятельности; у них сохраняется и проявляется осмысленное отношение к учению.

С целью определения взаимосвязи типов детско-родительских отношений и учебной мотивации у подростков нами был использован коэффициент ранговой корреляции Спирмена. Таблица 1 показывает статистически значимые взаимосвязи некоторых типов детско-родительских отношений и показателей учебной мотивации у подростков.

В ходе исследования установлена положительная корреляционная взаимосвязь стиля родительских отношений «принятие» и таких показателей учебной мотивации, как «личностный смысл» ($R=0,461$, $p\leq 0,001$), «способность к целеполаганию» ($R=0,312$, $p\leq 0,05$), «познавательные

мотивы»($R=0,389$, $p\leq 0,01$), «достижение успеха в учебе или избегание неудач»($R=0,278$, $p\leq 0,05$), «активность в реализации учебных мотивов» ($R=0,279$, $p\leq 0,05$). Полученный результат означает следующее. Чем выше у родителя принятие индивидуальности ребенка, уважение его как личности, понимание интересов и планов ребенка, тем в более высокой степени у самого подростка выражен личностный смысл учения, способность к целеполаганию, познавательная мотивация.

Таблица 1 – Статистические взаимосвязи типов детско-родительских отношений и учебной мотивации у подростков

Взаимосвязь переменных	Коэффициент корреляции Спирмена (R)	p-уровень значимости
Принятие – личностный смысл	0,461	0,000203
Принятие – способность к целеполагания	0,312	0,014947
Принятие – познавательные или социальные мотивы	0,389	0,002094
Принятие – достижение успеха в учебе или избегание неудач	0,278	0,031227
Принятие – активность в реализации учебных мотивов	0,279	0,030516
Кооперация – личностный смысл	0,368	0,003806
Кооперация – внутренняя или внешняя мотивация обучения	0,530	0,000013
Кооперация – достижение успеха в учебе или избегание неудач	0,394	0,001827
Кооперация – активность в реализации учебных мотивов	0,475	0,000124
Авторитарная гиперсоциализация – активность в реализации учебных мотивов	-0,401	0,001492
Отношение к неудачам ребенка – активность в реализации учебных мотивов	-0,254	0,049715

Наличие положительной корреляционной взаимосвязи между стилем родительских отношений «кооперация» и следующими показателями учебной мотивации: «личностный смысл» ($R=0,368$, $p\leq 0,01$), «внутренняя или внешняя мотивация обучения» ($R=0,530$, $p\leq 0,001$), «достижение успеха в учебе или избегание неудач» ($R=0,394$, $p\leq 0,001$), – «активность в реализации учебных мотивов» ($R=0,475$, $p\leq 0,001$), свидетельствует о следующем. Чем выше заинтересованность в делах и планах ребенка, стремление ему помочь, проявление к нему сочувствия, тем выше у подростка выражен личностный смысл учения, внутренние мотивы учебной деятельности, мотивация успеха и учебная активность. Отрицательная взаимосвязь авторитарной гиперсоциализации родителей и показателя учебной мотивации «активность в реализации учебных мотивов», установленная в ходе исследования ($R=-0,401$, $p\leq 0,001$), означает следующее: чем сильнее у родителей выражено стремление строго контролировать ребенка, тем ниже у подростка активность в учебе. Отрицательная взаимосвязь отношения к неудачам ребенка («маленький неудачник») и активности в реализации учебных мотивов ($R=-0,401$, $p\leq 0,001$), свидетельствует о следующем. Чем выше у родителя стремление

инфантилизировать ребенка, приписать ему личную и социальную неуспешность, тем ниже его учебная активность.

Результаты исследования показали, что адекватное родительское отношение в виде принятия и кооперации имеет положительную связь с учебной мотивацией. Авторитарная гиперсоциализация, наоборот, снижает учебную активность подростка.

Отметим на основании вышеизложенного важные психолого-педагогические рекомендации по семейному воспитанию подростков:

- родители сами должны обладать внутренней личностной свободой;
- родителям важно знать психологические особенности подросткового возраста;
- родителям важно обратить внимание на формирование у них отношения к подросткам как самоценным личностям, имеющим ограничения и ресурсы для своего развития;
- необходимо повысить в глазах взрослых ценность общения с детьми и показать, как важно проявлять искренний интерес к потребностям ребенка и его интересам.

В том случае, если взрослые проявляют враждебность или недружелюбие по отношению к подростку, важно научить ребенка системе защит, противодействующих разрушительному влиянию взрослого. Подросткам часто необходимо помочь в понимании взрослых, в адаптации к их требованиям. Дети не всегда могут осознать глубинные причины конфликтов, которые кроются в объективных различиях поколений.

Для коррекции неблагоприятных детско-родительских отношений у психолого-педагогической практике накоплен определенный опыт, которой можно успешно применять, как в работе с родителями, так и с детьми.

Часто завышенные притязания родителей (желание, чтобы ребенок получал только отличные отметки, был лучше всех) приводят к снижению успеваемости, боязни неудач, учебной тревожности. Личностные смыслы учения, то есть главную ценность школьной жизни, дети получают в семье. Например, если для родителей важны отметки, и в основном они интересуются тем, «кто сколько получил», то вряд ли у ребенка появятся учебно-познавательные интересы. В связи с этим родителям следует отказаться от оценки своего ребенка исходя из его школьной успеваемости, отказаться от негативного сравнения с другими, более успешными детьми.

Психопрофилактическая деятельность с родителями подростков должна быть нацелена на знакомство с приемами и технологиями повышения учебной мотивации подростков, приобретение ими нового опыта взаимодействия со своими детьми. Родителям важно осознать важность представления подросткам свободы и ответственности, помогать им в разрешении возникающих трудностей, но не ограждать их от жизни. Доверительное, заинтересованное отношение к подростку будет способствовать развитию его ответственности, самостоятельности, повышению учебной мотивации.

Список источников:

1. Дарвиш О.Б. *Возрастная психология: учеб. пособие для высших учебных заведений / под ред. В.Е. Клочко.* М.: Изд. ВЛАДОС – ПРЕСС, 2003. – 264 с.
2. Макаров В. В. *Особенности структуры учебной мотивации подростков // Вестник Московского университета МВД России.* № 9. 2008. С.19-20.
3. Минияров В.М. *Психология семейного воспитания.* – М.: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: Изд-во НПО «МОДЭК», 2000. 256 с.
4. Мухина В.С. *Возрастная психология. Феноменология развития: учебник для студ. высш. учеб. заведений.* 10-е изд., перераб. и доп. М.: Издательский центр «Академия». 608 с.
5. Савинова Т. В. Алибаева Я. О. *Психолого-педагогическая профилактика снижения мотивации учебной деятельности подростков // Казанский педагогический журнал.* 2016. Т. 2. № 2. С. 382-392.
6. Слободская Е.Р., Ахметова О.А. *Взаимодействие личностных и семейных факторов благополучия детей // Культурно-историческая психология.* 2012. №2. С.60-67.
7. Фиофанова О.А. *Психология взросления и воспитательные практики нового поколения: учебное пособие.* М.: Флинта, 2012. 70 с.
8. Фомина, Л.К. *Понятие и типы детско-родительских отношений // Молодой ученый.* 2014. №2. С. 704-707.

Семенова Л.Э., Семенова В.Э.

ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ БЛАГОПОЛУЧИЕ И РОДИТЕЛЬСКОЕ ОТНОШЕНИЕ МАТЕРЕЙ, ВОСПИТЫВАЮЩИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОВЗ

Аннотация: В статье обсуждается проблема психологического благополучия родителей детей дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья как одного из субъективных факторов, определяющих их отношение к ребенку. Представлены результаты сравнительного исследования, в котором приняли участие матери, воспитывающие детей с расстройствами аутистического спектра, нарушениями речи и нормальным развитием. Получены данные, иллюстрирующие факт опосредованности преобладающего стиля родительского отношения уровнем психологического благополучия матери, а также влияния на степень выраженности психологического благополучия характера нарушения у ребенка, тяжести расстройства.

Ключевые слова: дети с ограниченными возможностями здоровья, родители, психологическое благополучие, материнское отношение.

Abstract: The article discusses the problem of psychological well-being of parents of preschool children with disabilities as one of the subjective factors that determine their attitude to the child. The article presents the results of a comparative study, which was attended by mothers educating children with autism spectrum disorders, speech disorders and normal development. The data illustrating the fact of mediation of the prevailing style of parental attitude by the level of psychological well-being of the mother, as well as the impact on the degree of psychological well-being of the nature of the violation in the child, the severity of the disorder.

Key words: children with disabilities, parents, psychological well-being, maternal attitude.

Согласно Федеральному закону «Об образовании в Российской Федерации» (от 29.12.2012 №273-ФЗ) родители (законные представители) несовершеннолетних обучающихся становятся не просто активными субъектами образовательного процесса, но и получают «преимущественное право на обучение и воспитание детей перед всеми другими лицами» (Статья 44) [16]. Именно на них возлагается обязанность относительно «физического, нравственного и интеллектуального развития личности ребенка» [16], т.е.

полная ответственность за качество получаемого детьми образования. Родители получают право выбирать форму образования, самую образовательную организацию, «высказывать свое мнение относительно предлагаемых условий для организации обучения и воспитания» [16] своего ребенка, и они же в итоге несут ответственность за результаты образования. Другими словами, в сложившихся условиях позиция родителя первостепенна.

При этом аналогичная ситуация наблюдается и в тех случаях, когда речь идет о ребенке с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), поскольку только с согласия родителей может быть определен тот или иной образовательный маршрут ребенка, намечены пути коррекционно-развивающей работы. В конечном итоге именно от них зависит, по какой программе будет обучаться их ребенок, и насколько будут соблюдаться рекомендации специалистов. А это значит, что в развитии ребенка с ОВЗ родители играют не просто важную, а первостепенную роль. Сам факт своевременной постановки диагноза и возможности получения ранней помощи зависит от их готовности к этому и понимания того, что значит быть на стороне своего ребенка, действовать в его интересах.

Однако на практике далеко не всегда родители детей с ОВЗ оказываются, действительно, способны решать эти задачи и брать на себя такую ответственность со всеми вытекающими отсюда последствиями. Во многом это связано не просто с отсутствием у матерей и отцов соответствующих психолого-педагогических компетенций, но и, прежде всего, с преобладающим у них психологическим состоянием – хроническим пролонгированным стрессом. Дело в том, что, согласно ряду исследований [9; 15; 17 и др.], нередко родители детей с ОВЗ находятся в трудной жизненной ситуации [1] и зачастую сами нуждаются в профессиональной помощи, в первую очередь, психологической.

Для многих родителей уже сам факт постановки ребенку диагноза (особенно тяжелого, не снимаемого впоследствии, как, к примеру, в случае интеллектуального недоразвития, аутизма и др.) становится серьезным испытанием, психологической травмой, вызывающей переживания, сходные с теми, которые испытывает человек в ситуации потери близких.

Такие переживания при условии застревания на них оказывают деструктивное влияние на личность и делают мать или отца мало эффективным родителем, лишают их внутренних ресурсов для создания в семье необходимой коррекционно-развивающей среды, способствующей социализации и развитию ребенка. Косвенным подтверждением этого факта могут служить результаты тех исследований, которые показывают, что многие родители детей с ОВЗ не осознают определяющей роли внутрисемейной атмосферы и стиля своего отношения к ребенку в процессе его развития [15; 20 и др.]. Более того, существуют данные, свидетельствующие о преобладании в семьях, воспитывающих детей с ОВЗ, деструктивных внутрисемейных отношений, в том числе детско-родительских, и стилей общения родителей с ребенком, которые не соответствуют его особым потребностям и индивидуальным возможностям, ослабляют и без того

ограниченные ресурсы, повышая тем самым риск его социальной дезадаптации, а именно: созависимость / симбиоз, гиперопека, эмоциональное отвержение, воспитание в культе болезни, авторитарный стиль общения и др. [5; 9; 15; 18 и др.].

Однако следует сказать о том, что такого рода ситуация во многом обусловлена именно состоянием самих родителей, фактом их психологического неблагополучия. Мы убеждены, что психологически неблагополучные родители не могут создавать подходящие условия для благополучного развития ребенка с ОВЗ и быть полноценными участниками коррекционного процесса. И напротив, только психологически благополучные родители обладают всеми необходимыми ресурсами, которые позволяют им понять суть проблемы, принять своего ребенка и создать благоприятные условия для его развития, выстроив гармоничные детско-родительские отношения и активно сотрудничая со специалистами. Иными словами, степень психологического благополучия матери / отца ребенка с ОВЗ – первооснова и залог его успешного развития.

Необходимо сказать, что в последние годы проблема психологического благополучия личности становится предметом специальных исследований в работах многих зарубежных и отечественных авторов [11; 19; 21; 22; 25; 24 и др.], часть из которых касается субъектов образования – педагогов [8; 10; 13], родителей [7] и самих детей – воспитанников и учащихся [2; 4; 6 и др.].

Согласно одной из трактовок, психологическое благополучие определяется как преобладание у человека позитивных переживаний происходящего над негативными, т.е. речь идет об эмоциональном фоне восприятия тех или иных жизненных событий и характере интерпретации этих событий (правда, не любых, а только личностно значимых) [19].

В свою очередь с позиций другого подхода психологическое благополучие рассматривается как результат позитивного функционирования личности, а его структура представлена следующими компонентами, которые одновременно выступают и в качестве показателей этого феномена: позитивные отношения с окружающими; управление средой, т.е. активный выбор и создание собственного окружения; автономия или способность к независимой регуляции своего поведения изнутри; осмысленность целей в жизни; личностный рост, предполагающий самосовершенствование, стремление развивать свой внутренний потенциал и быть открытым новому опыту; самопринятие (самоуважение). При этом самым важным из выше перечисленных компонентов признается возможность личностного роста [19; 23].

Что же касается непосредственно родителей, то по имеющимся данным их психологическое благополучие обусловлено многими факторами, среди которых: удовлетворенность отцами супружескими отношениями [12], семейные условия заботы матерей о детях – полная / неполная семья [14], степень психологического благополучия собственных родителей, т.е. межпоколенная трансляция психологического благополучия, в частности, от матери к дочери [7], субъектные качества личности матери [3] и др.

Последний фактор, как показывают исследования [3], приобретает особое значение в случае развития и воспитания ребенка с ОВЗ. К тому же именно личностная активность родителя (матери) является тем ресурсом, который подвержен динамике контролю со стороны самого человека и на который, действительно, реально оказывать влияние в процессе целенаправленной психологической помощи.

Однако, как правило, родители детей с ОВЗ, и особенно мамы, ориентированные на своего ребенка и помощь в его развитии, склонны жертвовать собой, отказываясь от удовлетворения собственных потребностей, никак не связанных с ребенком, что сильно истощает их психические ресурсы [9] и соответственно негативно отражается на психологическом благополучии.

В то же время само психологическое благополучие / неблагополучие личности отца или матери является важным предиктором выстраиваемых детско-родительских отношений, способов взаимодействия с ребенком, т.е. опосредованно определяет на контекст его развития и социализации. Именно из этого факта мы и исходили, организуя свое исследование, в котором приняли участие матери детей дошкольного возраста, из них 39 воспитывают детей с ОВЗ (17 – с расстройствами аутистического спектра, 22 – с нарушениями речи, преимущественно, общее недоразвитие речи) и 27 – детей без ОВЗ.

Наше исследование носило сравнительный характер и было направлено на проверку следующих предположений: 1) специфика материнского отношения к ребенку с ОВЗ и без нарушений развития является обусловленной степенью психологического благополучия женщины-матери; 2) для матерей, воспитывающих детей с ОВЗ, характерен более низкий уровень психологического благополучия, что оказывает влияние на преобладание неблагоприятных для развития ребенка стилей материнского отношения.

В качестве диагностического инструментария в исследовании использовались две методики: опросник «Шкалы психического благополучия» К.Рифф в модификации Т.Д.Шевеленковой и П.П.Фесенко; «Тест-опросник родительского отношения» (ОРО) А.Я.Варга, В.В.Столина.

Итак, согласно полученным нами данным, более высокие показатели общего уровня психологического благополучия, как мы и предполагали, наблюдаются у матерей, воспитывающих детей без нарушений развития ($x=384,27$; $\delta=39,18$), тогда как уровень психологического благополучия матерей дошкольников с ОВЗ на порядок ниже, а именно: у женщин, воспитывающих детей с расстройствами аутистического спектра ($x=343,47$; $\delta=34,22$), и у женщин, воспитывающих детей с нарушениями речи ($x=361,41$; $\delta=41,76$). При этом результаты статистического анализа с использованием t -критерия Стьюдента показали наличие ярко выраженных достоверно значимых различий по степени выраженности общего уровня психологического благополучия матерей детей без ОВЗ и матерей детей с расстройствами аутистического спектра ($t=3,64$ при $p \leq 0,001$). Однако в то же

время при сравнении уровня психологического благополучия матерей детей без ОВЗ с матерей дошкольников с речевыми нарушениями, равно как и при сравнении аналогичных показателей у матерей, воспитывающих детей с расстройствами аутистического спектра и с нарушениями речи, статистически значимые различия зафиксированы не были.

Выходит, что, в первую очередь, снижение психологического благополучия матерей отмечается в случае наличия у ребенка симптоматики расстройств аутистического спектра, при которой имеют место затруднения в социальном взаимодействии и коммуникациях, дистанцированность от эмоциональных контактов, необычность и непредсказуемость поведения ребенка в присутствии других людей и т.п. Что же касается нарушений речи, то их наличие у ребенка является для матерей менее травматичным, что и находит свое отражение в более высоких показателях их психологического благополучия.

В целом количественное соотношение испытуемых разных групп по уровням психологического благополучия оказалось следующим:

- высокий уровень характерен для 5 матерей детей с нарушениями речи (23%) и для 10 матерей детей без нарушений развития (37%);

- средний уровень характерен для 7 матерей дошкольников с расстройствами аутистического спектра (41%), 13 матерей детей с нарушениями речи (59%) и 15 матерей детей без ОВЗ (56%);

- низкий уровень характерен для 10 матерей дошкольников с расстройствами аутистического спектра (59%), 4 матерей детей с нарушениями речи (18%) и 2 матерей детей без ОВЗ (7%).

Иными словами, если в группе матерей детей с расстройствами аутистического спектра преобладают испытуемые с низким уровнем психологического благополучия и совсем отсутствуют испытуемые с высокими показателями психологического благополучия, то в группах матерей детей без ОВЗ и с нарушениями речи подавляющее большинство испытуемых обладают средним уровнем психологического благополучия.

В свою очередь при выявлении преобладающего стиля материнского отношения нами были констатированы следующие тенденции:

- у матерей детей с расстройствами аутистического спектра отмечается преобладание трех стилей родительского отношения, а именно: склонность к симбиозу (41% испытуемых), эмоциональное отвержение (35% испытуемых) и инфантилизация (24% испытуемых);

- у матерей дошкольников с речевыми нарушениями чаще всего встречается преобладание авторитарной гиперсоциализации (36% испытуемых) и кооперации (27% испытуемых) и несколько реже – эмоционального принятия (14% испытуемых), инфантилизации (14% испытуемых) и эмоционального отвержения (9% испытуемых);

- у матерей детей без нарушений развития имеет место ярко выраженная склонность к кооперации со своим ребенком (41% испытуемых), также достаточно часто проявляется доминирование эмоционального принятия (26% испытуемых) и авторитарной гиперсоциализации (26% испытуемых) и только

у нескольких испытуемых встречается преобладание симбиотических отношений (7%).

Таким образом, как показывают результаты исследования, матери дошкольников с аутоподобными чертами демонстрируют исключительно неблагоприятные для развития ребенка стили родительского отношения, и именно они, как было установлено, являются психологически наименее благополучными. В то же время у матерей детей без нарушений развития наблюдается преобладание преимущественно благоприятных для развития дошкольников стилей родительского отношения, при том что эти испытуемые обладают самыми высокими показателями психологического благополучия, тогда как у матерей детей с нарушениями речи примерно в равной степени наблюдаются как конструктивные, так и деструктивные стили родительского отношения, а уровень их психологического благополучия, с одной стороны, оказывается ниже, чем у матерей детей без ОВЗ, а с другой, – выше, нежели у матерей, воспитывающих детей с расстройствами аутистического спектра.

Другими словами, выявленные нами тенденции служат подтверждением сформулированных в исследовании гипотез.

В частности, как было установлено в процессе качественного анализа, у всех матерей с высоким уровнем психологического благополучия зафиксировано преобладание исключительно позитивных стилей родительского отношения, а именно: эмоционального принятия и кооперации. Напротив, при низком уровне психологического благополучия матери демонстрируют склонность к негативным стилям родительского отношения, среди которых, прежде всего, эмоциональное отвержение ребенка, инфантилизация и симбиоз.

Соответственно, резюмируя изложенное выше, мы можем утверждать, что характер складывающегося в семье родительского (во всяком случае, материнского) отношения к ребенку с ОВЗ во многом обусловлен степенью психологического благополучия самого родителя (матери), на которое оказывают влияние разные факторы, в том числе специфика нарушения, особенно его тяжесть и продолжительность, как, к примеру, это имеет место при расстройствах аутистического спектра.

Список источников:

1. Анцыферова Л.И. *Личность в трудных жизненных условиях: переосмысливание, преобразование жизненных ситуаций и психологическая защита* // Психологический журнал 1994. Том.15. №1. С. 3-19.
2. Ахрямкина Т.А., Чаус И.Н. *Психологическое благополучие учащихся в образовательной среде: монография. Самара: СФ ГБОУ ВПО МГПУ, 2012. 104 с.*
3. Бибарцева Е.В., Королева Ю.А. *Оценка субъективного благополучия матерей дошкольников с ограниченными возможностями здоровья* // Научно-методический электронный журнал «Концепт». 2016. Том 50. С. 12-17.
4. Водяха С.А. *Особенности психологического благополучия старшеклассников* // Психологическая наука и образование. 2013. №6. С. 114-120.
5. Граматкина И.Р. *Межличностные отношения в семьях, воспитывающих ребенка с ОВЗ* // Вестник Московского городского педагогического университета. 2011. №2(16). С. 78-84.
6. Елисеева О.А. *Субъективное благополучие подростков и психологическая безопасность образовательной среды* // Психологическая наука и образование psyedu.ru. 2011. №3. С. 131-140.

7. Жуковская Л.В. Психологическое благополучие и родительские установки женщин: дис. ... канд. психол. наук. СПб., 2011. 193 с.
8. Заусенко И.В. Особенности самоотношения педагогов с разными показателями психологического благополучия // Сибирский педагогический журнал. 2011. №10. С. 191-197.
9. Левченко И.Ю., Ткачева В.В. Психологическая помощь семье, воспитывающей ребенка с отклонениями в развитии. М.: Просвещение, 2008. 239 с.
10. Минюрова С.А., Заусенко И.В. Личностные детерминанты психологического благополучия педагога // Педагогическое образование в России. 2013. №1. С. 94-101.
11. Психологическое благополучие личности в современном образовательном пространстве: сборник статей / Сост. Ю.В.Братчикова. Екатеринбург: Уралский государственный педагогический ун-т., 2013. 146 с.
12. Семенова Л.Э., Родионова И.В. Психологическое благополучие мужчин-отцов, имеющих детей раннего возраста // Проблемы современного педагогического образования. 2018. Выпуск 59. Часть 4. С. 460-463.
13. Семенова Л.Э., Семенова В.Э. Исследование психологического благополучия дошкольных педагогов // Системная психология и социология. 2018. №4. С. 40-54.
14. Семенова Л.Э., Серебрякова Т.А., Гарахина Ю.Е. Психологическое благополучие и опыт родительства женщин-матерей из разных типов семей [Электронный ресурс] // Вестник Мининского университета. 2018. №2. URL: <http://vestnik.mininuniver.ru/jour/article/view/818>
15. Ткачева В.В. Семья ребенка с ограниченными возможностями здоровья: диагностика и консультирование. М.: Национальный книжный центр, 2014. 152 с
16. Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» [Электронный ресурс] // URL.: www.consultant.ru
17. Хазова С.А., Ряжева М.В. Динамика совладающего поведения родителей, воспитывающих ребенка с ограниченными возможностями здоровья // Вестник КГУ им. Н.А.Некрасова. Серия «Психология. Педагогика. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика». 2012. Том 18. №3. С. 203-209.
18. Хорошева Е.В. Сравнительное исследование семей, имеющих ребенка с нормативным и нарушенным развитием // Психологическая наука и образование. 2010. №5. С. 52-59.
19. Шевеленкова Т.Д., Фесенко П.П. Психологическое благополучие личности (обзор основных концепций и методика исследования) // Психологическая диагностика. 2005. №3. С. 95-129.
20. Яковенко Т.Д. Психологическое консультирование семей, воспитывающих детей дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья // Инклюзивное образование: методология, практика, технологии. М.: МГППУ, 2011. С. 100-102.
21. Nastasi V.K. Borja A.P. Psychological well-being in children and adolescents. New York: Springer, 2016. 336 p.
22. Noddings N. Happiness and education. New York: Cambridge University Press, 2003. 308 p.
23. Ryff C.D. Happiness is everything, or is it? Explorations on the meaning of psychological well-being // Journal of Personality and Social Psychology. 1989. Vol. 57. P. 1069-1081.
24. Vallerand R.J. The role of passion in sustainable psychological well-being // Psychology of Well-Being: Theory, Research and Practice, 2012. 21 p.

Семенова Н.С.

СИСТЕМНОЕ СЕМЕЙНОЕ КОНСУЛЬТИРОВАНИЕ КАК СРЕДСТВО ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ПОМОЩИ СЕМЬЕ

Аннотация: В данной статье представлен анализ аспектов системного семейного консультирования при оказании психологической помощи семье, имеющей детей подросткового возраста. На основе анализа литературы выделены методические приемы, техники и этапы работы, позволяющие решать социальные и психологические проблемы современной семьи.

Ключевые слова: Системное семейное консультирование, подростковый возраст, психологическая помощь.

Abstract: This article presents an analysis of aspects of systemic family counseling in the provision of psychological assistance to a family with adolescent children. Based on the analysis of the literature have been highlighted, methodical reception, techniques and stages of work, allowing to solve the social and psychological problems of the modern family.

Key words: systemic family counseling, adolescence, psychological help.

В настоящее время отмечается увеличение числа семей, обращающихся за психологической помощью. На современном этапе развития общества психологическое консультирование становится востребованным среди родителей, имеющих детей подросткового возраста. В связи с этим появляется необходимость в разработке теоретических и методических основ психологического консультирования подростков и их родителей. В данной статье будет рассматриваться одно из направлений психологического консультирования – системное семейное консультирование.

Анализ психологических работ, в которых исследуется семья, позволяет выделить одно из направлений, дающих возможность подойти к пониманию семьи как психологического феномена и механизмов ее функционирования. Для развития семейного консультирования наиболее значимым фактором стало создание системного подхода Н. Аккерманом, М. Боуэном; разработка Дж. Боулби теории привязанности, создание семейной психотерапии В. Сатир. Как особая психологическая практика в нашей стране семейное консультирование развивается на основе работ В.В. Столина, А.А. Бодалева, А.С. Спиваковской, А.Я. Варги и др. [1, 2].

Системное семейное консультирование в работе с семьями, имеющими детей подросткового возраста, как отмечают А.Я. Варга и Э.Г. Эйдемиллер, может рассматриваться не только как подход в оказании психологической помощи, но и как особый способ мышления психолога-консультанта. На основании этого происходит смещение акцента с анализа семейных проблем и с индивидуальных характеристик каждого отдельного члена семьи на параметры семейной группы как целого. Социально-психологические проблемы личности в данной модели консультирования рассматриваются в связи с дисфункциями семейной системы [1].

Психолог-консультант работает с подростками и их родителями как с семейной системой, т.е. с точки зрения ее строения и функционирования как целостного организма, таким образом, поведение подростков определяется законами функционирования той системы, в которую они включены, что является реализацией принципа тотальности системы.

В работах А.Я. Варги отмечается, что методические принципы системного семейного консультирования необходимы для обеспечения максимальной эффективности оказания психологической помощи. Она описывает три методических принципа: циркулярность, гипотетичность и нейтральность [1].

1. Циркулярность как принцип заключается в том, что все события, происходящие в семье, подчиняются не линейной причинности, а круговой.

Событие А не есть следствие события Б; событие А порождает событие Б точно в такой же степени, как событие Б порождает событие А.

2. Гипотетичность как принцип характеризуется тем, что основная цель общения психолога-консультанта с подростком и его родителями - это проверка гипотезы о цели и смысле семейной дисфункции. Основным вопросом, который задает себе психолог: «Зачем в семье происходит то, что происходит?». Первичная гипотеза психолога-консультанта определяет стратегию беседы с родителями и самим подростком. Содержание предварительной беседы дает возможность сформулировать системную гипотезу до начала непосредственной работы с семьей.

3. Нейтральность - это третий, очень существенный и труднодостижимый методический принцип системного семейного консультирования. Он выступает и как методический принцип, и как технический прием, который должен соблюдаться на каждой встрече. Нейтральность реализуется через спокойное, сочувствующее, доброжелательное отношение к каждому члену семьи в равной степени и при любом условии. Необходимо никого не осуждать, ни к кому не присоединяться, ни на чью сторону не становиться. Техническая реализация принципа нейтральности заключается в том, что каждый, кто находится на приеме, имеет возможность говорить и быть услышанным [1].

А.Я Варга в своих работах акцентирует внимание на том, что психолог-консультант пользуется специальными методическими приемами, техниками семейного консультирования. Большинство технических приемов заимствовано из общей психотерапии. Однако разработаны оригинальные техники, к ним относятся следующие:

1. «Циркулярное интервью» - это техника заключается в задавании непрямых вопросов в определенной последовательности разным членам семьи на конкретные темы. Психолог-консультант задает вопрос одному из родителей или непосредственно подростку, как относятся друг к другу члены семьи. Отличие от прямых вопросов о внутрисемейных отношениях заключается в том, что такая техника дает более содержательную информацию, как консультанту, так и семье, и вследствие этого достигается определенный консультативный эффект.

Первая группа вопросов относятся к прямым, касающихся того, кто направил, что говорил, на что ориентировал.

Вторая группа вопросов касается предъявляемой проблемы. Например, как это выглядит в настоящее время; когда и при каких условиях возникло; как удавалось раньше преодолевать данные обстоятельства.

Третья группа вопросов относится к системе понимания проблемы, т.е. понимает ли подросток или его родители, почему происходит то, что происходит; как это включено во взаимодействие, что выступает триггером.

Четвертая группа вопросов направлена на выявление положительных сторон проблемы, ассимилирование позитивного опыта, и нахождение ресурсов.

Пятая группа вопросов направлена на будущее, акцент ставится на том, какие изменения произойдут или не произойдут впоследствии при условии работы или отсутствия таковой над возникшей сложностью [1].

2. «Позитивная коннотация», была предложена в рамках миланской школы, представителями которой были М. Сельвини-Палаццоли, Л. Босколо и др., техника представляет собой положительное переопределение симптома, с которым приходит семья, где есть дети подросткового возраста. Психолог осуществляет это таким образом, чтобы само знание о нем давало психотерапевтический эффект. Преуменьшение трудностей и проблем не происходит, но это побуждает семью к тому, чтобы рассматривать сложности через призму открывающихся возможностей, которые указывают на выход из ситуации. Эта техника заключается в подаче обратной связи родителям и подростку после того, как психолог утвердился в круговой гипотезе, сформулированной при помощи циркулярного интервью. Обратная связь осуществляется по определенным правилам:

- снятие тревоги семьи по поводу происходящего, осуществляется за счет приема нормализации: членам семьи сообщается о закономерности происходящего и повсеместной распространенности, это сообщение снижает чувство вины и уникальности;

- акцентирование внимания на положительной стороне нарушений, осуществляется переформулирование события в позитивном ключе.

3. «Включенное супервидение» дает возможность психологу-консультанту в процессе работы с подростками и их родителями прибегать к помощи коллег, которые находятся за односторонним зеркалом, и могут неявно наблюдать за происходящим [1].

4. «Семейная реконструкция» разработанная В. Сатир. При помощи данной техники осуществляется анализ взаимоотношений и коммуникаций между родителями и их детьми подросткового возраста. Во время применения техники выстраивается серия так называемых «скульптур семьи» и проводятся ролевые игры. В процессе ролевой игры участники группы отыгрывают характер взаимоотношений в семье и ее структуру в наиболее значимых и показательных моментах. В «скульптуре семьи» каждый член семьи занимает определенное место, которое отражает реальное положение дел и соответствующие роли, выполняемые каждым. Расстояние между членами семьи отражает степень сплоченности (близость - отдаленность), а пространство условно показывает границы семейной системы [2].

Этапы работы с подростком и его родителями в системном семейном консультировании, описанные А.Я. Варгой, могут выглядеть следующим образом:

1. Клиент звонит по телефону, и психолог задает ему минимально необходимое количество вопросов, с целью сформулировать первичную гипотезу. После осуществляется анализ первого телефонного разговора, на основании чего формулируется первичная гипотеза.

2. Семья приходит на консультацию. Психолог беседует с подростком и его родителями, а команда (от одного до трех человек) наблюдает за

процессом приема. В системном семейном консультировании существует несколько моделей участия команды в работе с семьей. Члены команды могут вмешиваться непосредственно в процесс консультации с просьбой задать тот или иной вопрос, изменить позу или пересесть. Такое бывает в тех случаях, когда команде кажется, что психолог-консультант слишком долго или слишком часто общается с каким-то одним членом семьи, таким образом, нарушая техническую нейтральность. В другом варианте команда не вмешивается в процесс консультирования, но предварительно планирует встречу и анализирует ее по окончании приема.

3. Процесс консультирования занимает до полутора часов. В течение часа осуществляется циркулярное интервью, затем психолог-консультант оставляет семью, а сам удаляется к команде. Происходит обсуждение случая, продумываются специальные консультативные воздействия, которые через полчаса психолог излагает устно, а затем письменно.

4. Семья получает предписание - прямое или парадоксальное. Если однократного приема оказывается достаточно, то семья должна позвонить и предупредить об этом [1].

По мнению таких психологов, как А.Я. Варга, А.В. Черников, работа с подростком и его родителями не осуществляется чаще раза в неделю, потому что семейная динамика идет медленнее, чем индивидуальная. В таком случае неэффективно назначать встречи часто, т.к. материал для работы не успевает накапливаться, они еще не почувствуют нового опыта и не сформируют своего отношения к нему [1, 2].

Эта классическая модель имеет ряд достоинств: во-первых, это позволяет обеспечить нейтральность; во-вторых, команда выступает полезным диагностическим инструментом для оценивания семейной системы, потому что то, что происходит в семье, как правило, отражается во взаимодействии психологов между собой при анализе консультативной встречи, в результате системы отражаются друг в друге.

Таким образом, системное семейное консультирование позволяет работать и оказывать помощь в решении социальных и психологических проблем семьям, имеющим детей подросткового возраста. Помимо непосредственной работы с подростками, оно позволяет организовывать взаимодействие с их семьей, с целью оказания помощи в формировании устойчивой позиции родителя.

Список источников:

1. Варга А.Я. Введение в системную семейную психотерапию. М.: Когито-Центр, 2012.- 182 с.
2. Елизаров А.Н. Психология семьи и семейное консультирование. 4 издание, переработанное.- М.: Эдитус, 2012.- 256 с.

ПРОЯВЛЕНИЕ САМООРГАНИЗАЦИИ И ЭМОЦИОНАЛЬНОЕ РАЗВИТИЕ ДЕТЕЙ В ПЕРИОДЫ ВЗАИМООТНОШЕНИЙ С РОДИТЕЛЯМИ, ДРУЗЬЯМИ И СВЕРСТНИКАМИ

Аннотация. В данной статье описываются проблемы, возникающие у детей в отношениях с родителями, сверстниками и друзьями и предлагающие самоорганизацию в эмоциональном развитии, в развитии самооценки, опыта, выражений и регулирования эмоций. Родители должны воспитывать в детях способность контроля эмоциональности не только потому, что они часто сталкиваются с ними в процессе своего развития, но и с точки зрения самооценки, выражений и поступков. Кроме того, родители обязаны знакомить своих детей с культурными и субкультурными правилами проявления эмоций. Но понимание родителями эмоций своих детей могут быть ограничены их социальной ролью как родителей. Сходные данные присущи правилам отображения среди сверстников способствования подавления многих эмоций в различных ситуациях, особенно в агрессии и злости. Развитие в настоящее время систем использования обучающих, методических, дистанционных стратегий детей дошкольного и школьного возраста может помочь им добиться публичной самоорганизации. К примеру, взаимная дружба, позволяет раскрыть частные эмоциональные переживания и научиться поддерживать друг друга в беде, управлять гневом и презрением, ревностью и завистью в повседневной жизни.

Ключевые слова: дистресс, эмоции, субкультура, сверстник, эмоциональная оценка, атрибуции, гендерная роль Я-концепции, культурные стили самоорганизации.

Abstract. This article describes the problems that arise in children in relationships with parents, peers and friends and offers self-organization in emotional development, in the development of self-esteem, experience, expression and regulation of emotions. Parents should educate their children in the ability to control emotions not only because they often encounter them in the process of their development, but also in terms of self-esteem, expressions and actions. In addition, parents are required to familiarize their children with the cultural and sub-cultural rules of display of emotions. But parents' understanding of their children's emotions can be limited by their social role as parents. Similar data are inherent in the rules of display among peers contributing to the suppression of many emotions in different situations, especially in aggression and anger. The current development of systems for the use of teaching, methodological and distance strategies for children of preschool and school age can help them to achieve public self-organization. For example, mutual friendship allows you to reveal private emotional experiences and learn how to support each other in trouble, manage anger and contempt, jealousy and envy in everyday life.

Key words: distress, emotions, subculture, peer, emotional evaluation, attribution, gender role of Self-concept, cultural styles of self-organization.

В течение всего периода обучения дети демонстрируют удивительный рост их эмоционального развития.

Теория эмоций в процессе развития детей, в их отношениях с окружающим миром, как социальный контекст, описана в довольно общих чертах. Большинство этих межличностных теорий фокусируются на развитии одного или не более двух составляющих эмоций, то есть развитие когнитивных оценок, субъективных переживаний или эмоциональных выражений [1]. Хотя эти компоненты эмоций переплетаются, каждый из них

следует частично независимой траектории развития и расхождения между ними, являясь важными для эмоционального развития и адаптации [1].

Существуют теоретические формулировки и эмпирические данные по эмоциональному развитию в межличностных отношениях, которые наиболее важны для детей между дошкольным периодом и окончанием начальной школы, то есть их отношений к родителям, сверстникам и друзьям.

Современные проблемы - это постоянные задачи, с которыми сталкиваются дети в своей повседневной жизни, в конкретных отношениях в определенный период развития. Текущие эмоциональные проблемы могут создавать трудности в будущем, способствуя снижению развития и адаптации [3].

В отношениях с родителями, сверстниками и друзьями противопоставлены проблемы, которые рассматриваются для множественных компонентов эмоционального развития детей, включая эмоциональные оценки, субъективные переживания и эмоциональные выражения. Их обзор концентрируется на социальных контекстуальных влияниях на эмоциональном развитии, которые изучаются в процессе межличностных отношений. [3]

Исследование прошлых и современных теорий психологического наблюдения подчеркивают значение родителей в эмоциональном развитии своих детей. Тесная диадическая связь является асимметричной или дополняет то, что на протяжении многих лет родитель имеет больше возможностей определить курс взаимоотношений со своим ребенком [7]. Близкий, комплементарный и одновременно непроизвольный характер отношений «родитель-ребенок» имеет важные последствия с точки зрения вызовов и ограничений, предусматривающий эмоциональное развитие детей.

На протяжении многих лет родители являются первыми в поддержке при тревогах или бедствиях, помогая детям в их регулировке волнений, когда их внутренние психологические ресурсы перегружены. По мере взросления детей, их зависимость от этого вида межличностной поддержки постепенно уменьшается, но до подросткового возраста (а иногда и после) родители все же играют важную роль в психологической подготовке своих отпрысков, проявляя активность в трудную минуту. Родители учат своих маленьких детей основным урокам сдерживания эмоций, связанных с проявлением трудностей.

Родители, которые, как правило, активно реагируют на страдания или разочарования своих детей стремятся улучшить их дистресс и помочь им в долгосрочной перспективе, чтобы научить терпеть негативные проявления, владеть ситуацией [7]. Отсутствие поддержки родителей в этих печальных ситуациях вынуждают детей самим разрабатывать и осуществлять стратегии отвлекающих факторов, которые, в конечном счете, ограничивают доступ к собственным оценкам и субъективным переживаниям, связанных с личными эмоциями [2].

Межиндивидуальные различия в степени ответственности лиц не реагирующих на сигналы своих детей, связаны с наличием проблем со множеством последствий для их эмоционального развития.

Надежная привязанность к матери способствует пониманию негативных и смешанных эмоций в дошкольном возрасте [7]. Дети со слабой привязанностью к матери или отцу, при проявлении любого риска теряются, ведут себя со сверстниками амбивалентно и даже агрессивно в ранние школьные годы [7].

Родители как эмоциональные тренеры и учителя обладают более совершенными знаниями, чем дети, они сообщают их детям об их оценках для эмоциональной разгрузки. Кроме того, родители ведут беседы со своими детьми о внутренних переживаниях, об эмоциональных выражениях других людей и о последствиях собственных экспрессивных проявлений [4].

Беседы об эмоциях среди членов семьи, полезны для эмоционального развития детей. Согласно проведенным исследованиям, показывающих, что чем больше времени мать проводит обучение своего ребенка, тем больше ее понимание его эмоций и моральной чувствительности [5].

Регулярные беседы родителей о чувствах, обеспечивают их детям доступ к способам мышления, которые преобладают в их собственной культуре и субкультуре. При этом родители передают культурно предписанные и ценные правила об опыте и проявлении эмоций, таких как правила вежливости и уважения к пожилым членам семьи, запрещающих детям выражать гнев и разочарование по отношению к ним [9].

Родители, как правило, имеют свои субкультурные, семейные и личные цели и ценности для воспитания своих детей. Эти воспитательные ценности включают в себя способы оценки эмоциональных событий, способы ощущения и отображения эмоций в привычных жизненных ситуациях [3].

Матери, которые часто сердились на своих детей, как правило, имели менее эмпатичных детей, чаще всего проявляли нервозность и гнев [7].

В первые годы обучения в школе родители продолжают свое участие в эмоциональном развитии своих детей. Большинство мальчиков и девочек школьного возраста по-прежнему обращаются к своим родителям, делясь своими страхами или переживаниями [7].

Мальчиков и девочек в начальной школе ожидают негативные реакции более чем от своих отцов или матерей, когда они хотят рассказать им о своих переживаниях и тревогах [9]. Начиная со второго класса, молодые люди ожидали, что их выражения гнева встретит неблагоприятный отклик от их родителей [7]. Эта картина доверия и эмоциональной поддержки полностью меняются к подростковому возрасту: подростки в восьмом классе, желая показать свои чувства гнева или печали в присутствии родителей, ожидают негативный ответ [8]. В подростковом возрасте молодежь не готова раскрывать свои личные чувства родителям, если те не отвечают взаимностью.

Эмоциональное развитие в группе сверстников, в отличие от родительско-дочерних отношений симметричны в том, что оба партнера имеют примерно одинаковый объем социальной власти [5]. Отношения со сверстниками, одноклассниками, главным образом произвольны и не

близки в том смысле, что сверстники не всегда делятся своими мыслями или действиями друг с другом [6].

Однако, существуют способы имеющие всепроникающее влияние на эмоциональное развитие детей. Во-первых, школьники могут быть в лучшем положении, чтобы понять эмоциональную жизнь их ровесников, чем родители или дети других возрастных групп [6]. Во-вторых, дети одного возраста спорят о том же социально-познавательном и моральном уровне, сталкиваются с теми же переходами и жизненными событиями, разделяя одну и ту же роль с учителями [4].

Ожидается, что эти сходства улучшат их понимание положения их сверстников, в некоторой степени независимо от межиндивидуальных различий, обусловленных уровнем развития, личностью или воспитанием. Вторая причина вытекает из того факта, что сверстники образуют группу [5]. Группа из детей и подростков создают культуру со своими нормами и ценностями, среди которых выделяется общая оценка эмоций-событий. Эти оценки могут отличаться время от времени и от места нахождения, так что дети могут анализировать друг друга на основании подобных эмоциональных оценок. Когда оценки эмоций принимают предписывающий характер и интернализированы в той мере, в какой они направляют детский опыт эмоций, то они образуют эмоциональные сценарии [5].

Действительно, большинство исследований были сосредоточены на разнице между переживанием и проявлением эмоций. Рассмотрим развитие регуляции эмоций и структурных ограничений отношений сверстников для изучения эмоционального развития детей.

Правила отображения в сегодняшней культуре сверстников, способствуют демпфированию выражения многих эмоций во многих ситуациях. Сходящиеся эмпирические данные свидетельствуют о том, что дети школьного возраста, будут выражать беспокойство и причинять боль своим сверстникам, только тогда, когда они достигли экстремальных пределов в своем поведении [4].

Эти правила отображения применяются не только к выражениям уязвимости в виде страха или печали, но и к выражению гнева. В подростковом возрасте мальчики более уверены, чем девочки, опасаясь, что они будут высмеяны или унижены сверстниками, показывая гнев или печаль в их присутствии [5].

Методы передразнивать и высмеивать, являются привычными среди детей школьного возраста. Другой механизм, более косвенный: когда сплетничают о просчетах ровесники детей, усиливая внутригрупповые нормы об эмоциональном проявлении, как к самим себе, так и сверстникам [6]. Общие негативные оценки, это когда дети выключены из информации, деятельности или членства в группах из-за их «эмоционального дурного поведения» в глазах сверстников. Быть подвергнутым критике, даже если и временной, сильный стимул или для детей соответствовать стандартам поведения сверстников. Дальнейшая группа процессов, как внутригрупповой фаворитизм, групповая враждебность (особенно в отношении детей младшего

возраста или других этнических групп), между групповыми контрастами (между полами) и внутригрупповые процессы, как ассимиляция и дифференциация, которые были описаны для других аспектов развития, следует также активизировать к соблюдению равноправных норм и оценки, выраженную в регуляции эмоций [6].

Сверстники склонны отвергать тех, которые не соответствуют их правилам отображения эмоций. Постоянное выражение зависти достижениям других детей, также является отвержением от сверстников [3]. Многие исследования подтверждают, что дети предпочитают дружить со сверстниками, проявляющими радость, выражающими положительные эмоции. Большая социальная зрелость обычно связана с более широким набором стратегий регуляции эмоций [4].

В младших классах начальной школы, большинство детей осведомлены, что эмоции, которые они проявляют, не обязательно должны совпадать с тем, что они чувствуют в своем внутреннем состоянии.

Под зоркими глазами своих сверстников дети овладевают навыками самоорганизации и управления впечатлениями, которые важны для общественной жизни. В большинстве случаев это означает способность контролировать выражение субъективного самолюбия. Хотя эти «эмоциональные фронты» делают детские выражения менее искренними, в них есть и положительные стороны. [8].

Как детям удастся подавлять выражение некоторых эмоций, которые они испытывают? Как они регулируют свои переживания в эмоциях? Согласно исследованиям по регулированию эмоционального гнева, говорится о том, что дети школьного возраста все больше научились дистанцироваться от проявления своего гнева.

Дети старшего возраста стали все больше осознавать, как перенаправление внимания ослабляет их стрессовый опыт. Десятилетние дети почти равномерно (и таким образом больше чем дошкольники или подростки и взрослые) считают, что когнитивное избегание является эффективным средством уменьшения их чувства гнева и печали [7].

При выражении самых разнообразных эмоций может возникнуть атмосфера быть подвергнутым критике группой сверстников. Некоторые дети могут сторониться своих сверстников или ищут другие группы сверстников эмоциональная оценка которых и стили регуляции эмоций могут подойти им лучше. У других (жертв постоянных издевательств), могут развиваться стратегии внутрипсихической регуляции, характерные для проблемы интернализации [9].

Исследования в будущем в области эмоционального развития детей, должны быть посвящены трем направлениям решения проблем: 1) утверждение, что сверстники могут быть более точными, чем родители в анализе эмоциональных оценок своих сверстников; 2) изучению норм коллегиального выражения мнений эмоций, более подробно, помогут в составлении графиков, какие эмоции допустимы, при каких обстоятельствах, чтобы остаться полноправным членом группы сверстников; 3)

продемонстрировать механизмы, какие группы сверстников формируют эмоциональные и экспрессивные оценки поведения членов своей группы. Группа таких процессов, как ассимиляция на основе норм равноправия, могут быть изучены в экспериментах по соответствию эмоциональным оценкам [8].

Устаревшие дружеские отношения основываются на исследовании оценок и опыта эмоций, которые имеют место в период трансформации подросткового возраста, такие как телесные изменения, связанные с половым созреванием или иной неопределенности, связанной с принятием идентичности.

Таким образом, взаимная близкая дружба предполагает подросткам быть полезным друг другу, реагируя на ее бедственное положение, игнорируя или обвиняя [11]. По сравнению со старшими возрастными группами, подростки друзья, как правило, используют отвлечение, чтобы охранить друг друга от негативных атрибуций, являющихся частью самооценочных эмоций, стыда, чувства вины, враждебности к себе или депрессии. Эти негативные (самооценочные) эмоции при этом достаточно заметны и проявляемы в период жизни, особенно для девочек. Следовательно, близкая дружба может стимулировать способность поддерживать друг друга, даже если друг часто находится в плохом настроении, тогда поддержка означает отказ от привлекательных вариантов досуга, или когда это ставит под угрозу общественность самоорганизации перед группой сверстников (как в дружеских отношениях с ровесниками, которые становятся жертвами негатива других сверстников). Кроме того, закрытость дружбы заставляет детей не злоупотреблять доверием друзей, для краткосрочных (социальных) выгод. В целом, дружба бросает вызов детям приобретающим навыки, необходимые для поддержания близости, как проявление заботы, восхищения и привязанности соответствующим образом [9]. С точки зрения социальных задач близкие друзья также должны учиться управлению разногласиями, возникающими в ходе нормальной привычной дружбы [7].

Влияние на интерпретацию смысла для разногласий связано с оценкой эмоций, а также с интенсивностью субъективных чувств, выбора поведения и преодоления ожидаемых долгосрочных результатов для отношений. Управление гневом в представляющих интерес конфликтах может быть важно в дружбе, потому что является добровольными отношениями, которые могут быть устранены по усмотрению одной из сторон в любой момент времени [6].

Другой социальной и эмоциональной задачей в дружбе может быть способ научиться справляться с соревновательными и негативными чувствами. Более худшими друзьями являются те, кто выражает (и чувствует) гнев, презрение и отвращение к конфликтам, возникшим в процессе совместной деятельности.

Когда дружба, таким образом, омрачается конкурентоспособностью или другими формами антагонизма, эмоциональными переживаниями и выражениями в ситуациях, тогда будут выделяться основные эмоции, такие как гнев и презрение. Эти эмоции, бросают вызов друзьям для оценки и изменения их отношений [5]. Кроме того, чувства гнева или презрения могут

стимулировать самопознание, потому что гнев, является сигналом, что был нарушен барьер самосознания или что-то не получилось, как ожидалось [8].

Дружба хрупка, потому что мы выбираем друзей добровольно. Управление гневом, презрением, виной, стыдом, завистью, или ревностью к другу может оказаться настолько обременительной, что дружба ухудшается или прекращается [8]. Кроме того, один или оба друга могут поддаться достаточно серьезным эмоциональным проблемам, что их дружба скомпрометирована [12]. Близкие друзья также уязвимы, потому что они, как правило, имеют эксклюзивные отношения друг с другом; то есть один может предать доверие другого и раскрыть эмоциональные секреты другого, что способствует уязвимости перед сверстниками. Угрозы сделать так, как в реляционных агрессиях, может также ограничить эмоциональное развитие в близких дружеских отношениях.

Таким образом, актуальной для изучения эмоционального развития учащихся является гендерная роль Я-концепции или культурные стили самоорганизации.

Вопреки выводам исследований, выражение гнева во взаимоотношениях сверстников не стало меньше с возрастом, но получило более тонкий выразительный вариант (гнев, отвращение или презрение), заменяемый полным выражением гнева [10]. Эти и другие результаты свидетельствуют о том, что необходимо дополнить другими мерами эмоций, такие как наблюдения за поведением или физиологические меры [11].

Следовательно, исследование подтверждает действительные показатели по эмоциональному развитию детей разного возраста и сравнивает результаты к гипотетическим ситуациям с опытом и поведением в эмоциональных ситуациях в реальной жизни. Этот тип исследования особенно необходим для изучения взаимных связей и для исследования эмоционального развития в детском и подростковом возрасте [12].

Эмоциональные переживания с родителями, способствует эмоциональному поведению детей школьного возраста и среди подростков особенно может применяться. Одной из главных задач на будущее, распутать эту паутину отношений и наметить, какой потенциал эмоционального развития распределяется между различными типами отношений, которые могут быть предоставлены только одним типом отношений, а не другим. Установление проблем эмоционального развития общими для множества типов отношений, которые являются уникальными, не только принесет межличностный взгляд на эмоциональное развитие, а сделает большой шаг вперед и поможет в разработке стратегий, направленных на социальную и эмоциональную компетентность детей.

Список источников:

1. *Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ (ред. от 25.12.2018) "Об образовании в Российской Федерации" // КонсультантПлюс, 13.03.2019.*
2. *Методическое письмо Минобрнауки России от 19.11.1998 N 1561/14-15 "Контроль и оценка результатов обучения в начальной школе" // КонсультантПлюс, 13.03.2019.*

3. Письмо Минобрнауки РФ от 08.05.2007 № АФ-163/06. О Концепции государственной политики в отношении молодой семьи // КонсультантПлюс, 13.03.2019.
4. Приказ Минобрнауки России от 30.08.2013 № 1015 (ред. от 17.07.2015) "Об утверждении Порядка организации и осуществления образовательной деятельности по основным общеобразовательным программам - образовательным программам начального общего, основного общего и среднего общего образования" (Зарегистрировано в Минюсте России 01.10.2013 № 30067) // КонсультантПлюс, 13.03.2019.
5. "Примерная основная образовательная программа начального общего образования" (одобрена решением федерального учебно-методического объединения по общему образованию, протокол от 08.04.2015 № 1/15) (ред. от 28.10.2015) // КонсультантПлюс, 13.03.2019.
6. "Примерная основная образовательная программа среднего общего образования" (одобрена решением федерального учебно-методического объединения по общему образованию, протокол от 28.06.2016 N 2/16-з) // КонсультантПлюс, 13.03.2019.
7. Семейное право: Учебник. / Под ред. Р.А. Курбанова, "Проспект", 2015 // КонсультантПлюс, 13.03.2019. – 203с.
8. Теория и практика самоорганизации. Научные основания педагогического сопровождения самоорганизации и соорганизации субъектов межпоколенческих отношений в образовательных организациях, детских общественных объединениях, подростково-молодежных клубах по месту жительства, в неформальном образовании: научно-методическое пособие для педагогов и руководителей образовательных организаций / Под ред. М.Р. Мирошкиной. — М.: ФГБНУ «Институт изучения детства, семьи и воспитания РАО», - Издательский дом «НАУЧНАЯ БИБЛИОТЕКА», 2017. — 143 с.
9. Кесян Н.А. Способы и ошибки самоорганизации // Гуманитарные научные исследования. 2014. №9. URL: <http://human.snauka.ru/2014/09/7523> (дата обращения: 23.09.2018).
10. Barry W. Stevenson. Developing An Awareness And Understanding Of Self-Organization As It Relates To Organizational Development And Leadership Issues. *Developing An Awareness And Understanding Of Self-Organization...E:CO Issue Vol. 14 No. 2 2012 pp. 69-85*
11. Saadia Mahmud. Framework for the Role of Self-Organization in the Handling of Adaptive Challenges. *Framework for the Role of Self-Organization in the Handling of Adaptive Challenges E:CO Issue Vol. 11 No. 2 2009 pp. 1-14*
12. Jean-Marie Buijs. Understanding Connective Capacity of Program Management from a Self-Organization Perspective. *Understanding Connective Capacity of Program Management from a Self-Organization Perspective E:CO Issue Vol. 12 No. 1 2010 pp. 29-38*

Сидарович В.И.

СВЯЗЬ СЕНЗИТИВНОСТИ К ПОощРЕНИЮ И НАКАЗАНИЮ И СТЕПЕНИ ВЫРАЖЕННОСТИ ЛИЧНОСТНОЙ ТРЕВОЖНОСТИ В ПОДРОСТКОВОМ ВОЗРАСТЕ

Аннотация: В данной статье рассматривается проблема чувствительности к поощрению и наказанию подростков с разной степенью выраженности личностной тревожности. Представлены результаты проверки предположения о наличии связи уровня тревожности и чувствительности к поощрению и наказанию.

Ключевые слова: чувствительность, воспитание, наказание и поощрение, личностная тревожность, взаимодействие.

Abstract: This article deals with the problem of sensitivity to the promotion and punishment of adolescents with varying degrees of personal anxiety. The results of the verification of the

assumption of a connection between the level of anxiety and sensitivity to encouragement and punishment are presented.

Key words: sensitivity, upbringing, punishment and encouragement, personal anxiety, interaction.

Семья – один из самых древних социальных институтов, который выполняет очень важные социальные функции. Среди них репродуктивная, хозяйственно-экономическая, духовно-эмоциональная, досуговая, сексуальная и воспитательная. Надлежащее исполнение семьей названных выше функций, психологический климат в семье, тип семейного воспитания и многое другое – это те факторы, которые оказывают огромное влияние на формирование личности ребенка. Именно поэтому семья как система является объектом исследования для многих отечественных и зарубежных ученых. Изучением семьи в различных ее аспектах занимались А.Г. Харчев, Г. Бейтсон, В.Н. Дружинин, В.М. Целуйко, М.С. Мацковский, А.Н. Елизаров, Л.В. Петрановская и другие.

Особое внимание исследователей привлекает проблема взаимодействия между членами семьи, в частности, между детьми и родителями. Как воспитывать детей, чтобы это способствовало гармоничному развитию личности ребенка, какие личностные и возрастные особенности детей необходимо учитывать при выборе методов воспитательного воздействия – это лишь некоторые вопросы, ответы на которые пытаются найти педагоги и психологи.

В контексте непрофессиональной педагогической деятельности родителей большое значение приобретает проблема эффективности их воспитательных воздействий. Со стороны ребенка такая эффективность связана с таким его проявлением как воспитуемость. Эта характеристика выражает способность ребенка быстро включаться в воспитательные отношения, активно реагировать на воспитательные воздействия, а также инициативно влиять на их совершенствование и углубление. Её можно рассматривать как своего рода индикатор потенциального уровня развития личности ребенка, зоны его ближайшего развития и динамики социализации. Характерно, что воспитуемость формируется и проявляется в условиях полного доверия ребенка к воспитателю [1].

Понятие воспитуемости тесно связано с таким понятием как чувствительность к воспитательным воздействиям. В контексте детско-родительских отношений данный вид чувствительности понимается как характерологическая особенность ребенка, проявляющаяся в его повышенной сензитивности к положительному (поощрение) и отрицательному (наказание) стимулированию. Чувствительность ребенка к воспитательным воздействиям – это фактор, который, безусловно, необходимо учитывать при построении стратегии воспитательного процесса, выборе методов и средств воспитания [2].

Исследование чувствительности к поощрению и наказанию как формам оценочных воздействий с необходимостью предполагает изучение тех личностных особенностей детей, которые выступают в качестве факторов,

опосредующих эффективность таких воздействий. Одним из таких факторов выступает наличный уровень тревожности. Тревожность в подростковом возрасте – нормальное явление, однако, если тревожность становится чрезмерной, она мешает подростку в достижении его целей, а также нарушает естественный ход воспитательного процесса [3].

Особое значение проблемы чувствительности подростков к оценочным воздействиям обусловлено особенностями социальной ситуации развития и теми новообразованиями, в числе которых в данном возрасте наиболее значимым является развитие самосознания.

Адресация внешних позитивных и негативных оценочных воздействий в форме поощрения и наказания на такую значимую для подростков «мишень» как формирующаяся Я-концепция определяет особенности чувствительности к этим воздействиям подростков с разным уровнем тревожности. Изучение данного аспекта в контексте детско-родительских отношений в семье определило **актуальность предпринятого исследования.**

В связи с вышесказанным было предпринято исследование, **цель** которого заключается в анализе связи чувствительности к поощрению и наказанию и тревожности в подростковом возрасте.

В соответствии с целью исследования были выдвинуты следующие **гипотезы:**

- Существует связь между степенью выраженности тревожности и чувствительностью подростков к наказанию.
- Существует связь между степенью выраженности тревожности и чувствительностью к поощрению в подростковом возрасте.

В исследовании приняли участие 184 подростка в возрасте 12-16 лет, из них 90 мальчиков и 94 девочки. Для диагностики тревожности использовалась шкала «Личностная тревожность», которая является фрагментом опросника Спилбергера. Уровень сензитивности к поощрению и наказанию исследовался при помощи методики «Опросник чувствительности к поощрению и наказанию» В.Б. Кузнецовой, Е.Р. Слободской, Т.О. Риппинена. Для обработки полученных данных использовался критерий ранговой корреляции Спирмена.

С целью проверки гипотез о наличии связи между чувствительностью подростков к наказанию и поощрению и тревожностью был применен метод корреляционного анализа по Спирмену.

По результатам корреляционного анализа можно говорить о наличии сильной прямой связи между чувствительности к наказанию и личностной тревожностью подростка ($r = +0,74$). Можно также сказать, что высокая чувствительность к наказанию провоцирует формирование и проявление подростками высокого уровня личностной тревожности. Это означает, что возрастание тревожности в подростковом возрасте может провоцироваться избыточностью различных форм наказаний и негативных оценочных воздействий, адресованных подросткам, со стороны значимых других – как взрослых, так и сверстников.

Выявлено также наличие умеренной силы обратной связи между личностной тревожностью и чувствительностью к поощрению ($r = -0,41$). Данная связь показывает, что профилактика невротизации подростков и формирование у них переживания эмоционального благополучия как важного компонента психологического здоровья предполагает гуманизацию отношений с подростком значимых взрослых прежде всего из ближайшего социального окружения, то есть родителей и педагогов.

В целом результаты корреляционного анализа показывают общую тенденцию, которая состоит в том, что чем выше уровень личностной тревожности подростка, тем выше его сензитивность к наказанию и тем ниже сензитивность к поощрению. Таким образом, можно сделать вывод, что гипотезы о наличии связи между чувствительностью к наказанию и поощрению и личностной тревожностью в подростковом возрасте полностью подтвердились.

Полученные данные свидетельствуют о том, что в детско-родительских отношениях чувствительность к поощрению и наказанию является важным фактором эмоционального благополучия подростков в семье и сохранности их психологического здоровья.

Список источников:

- 1. Безрукова В.С. Основы духовной культуры (энциклопедический словарь педагога). Екатеринбург, 2000.*
- 2. Краткий психологический словарь / Ред. А.В. Петровский, М.Г. Ярошевский; ред.-сост. Л.А. Карпенко. Ростов-на-Дону : Феникс, 1998.*
- 3. Капитанец Е.Г., Девятова К.М. Влияние тревожности на агрессивное поведение подростков // Концепт. 2016. Вып. 7. С. 61–65.*

Ситников В.Л., Доева Л.И.

КРОССКУЛЬТУРНЫЙ АНАЛИЗ ОБРАЗА СУПРУГА В СОЗНАНИИ МУЖЧИН И ЖЕНЩИН ОСЕТИНСКОЙ И ЧЕЧЕНСКОЙ НАЦИОНАЛЬНОСТЕЙ

Аннотация: В статье представлено исследование этнических особенностей образа супруга, раскрыто содержание и структуры образов идеального и реального супругов, а также Я-образов в сознании мужчин и женщин, принадлежащих к различным этническим группам, проведён сравнительный анализ особенностей перцептивных образов у мужчин и женщин, проживающих в двух разных регионах нашей многонациональной страны.

Ключевые слова: перцептивный образ, я – образ, образ супруга, образ «идеального» супруга.

Abstract: our work presents a study of the ethnic characteristics of the image of the spouse, reveals the content and structure of images of the ideal and the real of the spouses and I-images in the minds of men and women belonging to different ethnic groups, a comparative analysis of the perceptual features of the images of men and women living in two different regions of our multinational country.

Key words: perceptual image, self – image, the image of the spouse, the image of the "ideal" spouse.

Представления о браке и брачном партнере в сознании мужчин и женщин в значительной степени определяются их этнической принадлежностью. Особенно эта зависимость прослеживается в условиях

традиционно-патриархального уклада семейной жизни народов Северного Кавказа.

Во внутрисемейных отношениях, их стабильности, устойчивости, удовлетворенности супружеством, одной из ключевых проблем представляется проблема отражения супругами друг друга. Благополучный брак основывается на адекватном отражении супругами друг друга и совместимости людей как личностей, а удовлетворенность браком напрямую зависит от требований, предъявляемых к личности супруга.

Осетины и чеченцы, как и многие соседние народы, автохтонны и самобытны, но, в то же время, в определенной степени подвержены внешним воздействиям. Кроме того, необходимо отметить, что в религиозной культуре Северной Осетии преобладает христианство, а Чеченской республики – мусульманство [1; 2].

В результате исследования были выявлены культуральные различия образа супруга, его связь с уровнем удовлетворенности браком и обусловленность этническими и региональными особенностями, были описаны обобщенные образы супруга в представлении мужчин и женщин осетинской и чеченской национальностей [2; 3; 4].

С целью выявления я-образов и соотнесения их с образами супругов в сознании мужчин и женщин, нами была использована методика «СОЧ(И)» В. Л. Ситникова [5; 9]. Выборку составили супружеские пары осетинской и чеченской национальности.

В я-образах мужчин обеих национальностей первые места занимают социальные, мотивационно-волевые, эмоциональные определения и характеристики социального интеллекта. Однако, в я-образах осетин большее значение по сравнению с я-образами чеченцев имеют телесные, интеллектуальные, деятельностные и материальные характеристики и меньшее поведенческие, конвенциональные определения, метафоры.

Типичные определения образа реальной супруги у осетин: умная, женственная, хозяйственная, ревнивая, милая, верная, привлекательная, ласковая, преданная, искренняя. В описании чеченцев: хозяйственная, воспитанная, религиозная, уважительная, внимательная, домашняя, вежливая, гостеприимная, покорная, терпеливая.

При этом представлении о том, какой должна быть "идеальная" супруга у представителей у осетин и чеченцев практически идентичны.

Следует отметить, что различий в образе супруга в представлении женщин осетинской и чеченской национальности значительно больше, чем у мужчин. Сходство лишь в том, что на первом месте у женщин обеих национальностей расположены социальные характеристики.

Осетинки в образе супруга преимущественно выделяют следующие качества: заботливый, упрямый, ревнивый, вспыльчивый, ответственный, трудолюбивый, щедрый, грубый, красивый, а чеченки в образе супругов выделяют следующие определения: религиозный, правозащитный, благородный, справедливый, традиционный, достойный, принципиальный, спокойный, уважаемый.

У женщин осетинской и чеченской национальностей больше различий в представлениях об "идеальном" супруге. Для осетинок это прежде всего должен быть умный, любящий, веселый, ответственный, жизнерадостный, нежный, целеустремленный, честный, гордый, а для чеченок более предпочтителен гордый, благородный, религиозный, справедливый, правоверный, уравновешенный, терпеливый, традиционный, хороший отец [2; 3; 4; 7; 8;]

Перцептивные образы в сознании мужчин осетинской и чеченской национальностей схожи, однако в сознании женщин имеют достоверные различия.

Патриархальные взгляды мужчин, четко дифференцирующие мужские и женские определения, противоречат более политарным представлениям женщин, у которых наблюдается тенденция и некоторое стремление к равенству полов. Несоответствие между желаемой ролью женщин в осетинском обществе, семье и положением, отводимым традиционными взглядами мужчин может привести к снижению самооценки женщины, неудовлетворенности своим социальным статусом, снижению уровня притязаний, депрессивным состояниям и невротическим расстройствам, и повлечь за собой непонимание между супругами, конфликты, неудовлетворенность браком и жизнью в целом, подтверждением чего оказались полученные нами результаты исследования уровня удовлетворенности супругов браком [7].

В выборке осетинской национальности уровень удовлетворенности браком у женщин (35,6) несколько ниже, чем у мужчин (38,7), в выборке чеченской национальности – напротив. Удовлетворенность браком мужчин в обеих выборках близка по уровню (38,7 и 38,3), в то время, как женщины осетинской национальности имеют более низкие показатели (35,6) по сравнению с женщинами чеченской национальности (39,7), что подтверждает выдвинутые нами предположения об их большей урбанизации.

Таким образом, полученные результаты позволили нам рассмотреть и оценить различия в представлениях о супруге, уровне удовлетворенности браком и подтвердить гипотезу об их этно-региональной детерминированности.

Эти данные подтверждают наше предположение о том, что этнокультурные полоролевые традиции осетин, в некоторой степени противоречащие современной модели маскулинности-фемининности общественного сознания, в меньшей степени удовлетворяют женщин, чем мужчин [7; 8].

Обобщая теоретические и эмпирические данные исследования взаимодействия этнокультурных традиций и социальных условий в формировании образа супруга, можно отметить, что в условиях нашего общества сохраняется довольно сильное этнокультурное влияние на результат формирования и развития образа супруга и семейно - брачных установок, которые не всегда соответствуют идеальным представлениям общественного сознания. Данная проблема требует пристального внимания и глубокого изучения.

Список источников:

1. Дзуцев Х.В. Жизнь осетинской семьи: этносоциологический аспект / Х.В. Дзуцев, Я.С. Смирнова. – Владикавказ: Газетно-журнальная типография, 1993. – 216 с.
2. Доева Л.И. Современное состояние семейно-брачного института в России: гендерный аспект / Л.И. Доева // Вектор науки ТГУ. Серия: Педагогика, психология. – 2014. – №2 (17). – С. 79-82.
3. Доева Л.И. Традиционные представления об образах мужчины и женщины в брачно-семейных отношениях в Республике Северная Осетия-Алания / Л.И. Доева // Социальные и психологические проблемы современной семьи: сборник статей по материалам VII Международной научной конференции (г. Владимир, 08-09 ноября 2016 г.) / Отв.ред. М.В. Артамонова. – Владимир: Владимирский государственный университет им. Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых, 2016. – С. 140-146.
4. Павлова О.С. Чеченский этнос сегодня: черты социально-психологического портрета: монография / О.С. Павлова. – М.: ООО «Сам Полиграфист», 2013. – 558 с.
5. Ситников В.Л. Образ ребенка (в сознании детей и взрослых) / В.Л. Ситников. – СПб.: Химиздат, 2001. – 288 с.
6. Ситников В.Л. Добрачные половые установки девушек в поликультурной среде / В.Л. Ситников, В.В. Ильченко // Ученые записки ЗабГУ. – 2016. – Т. 11, №5. – С. 107-114.
7. Ситников В.Л. Кросскультурные особенности образов супругов в сознании мужчин и женщин осетинской и русской национальностей / В.Л. Ситников, Л.И. Доева // Успехи современной науки. – 2016. – Т. 4. №6. – С. 103-108.
8. Ситников В.Л., Доева Л.И. Образы супругов в сознании мужчин и женщин с разным стажем семейной жизни // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. 2017. № 186. С. 61-71.
9. Социально-психологическая перцепция в системе образования. Ситников В. Л., Регуш Л. А., Кедич С. И., Комарова А. В., Парнюк Н. В., Казначеева Н. Б., Карагачева М. В. Санкт-Петербург, 2016. С. 120-138.

Скворцова М.А., Булия Э.А.

**РАЗВИТИЕ УЧРЕЖДЕНИЙ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ
СПОРТИВНОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ СРЕДСТВАМИ ФОРМИРОВАНИЯ
ОЦЕНКИ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УСЛУГ (НА МАТЕРИАЛАХ
ДИССЕРТАЦИОННОГО ИССЛЕДОВАНИЯ)**

Аннотация. Статья посвящена теоретическому изучению процессу развития учреждений дополнительного образования детей спортивной направленности и оценки качества образовательных услуг.

Ключевые слова. Развитие, менеджмент, образовательное учреждение спортивной направленности.

Актуальность исследуемой темы аргументируется важностью проблемы в социальном, научно-педагогическом и практическом плане и недостаточной разработанностью данной проблемы для развития образовательной организации. Оценка качества как прогностичная и формирующая рассматривается О.М. Держицкой, Д.А. Иванова, К.Г. Митрофанова, О.М. Моисеевой, А.А. Попова, А.О. Татура, и др. В рамках усиления общественной составляющей управления образованием разрабатываются

механизмы государственно-частного партнерства М.В. Никитиным и И.П. Смирновым [1].

Существенную роль в разработке данной проблематики играют концепции педагогической поддержки (Е.А. Александрова, О.С. Газман, Н.Н. Михайлова, А.И. Тимонин, С.М. Юсфин и др.), педагогического и социально-педагогического сопровождения (М.И. Рожков, А.Л. Уманский), социально-педагогического обеспечения (Л.М. Бочкова, И.А. Гусева, А.Ф. Драничников, О.Л. Еремина, А.И. Кивилевич, Т.Е. Коровкина, Л.В. Коптяевой, А.Р. Лопатин, О.Б. Панова, И.В. Протасовой, А.И. Рябинина, Ю.М. Симаева, А.А. Суслиной, А.И. Тимонин, Н.В. Третьякова) [1].

Проанализировав эти подходы, можно констатировать, что система оценки качества образования понимается как совокупность организационных и функциональных структур, норм и правил, диагностических и оценочных процедур, обеспечивающих на единой концептуально-методологической основе оценку образовательных достижений обучающихся, эффективности деятельности образовательных организаций, образовательных систем, качества образовательных программ с учетом запросов основных потребителей образовательных услуг.

Определение качества образования мы встречаем и у М.М. Поташника, который определяет качество образования как соотношение цели и результата, как мера достижения целей, притом, что цели (результаты) заданы только операционально и спрогнозированы в зоне потенциального развития школьника» [4].

В ходе анализа психолого – педагогической и управленческой литературы и опытно – экспериментальной работы мы выделили следующие управленческие условия для реализации системы оценки качества образовательных услуг в организации спортивной направленности. Считаем, что оценка качества образовательных услуг будет способствовать развитию образовательной организации спортивной направленности если она:

- проводится с учетом принципов прогностичности, согласованности, адекватности критериев оценки, комплексности, вариативности и гибкости организационных форм, систематичности и цикличности осуществления, открытости и гласности процедур оценки качества;

- осуществляется на основе структурно-функциональной модели оценки качества образовательных услуг, включающей в себя функции, цели, содержание, методы и формы оценки качества образовательных услуг;

- реализуется с учетом потребностей заказчиков образовательных услуг и в их интересах [1,2].

Нами разработана структурно-содержательная модель системы оценки качества образовательных услуг в организации спортивной направленности. Данная модель включает в себя: целевой блок, в котором заключены цели и задачи, как закрепленные в официальных государственных документах, так и в концептуальных подходах общества; содержательный блок, включающий ряд направлений: организационно-управленческое, материально-техническое, психолого-педагогическое, научно-методическое.; технологический блок,

который был представлен системой оценки качества образовательных услуг и конкретными управленческими решениям для повышения уровня развития образовательной организации.

Анализ психолого – педагогической, социально – философской и пилотажное исследование позволил нам разработать программу опытно – экспериментальной работы. В педагогическом эксперименте для проверки сформулированного предположения был задействован спортивный комплекс «Шинник» г. Ярославль. В диссертационном исследовании приняли участие 32 человека обучающихся (контрольная группа) и 30 человек (экспериментальная), 25 человек тренерского состава (14 контрольная группа и 11 экспериментальная) и 46 человек родителей/законных представителей обучающихся (23 контрольная группа и 23 экспериментальная группа).

Диагностика удовлетворенности обучающихся качеством образовательных услуг организации спортивной направленности тренерского состава показала, что 16% имеют низкий уровень удовлетворенности качеством образования, у 59% человек выявлен средний уровень удовлетворенности и 25% полностью удовлетворены качеством образовательных услуг.

30% респондентов родителей оценили высокий уровень качества образовательных услуг спортивной школы, 48% оценили качество образовательной организации как среднее и 22% полностью не удовлетворены качеством образовательных услуг.

Необходимым в нашем диссертационном исследовании был показатель удовлетворенности качеством образовательных услуг и жизнедеятельностью педагогов в образовательной организации спортивной направленности. Нами были получены следующие результаты: количество педагогов, которые полностью удовлетворены образовательным процессом, качеством своих услуг и спортивно-образовательной средой, в которой они работают, составляет 36%, 28% полностью не удовлетворены качеством образовательной организацией и своей профессиональной деятельностью, а 36% считают достаточно эффективной свою деятельность и оценивают качество образовательных услуг как среднее.

Анализ первичной диагностики позволил нам сделать ряд выводов, которые должны повлиять на разработку программы управленческих решений по повышению качества образовательных услуг образовательной организации спортивной направленности и заложили основы для формирующего эксперимента, а именно: на повышение качества условий обеспечивающих развитие спортивных способностей обучающихся; на организацию условий, которые будут сопутствовать включению каждого ребенка и его мнение в образовательный процесс; на повышение уровня участия администраций и тренерского состава для создания условий, обеспечивающих проявления и развития спортивных способностей юного спортсмена; на разработку системы внутреннего и справедливого оценивания достижений в спорте обучающегося; на разработку учета в образовательном процессе индивидуальных особенности обучающегося; на разработку системы

рационального использования времени тренерского состава спортивной школы; на повышение качества профессионального мастерства тренерского состава спортивной школы; на учет индивидуальных достижений и успехов тренерского состава спортивной школы.

Таким образом, можно сделать вывод, что дальнейшая работа по диссертационному исследованию должна быть направлена на выявление на основе диагностики выявление проблем в существующей системе оценки качества образовательных услуг, выбор и разработка управленческих решений на повышение эффективности данной системы; повторная диагностика, основанная на выбранной нами системы методик исследования; анализ и интерпретация результатов.

Список источников:

1. Бахмутский А. Е., Кондракова И. Э., Писарева С. А. Оценка деятельности современной школы: Учебное пособие / А.Е. Бахмутский. - М.: АПК и ППРО - 2009. – 456с.
2. Вальдман И.С. Работу школы оценивают с учетом контингента учеников. Национальные мониторинги учебных достижений. Опыт Австралии // Управление школой - 2013 - №5 - с. 22 - 28.
3. Попов В.Г., Голубков П.В. Мониторинг развития региональной системы образования // Стандарты и мониторинг в образовании - 2000 - №2 - с. 30 - 33.
4. Поташник М.М. правление качеством образования: Практико-ориентированная монография и методическое пособие под ред. М.М Поташника - М.: Педагогическое общество России, 2000 - 448 с.

Слотина Т. В., Недошивина Ю. С.

К ВОПРОСУ О РОЛИ СЕМЬИ В ФОРМИРОВАНИИ ГЕНДЕРНЫХ СТЕРЕОТИПОВ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО И МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Аннотация: в статье осуществляется краткий обзор основных понятий – гендерная социализация, гендерные стереотипы, гендерные схемы, гендерная идентичность, а также раскрывается первостепенная роль семьи в их формировании и развитии. Приводится анализ негативных сторон формирования гендерных схем и стереотипов. Предлагаются рекомендации по «реформации» гендерных стереотипов.

Ключевые слова: гендерные схемы, гендерные стереотипы, гендерная идентичность, гендерная социализация, гендерные особенности детей дошкольного возраста, гендерные особенности детей младшего школьного возраста, семья.

Abstract: The article presents an overview of the basic concepts – gender socialization, gender stereotypes, gender schemas, gender identity, and reveals the family's primary role in the development and formation of the listed concepts. An analysis of the negative aspects of gender schemas and stereotypes formation is given. Recommendations for the "reformation" of the gender stereotypes are proposed.

Key words: gender schemas, gender stereotypes, gender identity, gender socialization, gender features of preschool children, gender features of primary school children, family.

В современной научной среде гендерным исследованиям уделено особое внимание. Актуальность затрагиваемых вопросов и их междисциплинарный характер обуславливают популярность гендерной тематики. Ключевым

направлением гендерных исследований на сегодняшний момент является изучение современной семьи в гендерном аспекте. Все большим количеством работ (Араканцева Т.А., Воробьева Д.И., Захарова И. В., Коротаева А. И., Кириленко И. Н., Семенова Е.Ф., Хуриева М. Ю.) подтверждается ориентация на изучение гендерного фактора детско-родительских отношений.

Как отмечает И. Н. Кириленко, для наиболее полного изучения гендерных особенностей семейных отношений необходимо понимать специфику гендерной идентичности и гендерных стереотипов, а также особенности их формирования на разных этапах развития индивида – субъекта детско-родительских отношений. [5]

В этой связи особый интерес представляет изучение процесса гендерной социализации, которая, по мнению Т. В. Бендас, является одним из разделов современной гендерной психологии [2].

Очевидно, что первичная гендерная социализация происходит в семье, а родители и сиблинги становятся ее главными агентами. И. С. Кон отмечает, что первичное сознание своей половой (гендерной) принадлежности формируется у ребенка уже к полутора годам, что, предположительно, может являться показателем того, что гендерная социализация начинается ещё до рождения ребенка, вместе с узнаванием или предположением родителей о поле будущего малыша. В результате уже в утробе матери ребенок «чувствует» определенное отношение к себе как представителю того или иного пола. Поэтому можно утверждать, что ранняя социализация охватывает время от беременности до поступления ребенка в школу, при этом особую важность она приобретает в первые десять лет жизни ребенка. [6,8].

В результате, дошкольный и младший школьный возраст занимает особое место в процессе гендерной социализации. С практической точки зрения – это два самых значимых периода для воспитательного взаимодействия, именно в этом возрасте дети максимально восприимчивы к тому, к чему их приобщают и чему обучают. Кроме того, данный период совпадает с началом овладения основами учебной деятельности.

Под гендерной социализацией мы будем понимать процесс, представляющий собой усвоение норм, способов и правил поведения в соответствии с социокультурными представлениями о роли и предназначении мужчины и женщины в обществе. А. В. Мудрик отмечает, что сущность гендерной социализации состоит в том, что «мальчики и девочки, юноши и девушки, мужчины и женщины, развиваясь и самоизменяясь в условиях жизни конкретного общества, усваивают и воспроизводят принятые в обществе гендерные роли и культуру взаимоотношения полов». [10]

Выделяют ряд теорий, описывающих гендерную социализацию. Теория идентификации З. Фрейда – традиционная психоаналитическая концепция – отводит ключевую роль в гендерной социализации и идентификации ребенка с родителями биологическим факторам. Теория половой типизации У. Мишеля предполагает влияние социального научения в процессе воспитания ребенка. Процесс восприятия и усвоения представлений о гендерных различиях, а

также принятие ребенком гендерной роли являются основой теории когнитивного развития Л. Колберга.

Теория социальных ожиданий, созданная Дж. Стоккард и М. Джонсон в рамках «новой психологии пола», базируется на идее о том, что гендерное поведение ребенка зависит от ожиданий общества, сформированных в конкретной культурной среде. Ключевая идея теории гендерных схем С. Бэм заключается в том, что ребенок кодирует воспринимаемую извне информацию по системе «маскулинность-феминность» через схематизацию и категоризацию. Таким образом, особенности половой принадлежности индивидуумов становятся основой их способа организации информации об окружающем мире.

Представленные теории рассматривают процесс гендерной социализации с разных позиций: теория идентификации – с точки зрения наследственности и эмоциональных связей и отношений, теория половой типизации лежит в основе процессов обучения и воспитания, теория когнитивного развития концентрирует внимание на формировании гендерного самосознания ребенка, а теория «нового пола» – идеи Дж. Стоккард и М. Джонсон – рассматривают в качестве доминирующих факторов общество и культуру. [12]

Однако, мы полагаем, что объективной является следующая точка зрения: фундамент, закрепляющий нормы, правила и установки поведения, закладывается, главным образом, на этапе семейного воспитания. В этой связи отдельный интерес представляет теория гендерных схем, поскольку именно с этой позиции влияние родителей на формирование гендерной идентичности является преобладающим.

Кроме того, исключительность данной теории состоит еще и в том, что она в определенном смысле объединяет все вышеперечисленные концепции, стараясь учитывать и биологические, и социокультурные детерминанты становления гендерной идентичности индивида. Другими словами, теория гендерной схемы ставит перед собой задачу объяснить, как сконструированные обществом, культурой и самим индивидом гендерные особенности превращают «мальчиков и девочек в маскулинных и фемининных взрослых». [9]

Центральное понятие выделенной теории – гендерные схемы – представляют собой когнитивные структуры, определяющие воспринимаемых индивидом мужчин и женщин как представителей разных социальных ролей. Влияя на восприятие, хранение и воспроизведение информации, полученной из внешней среды, гендерные схемы способствуют тому, что мы воспринимаем и интерпретируем, а затем запоминаем информацию согласно своим представлениям о том или ином гендере. [9]

Таким образом, гендерные схемы являются фундаментом процесса гендерной социализации ребенка: они выступают своего рода направляющими для потоков информации, которые в конце концов трансформируются в определенные образы поведения мужчины и женщины. Развитие гендерных

стереотипов и гендерной идентичности обусловлено возникновением гендерных схем, которые формируются в раннем детстве.

Итак, человек использует схемы для того, чтобы организовать поступающую информацию об окружающем мире. Это постепенно приводит к формированию стереотипов. На основе анализа литературы мы определяем гендерный стереотип как стойкий, схематичный, нормативный, эмоционально окрашенный образ человека как представителя определенного социального пола, который опирается на гендерные схемы и связан с гендерными ролями в конкретной культуре и обществе.

Существуют исследования, доказывающие, что гендерные стереотипы формируются уже в дошкольный период – пятилетние дети обладают стереотипным восприятием детей разного пола. Е. П. Ильин отмечает ряд работ, где детям предлагалось описать одного и того же ребенка (младенца), при этом одной группе детей сообщалось, что это девочка, второй – что это мальчик. Получилось следующее: если дети считали, что перед ними мальчик – при описании использовались слова «большой», «сильный», в случае девочки – «красивая», «спокойная», «слабая». При этом Ш. Берн пишет, что схематизация и категоризация информации позволяет детям легче ее усвоить, ведь информация поступает в огромных количествах. [3,4]

На данном этапе развития происходит активная имитация поведения взрослых, но без понимания, осознания и рефлексии. Поощрение окружающими взрослыми, прежде всего родителями, определенной модели поведения и порицание несоответствующих гендеру, по их мнению,

действий приводит к первичному осознанию ребенком определенных норм и правил в отношении гендерных особенностей.

В младшем школьном возрасте процесс гендерной социализации продолжается, появляется рефлексия и увеличивается количество агентов социализации. Ребенок усваивает характеристики представителей своего гендера не только с точки зрения поведения, но и личности. Так, дети младшего школьного возраста начинают оценивать свои личностные характеристики в соответствии с гендерной схемой. Кроме того, продолжают складываться предпочтения и тенденции в поведении, появляется стремление определить и подчеркнуть свои гендерные особенности, а также принадлежать к определенной гендерной группе.

При этом появляется важная особенность процесса социализации: гендерные различия начинают восприниматься уже на качественно-новом, более глубоком уровне. Другими словами, вопрос совершения ребенком дошкольного возраста определенных действий, направленных на то, чтобы тебя считали мальчиком или девочкой, трансформируется в вопрос психологических качеств, необходимых младшему школьнику, чтобы быть мальчиком или девочкой. Помимо этого, осознаются социальные нормы и требования общества к «мужскому» и «женскому» поведению. [8]

Таким образом, именно в младшем школьном возрасте не только появляются личностные схемы и постепенно закрепляются стереотипы мужского и женского поведения, но идет активное формирование гендерной

идентичности, под которой понимается отождествление себя с определенными, заданными культурой и обществом, представлениями о мужественности/женственности, следование им и осознание своей к ним принадлежности.

Несмотря на сложившиеся закономерности в формировании гендерной социализации, известно, что гендерные стереотипы препятствуют развитию качеств, не связанных с определенным эталоном поведения мужчин и женщин. Идеалы мужественности и женственности, которые зачастую пропагандируются в ДОУ и школах становятся определенным препятствием на пути развития индивидуальности и личностного потенциала ребенка. Гендерные стереотипы упрощают процесс мышления человека, ограничивают восприятие представителя другого пола, мешают адекватно реагировать и понимать представителей противоположного пола, эффективно взаимодействовать с ним.

Тем самым гендерные стереотипы мешают формированию индивидуальности человека, препятствуют пересмотру стратегий поведения и реагирования и стимулируют ригидность восприятия. Ограничивая таким образом самореализацию ребенка в потенциально успешных видах деятельности, гендерные стереотипы оказывают негативное влияние на развитие мальчиков и девочек.

При этом необходимо отметить, что в младшем школьном возрасте ограничения поступают в основном со стороны взрослых. [7]

Ш. Берн отмечает, что взрослые, обладающие своими собственными гендерными предубеждениями, дифференцируют воспитание мальчиков и девочек в соответствии с ними. В результате такого подхода дети усваивают эти гендерные стереотипы и могут непроизвольно реализовывать их в процессе социализации.

Дж. С. Эклз предложила модель так называемых самореализующихся пророчеств – тенденции, выраженной в том, что ожидания вызывают поведение, их подтверждающее. В соответствии с этой моделью, родители конструируют гендерные различия в вопросах восприятия своих детей. Так, гендерные стереотипы родителей определяют следующее: то, чем они объясняют школьные успехи своих детей, эмоциональную реакцию на эти успехи, их значение и предлагаемые детям виды деятельности. Это в свою очередь влияет на уверенность, эмоциональные реакции при разных видах активности и на заинтересованность детей в различных видах деятельности. [3]

Также важно указать, что роль матерей и отцов является разной, но одинаково значимой. Например, исследования подтверждают тот факт, что поведение отцов в отношении ребенка в большей степени основано на стереотипах о мужественности и женственности. Отцы, меньше по сравнению с матерями опекая детей, создают условия для развития самодисциплины, тем самым стимулируя ускорение адаптации ребенка к социальным условиям. [13]

Все вышеизложенное позволяет выделить негативный характер становления стойких, негибких гендерных схем и стереотипов, что в свою

очередь ведет к формированию не только неадекватной гендерной идентичности, но и всего самосознания личности в целом. В то время как позитивное самосознание обеспечивает человеку эмоциональное благополучие, высокий уровень самопринятия и оценки со стороны общества.

Ориентируясь на стадии установления половой (гендерной) идентичности Ш. Берн: гендерную идентификацию, константность, дифференциальное подражание и гендерную саморегуляцию, мы полагаем, что на стадии дифференциального подражания, а именно дошкольного и младшего школьного возраста стереотипы ещё достаточно гибки для того, чтобы стать объектом изменения и развития. [3]

Учитывая вышеперечисленное, представляется важной просветительская работа с родителями по разъяснению вопросов, касающихся формирования гендерных стереотипов и их возможных негативных последствий для ребенка. На основании стратегий, разработанных С. Бэм, следовать которым она предлагает родителям, желающим остановить процесс формирования гендерных схем, а в дальнейшем и стереотипов, мы сформулировали ряд рекомендаций:

1. Полезно объяснять детям дошкольного возраста о различиях между полами именно на основании межполовых признаков, а не гендерных стереотипов. Допустим мальчики отличаются от девочек наличием первичных половых признаков, а не цветом одежды или большей эмоциональностью.

2. В разговоре с детьми акцентировать внимание на индивидуальных, а не половых различий. Все люди, а не мальчики или девочки любят разное: есть девочки, которые, вопреки культурным традициям обожают играть в машинки, и мальчики, которые с удовольствием возят «девчоночьи» коляски.

3. В основах профессионального воспитания полезно объяснять детям, что учителем, шофером, поваром и т. д. может быть и мужчина, и женщина. То же самое с ролевыми аспектами: за ребенком может ухаживать, заботиться о нем и папа, а мама может ходить на работу и т. д.

4. Полезно рассказывать детям любого возраста о взаимоотношениях мужчин и женщин в других культурах, отличных от своей.

5. Важно помнить: ключевое значение для успешного протекания гендерной социализации имеет присутствие людей, служащих примером гендерно-специфического поведения и источником информации о гендерной роли. В этой связи становление гендерной идентичности у мальчиков происходит сложнее. Основной причиной является то, что отца ребенок видит реже и не в таких значимых ситуациях как мать, поэтому в глазах сына он является менее привлекательным объектом. Все это объясняет тот факт, что очень часто первичной для ребенка является идентификация именно с матерью. Именно поэтому впоследствии формировать адекватный обществу гендерный образ своего пола ему сложнее, а значит и выстраивать отношения как с противоположным, так и со своим полом.

Интерес представляет тот факт, что к младшему школьному возрасту дети приобретают традиционные представления о ролях и функциях мужчин и женщин, то есть к этому времени гендерные схемы уже сформированы, при

этом остается возможность помочь детям осознать свои индивидуальные черты и возможности независимо от гендерных предубеждений. [11]

Таким образом, формирование гендерных схем и стереотипов в дошкольном и младшем школьном возрасте, когда еще существует авторитет взрослых, особенно родителей, а мышление ребенка лишено негативизма и излишней критичности, может быть перенаправлено в сторону более гибких установок и моделей поведения. Это, в результате, приведет к появлению более адекватных в современном обществе гендерных стереотипов, позитивному восприятию себя, а также представителей своего и противоположного гендера, а значит будет препятствовать стагнации личности. В подростковом возрасте процесс «преобразования» стереотипов более сложный и долговременный, соответственно, в этом возрасте гораздо труднее изменить уже сложившиеся предубеждения относительно гендерных особенностей.

Из этого следует вывод о важности изучения, анализа и коррекции процессов формирования гендерных схем и стереотипов именно на этапе дошкольного и младшего школьного возраста.

Список источников:

1. Бем С. Линзы гендера: трансформация взглядов на проблему неравенства полов / пер. с англ. М.: РОССПЭН, 2004. – 336 с.
2. Бендас Т. В. Гендерная психология: Учебное пособие. – СПб.: Питер, 2016. – 431 с.
3. Берн Ш. Гендерная психология – М.: Прайм–Евроник, 2004. – 320 с.
4. Ильин, Е. П. Пол и гендер [Текст] / Е. П. Ильин. – СПб.: Питер, 2010. – 688 с.: ил. – (Серия «Мастера психологии»).
5. Кириленко И. Н. Гендерные стереотипы и гендерная идентичность как значимые конструкты гендерного модуса детско-родительских отношений // Гуманизация образования. – 2013. – №4. – С.75–79.
6. Кон И.С. Ребенок и общество. – М.: Наука, 1988. – 270 с.
7. Коротаева А.И. Роль семьи в развитии гендерных характеристик дошкольников и младших школьников // *International Innovation Research*. – 2017. – С.166–168.
8. Коротаева А.И. Гендерная идентичность и становление личности младших школьников // *Инновационное развитие современной науки: проблемы, закономерности, перспективы. Сборник статей VI Международной научно-практической конференции: в 2 ч.* 2018. – 2018. – С.241–243.
9. Курбатова Ю. В. Теоретические аспекты формирования гендерных ориентаций у детей младшего школьного возраста [Текст] // *Педагогическое мастерство: материалы V Междунар. науч. конф. (г. Москва, ноябрь 2014 г.)*. — М.: Буки–Веди, 2014. — С. 9-11.
10. Мудрик А. О полоролевом (гендерном) подходе в социальном воспитании // *Воспитательная работа в школе*. – 2003. – № 5. – С.15-19.
11. Трофимова Н. Б., Чикина М.А. Гендерные стереотипы дошкольников и младших школьников // *Известия ВГПУ*. – 2017. – №1 (274). – С. 198–201.
12. Шустова Л. П., Дюльдина Ж.Н. Проблема гендера в педагогических исследованиях // *Современные наукоемкие технологии*. – 2016. – С. 629–633.
13. Хуриева М.Ю. Роль отца в гендерной социализации ребенка в современной семье // *Современные проблемы науки и образования*. – 2015. – №1-1. – С.1583.

СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ СОЦИАЛЬНОГО ОБЕСПЕЧЕНИЯ СЕМЕЙ С ДЕТЬМИ В САНКТ-ПЕТЕРБУРГЕ, ЛЕНИНГРАДСКОЙ ОБЛАСТИ И РЕСПУБЛИКЕ БАШКОРТОСТАН

Аннотация. Проблемы социального обеспечения детей, а также социальной защиты семей с детьми, являются актуальными на протяжении уже долгого промежутка времени, особенно острыми эти вопросы представляются в связи с последними демографическими данными, свидетельствующими об уменьшении числа рождений. Естественная убыль населения наблюдается в России уже с 2017 года. В связи с этим государство вынужденно брать на себя все возрастающую нагрузку, связанную с разнообразной помощью, оказываемой семьям с детьми.

В статье анализируется положение семей с детьми в трех субъектах Российской Федерации: Ленинградской области, республике Башкортостан и городе федерального значения Санкт-Петербурге и делается вывод о необходимости, но недостаточности только одних мер социальной поддержки для восстановления демографического баланса и дальнейшего сбалансированного социально-политического развития.

Ключевые слова: социальная политика, меры социальной защиты, социальное обеспечение, семьи с детьми, Ленинградская область, Башкортостан, Санкт-Петербург.

Abstract: Problems of social welfare of children, as well as social protection of families with children, have been relevant for a long period of time. Issues of social support are particularly acute due to the latest demographic data indicating a decrease in the number of births. The natural population decline has been observed in Russia since 2017. In this regard, the state is forced to take on the increasing burden associated with the diverse assistance provided to families with children.

The article analyzes the situation of families with children in three regions of the Russian Federation: the Leningrad Region, the Republic of Bashkortostan and the federal city of St. Petersburg. The conclusion is this: the measures taken by the state are necessary, but not sufficient even to restore the demographic balance, as well as further population growth.

Key words: social policy, social protection measures, social welfare, families with children, Leningrad Region, Bashkortostan, St. Petersburg.

11 февраля 2019 года Правительство РФ опубликовало в виде инфографической брошюры сведения о целевых показателях и основных ожидаемых результатах от реализации национальных проектов, которые призваны решить задачи, сформулированные в майских указах В.В. Путина [1] и в Постановлении Правительства РФ от 31.10.2018 № 1288 [2].

На первом месте ожидаемо расположились национальные проекты, охватывающие здоровье, образование, демографию и культуру [3, с. 4-31]. Всего в этом аналитическом отчете прописано 13 проектов. Одной из задач, реализуемой в рамках национальных проектов, является «воспитание гармонично развитой и социально ответственной личности на основе духовно-нравственных ценностей народов Российской Федерации, исторических и национально-культурных традиций» [3, с. 15], чего невозможно добиться без конкретных мероприятий, которые можно четко отследить и измерить их эффективность и результативность.

Социальной поддержке семей с детьми уделяется значительное внимание как на федеральном, так и на региональном уровне. В данной статье

мы отдельным блоком выделим общие для всех субъектов России, а также представим отдельно данные выбранных нами регионов, они проанализированы на основе открытых источников с сайтов правительств и социальных структур регионов, а также использованы данные сайта <http://lgoty-vsem.ru/regiony> [4]. На региональном уровне, начиная с 2012 года стали появляться специальные законодательные акты обобщающего социального характера, первый «Социальный кодекс» появился в Санкт-Петербурге 9 ноября 2011 года, вступил в силу с 1 января 2012 года. Затем этот опыт стал распространяться и на другие субъекты Российской Федерации, в том числе свой «Социальный кодекс» был принят в Ленинградской области 25 октября 2017 года и начал работать с 1 января 2018 года.

Оговоримся, что государство взяло на себя обязательства осуществлять социальную политику, исходя из принципов целенаправленности, учета возможностей, реальности, открытости, целостности, адекватности, всеобщности и адресности [5, с.11]. Что, однако, не означает, что получатель, ожидает получения услуг, находясь по адресу постоянной регистрации, а, наоборот, должен самостоятельно сигнализировать о необходимости предоставления помощи, основываясь на принципах доказательности [6, с. 136].

Итак, государство, очевидно, осознавая ту меру ответственности за своих граждан, которая в значительной степени характеризуется патернализмом и высоким уровнем ожидания социальных предпочтений от властей [7], на основании **Федерального закона от 19.05.1995 года № 81-ФЗ «О государственных пособиях гражданам, имеющим детей»** [8], а также **Федерального закона от 17.07.1999 года № 178-ФЗ «О государственной социальной помощи»** [9] и раздела III принятого в 2017 году общероссийского классификатора информации по социальной защите населения, включающего информацию о пособиях, компенсациях, льготах и других мерах социальной поддержки и социальной помощи [10], реализует следующие общие положения социальной направленности в виде выплат:

1. пособия по беременности и родам, отдельно выплачиваемым таким категориям будущих мам, как:
 - 1.1. обычным образом трудоустроенным роженицам, то есть работающим на постоянной основе, в том числе в государственных и бюджетных учреждениях;
 - 1.2. уволенным из-за закрытия производства;
 - 1.3. студенткам;
 - 1.4. а также военнослужащим и правоохранителям.
2. единовременного пособия женщинам, вставшим на учет в медицинских учреждениях в ранние сроки беременности, то есть до 12 недель;
3. единовременного пособия при рождении ребенка;
4. ежемесячного пособия на период отпуска по уходу за ребенком до достижения им возраста полутора лет;
5. ежемесячного пособия на ребенка.

Что интересно, выплаты эти могут дополнять и даже дублировать друг друга. Общефедеральная сумма единовременного пособия при рождении ребенка составляет 17 479,73 рублей [11], а в Санкт-Петербурге установлена такая же региональная мера поддержки, и при рождении маленького петербуржца его родители получают, в независимости от уровня доходов, карту, которой можно оплачивать детские покупки не только в специализированных магазинах, но и в гипермаркетах («Лента», «PRISMA» и «Окей»). При рождении второго и последующих детей сумма на карте увеличивается: на первого младенца на карте предусмотрено 31 104 рубля, при появлении второго ребенка – 41475 рублей, при появлении третьего ребенка – 51842 рубля. Единственным ограничением для получения этой выплаты является постановка на учет в ранние сроки беременности, что также приветствуется государством и поощряется в вид выплаты федерального пособия в размере 655 рублей и 49 копеек.

Также, при рождении второго и последующего ребенка мамам выдадут сертификат на так называемый «Материнский капитал», сейчас его размер составляет **453026 рублей**, но потратить его можно только на определенные цели [12]. В ряде субъектов дополнительно выдается региональный материнский капитал, в том числе в Санкт-Петербурге и в Ленинградской области, а в республике Башкортостан была выплата при рождении первенца, но там эта мера социальной поддержки, составлявшая 300 000 рублей, предоставлялась только в период с 2017 по 2019 годы и на данный момент более не актуальна.

Тем не менее, на региональном уровне выбранных нами для анализа субъектов, существует целый ряд специфических мер социальной поддержки. Перечислим их, продолжая знакомство со сферой социального обеспечения республики Башкортостан.

Особенностью республики Башкортостан является то, что на **всей территории республики действует северный (районный) коэффициент 1,15**. Это означает, что суммы пособий увеличиваются на 15%.

Рождаемость в Башкортостане **выше средней по России**, суммарный коэффициент рождаемости по последним доступным данным за 2017 год составил 1,696 (по России – 1,621) [13], а естественный прирост населения – положительный. По этой же причине Башкирия занимает одно из первых мест в стране по количеству **многодетных семей**, в связи с чем социальная политика региона направлена преимущественно на их поддержку [14]. Многие родители имеют по трое и более детей, на которых получают существенные выплаты и льготы. Также действует **социальный контракт** – стартовый капитал малоимущим, помогающий в трудных жизненных ситуациях. Подобный механизм существует и в Ленинградской области.

Также социальная помощь предусмотрена в случае, если в семье рождается двойня, тройня или большее количество детей одновременно. Тогда один из родителей может оформить специальную губернаторскую выплату, но на нее можно рассчитывать, только если среднедушевой доход на каждого новорожденного не превышает величину прожиточного минимума,

установленного для ребенка. Проще говоря, только если семья малоимущая. В Башкортостане на 02.02.2019 года малоимущими гражданами признавали тех, чей доход среднедушевой доход (в пересчете на каждого домочадца) должен быть менее величины прожиточного минимума, а именно из расчета в 10701 рубля на человека [15], а формула подсчета довольно проста: нужно сложить все доходы, получаемые семейством, и разделить их на количество человек в семье.

Суммируя все меры социальной поддержки, оказываемые малоимущим семьям в регионах в целом, их можно разделить на следующие виды:

- субсидии для компенсации оплаты стоимости ЖКХ;
- выплаты семьям, где один или оба родителя студенты;
- выплаты семьям, где один или оба инвалиды;
- скидки при внесении платы за содержание детей;
- путевки в оздоровительные лагеря;
- снижение платы за проезд в муниципальном транспорте;
- целевая помощь для получения питания малолетним детям, школьникам и дополнительные пособия для приобретения продуктов;
- натуральные виды помощи, такие как продуктовые наборы, медикаменты, одежда и другие, предусмотренные социальными службами регионов [16].

Также укажем, что все социальные выплаты можно получить или единовременно, как, например, выплата при усыновлении или удочерении ребенка с инвалидностью в размере 553 026 рублей в республике Башкортостан, или ежемесячно, как происходит в Ленинградской области при выплате компенсации в 357 рублей на единый проездной билет на школьника. Есть еще и третий вариант: смешанный. Это когда в Санкт-Петербурге власти выплачивают 81 156 рублей на приобретение одежды и инвентаря сиротам и малышам, оставшимся без попечения родителей, при достижении ими возраста 18 лет. А на период, пока этот льготник еще не достиг совершеннолетия, ему положено получать по 2202 рубля ежемесячно.

Обратимся далее к специфическим региональным компонентам социальной помощи, предоставляемым в Ленинградской области.

Многие виды поддержки предоставляются также лишь многодетным и малоимущим. Например, интересной представляется такая мера, как **единовременная денежная выплата в размере 3 миллионов рублей**, которую можно использовать на приобретение жилого помещения. Она предоставляется семьям при рождении или же усыновлении, равно как и удочерении одновременно трех и более детей в возрасте до шести месяцев. Серьезный шаг, требующий не менее существенной поддержки от государства, и оно на данный момент такую нагрузку несет.

Также в случае, если семья имеет семь и более несовершеннолетних детей либо имеет шесть несовершеннолетних детей, из которых один или более являются инвалидами [17], то правительство Ленинградской области выделяет для этой семьи микроавтобус. Небольшой оговоркой является тот

факт, что необходимым условием получения микроавтобуса выступает необходимость для родителей, помимо обычных прав, иметь от муниципалитета проживания награду за «достойное воспитание детей» или же быть награжденными районными властями. А также семья должна постоянно проживать на территории региона минимум пять лет, и еще: среднедушевой доход семьи не должен превышать 31 790 рублей на каждого. Машинами обеспечивают и многодетных в Санкт-Петербурге, однако перечень требований для этой льготы ограничивается только количеством детей (их не должно быть менее семи, но более – быть может), и количеством денег в бюджете города. Решения принимаются специальной комиссией при Комитете по социальной политике.

Продолжая разговор о мерах социальной поддержки, оказываемым в Санкт-Петербурге, отметим такую интересную льготу, как частичная компенсация затрат на капитальный ремонт квартиры (если нет задолженности по оплате квартплаты). Это объясняется тем, что в Санкт-Петербурге из 14688 домов 4038, почти 27,5% жилого фонда, относится к периоду постройки до 1919 года, поэтому вопрос предоставления выплат на капитальный ремонт стоит остро [18]. Семье, в которой трое детей, власти компенсируют 30% стоимости ремонта, если в семье от четырех до семи детей – 40%, а если детей восемь и более – тогда 50%.

В Санкт-Петербурге и Ленинградской области, ввиду наличия довольно большого (более 4000 детей в Санкт-Петербурге и 33 ребенка в Ленинградской области) числа детей с заболеванием целиакия, региональные власти также поддерживают и эти семьи. Есть специальные группы в оздоровительных детских садах, а также ежегодная выплата в размере 24 380 рублей. Также в Санкт-Петербурге особо поддерживают ВИЧ-инфицированных детей, и эти выплаты производятся независимо от среднедушевого дохода семьи, ежемесячно в размере 6223 рубля.

Город задумывается также и о той специфической проблеме, связанной с общей тенденцией к тому, что дети появляются в довольно позднем возрасте, а здоровье роженицы, как бы ни хотелось, с годами не улучшается. Средний возраст первородящих в России на данный момент составляет 28,6 лет [19], это, безусловно, обостряет социальные риски физиологического характера. В связи с этим в Санкт-Петербурге введена довольно существенная единовременная выплата в размере 51200 рублей для тех, кто становится мамой в возрасте от 20 до 24 лет.

Социальные кодексы Санкт-Петербурга и Ленинградской области связаны обязательством предоставления многодетным семьям возможности приобретения в собственность земельного участка, называя это «видом земельного капитала», который возможно получить как в городе, так и соседнем регионе [20].

Несколько слов, в заключение, скажем про такую особую категорию граждан, как «Мать-героиня». Это женщины, родившие и воспитавшие 10 и более детей, также один из родителей (усыновителей), награжденных орденом «Родительская слава»; и им в «Социальном кодексе» Санкт-

Петербурга уделено довольно много внимания (ст. 65 перечисляет в 6 пунктах меры социальной поддержки для этих заслуженных льготников).

Необходимо заметить, конечно, что в Санкт-Петербурге социальной защите семей с детьми уделяется много внимания. Так, только мер поддержки для многодетных семей в Санкт-Петербурге, основываясь на официальных данных [21], насчитывается 25 категорий, при этом туда не включены услуги, оказываемые различным категориям граждан при рождении ребенка, а это еще 14 категорий [22].

Это связано, прежде всего, с тем, что именно в этом регионе первым были апробированы новые законодательные инициативы, а также сложились технологические возможности для осуществления широкого спектра социальной помощи. Речь идет о многофункциональных центрах предоставления услуг (МФЦ) и возможности, а порой и необходимости, например, при записи ребенка в первый класс, использовать и портал «Государственные услуги». Также упомянем общий уровень доходов в городе федерального значения. В сравнении с двумя другими регионами, эта разница ощущается особенно сильно, посмотрим на результаты регионов в специальном РИА-рейтинге. Санкт-Петербург второй, его совокупный показатель в рейтинге качества жизни регионов России составляет 75,88 (Москва предсказуемо расположилась на первом месте — 76,92 балла), Ленинградская область — двенадцатая, 56,61 балл, республика Башкортостан — двадцать четвертая, 50,53 балла [23]. И эти показатели все равно довольно высокие, ведь сравнение производилось среди всех регионов России, что и обуславливает достаточную проработку социальной помощи семьям с детьми в трех выбранных для анализа регионах.

Подводя некоторые итоги краткого знакомства с положениями социальной политики, реализуемой в отношении семей с детьми в современной России, а также в ее регионах, постулируем следующее:

1. Социальная защита семей с детьми является на данный момент одной из наиболее остро востребованных, наравне с обеспечением национальной безопасности, функцией государства [5], реализуемой в отношении многочисленных категорий на основании широкого законодательного базиса как на федеральном, так и на региональном уровне.

2. Понятие социальной защиты напрямую связано с дефиницией социального риска, так как именно наступление последнего делает государство необходимым участником новых социальных отношений, а граждан можно назвать ущемленными по отношению к их недавнему социальному положению. В случае работы с семьями, имеющими детей, приходится сталкиваться сразу с двумя видами социального риска. Прежде всего, это демографический социальный риск, проявляющийся в таких явлениях, как многодетность или сиротство, а также неполная семья. Вторым видом является физиологический социальный риск, куда входят такие сложные и требующие особого внимания со стороны государства процессы, как беременность и роды.

3. Модель социальной защиты семей с детьми относится, как и в целом, вся социальная политика в России, к пост-реабилитационной, то есть оказывающей социальные услуги в случае наступления ситуации социального риска, но не влияющим на причины их возникновения.

4. Социальная помощь в отношении семей с детьми в целом может быть охарактеризована как многовидовая и многоуровневая, также двух типов по выплатам (единовременно или ежемесячно), основанная при этом на принципах адресности и всеобщности, но требуя при этом обширную доказательную базу, подтверждающую и обосновывающую правомочность предоставления социальных услуг.

5. Да, безусловно, есть предпосылки для того, чтобы обоснованно утверждать, что в результате целенаправленной деятельности государства в социальной сфере, равно как и в результате демографического перехода, рождаемость в России упала до уровня развитых стран, в то время как снижения смертности пока не достигло соответствующих показателей, что обуславливает особое внимание к поддержке семей с детьми. Однако только лишь одних мер социальной поддержки, как показывает практика, для реализации стратегий развития, обеспечивающих необходимый уровень демографической стабильности, недостаточно. Список мер может быть бесконечно огромным, но обязательно должен включать меры по развитию гражданской взаимопомощи и более сбалансированному подходу к оказанию социальной помощи и социальной защиты в целом.

Список источников:

1. Указ Президента Российской Федерации от 07.05.2018. № 204 «О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 года». URL: <http://www.kremlin.ru/acts/bank/43027> (дата обращения 29.03.2019).
2. Постановление Правительства РФ от 31.10.2018 № 1288 «Об организации проектной деятельности в Правительстве Российской Федерации». URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_310151/ (дата обращения 28.03.2019).
3. Национальные проекты: целевые показатели и основные результаты на основе паспортов национальных проектов, утвержденных президиумом Совета при Президенте Российской Федерации по стратегическому развитию и национальным проектам 24 декабря 2018 года. URL: <http://static.government.ru/media/files/p7nn2CS0pVhvQ98OOwAt2dzCIAietQih.pdf> (дата обращения 29.03.2019).
4. Социальная помощь и государственная поддержка в областях и регионах России. URL: <http://lgoty-vsem.ru/regiony> (дата обращения 05.03.2019).
5. Смаль С.В. Социальная защита населения как функция современного государства. Дисс....канд. полит. н. СПб.: РГПУ им. Герцена, 2009.183 с.
6. Мясникович М.В., Антонова Н.Б., Хорошко О.Б. Государственное регулирование социальной сферы. Минск: изд-во академии управления при президенте республики Беларусь, 2011. 268 с.
7. Смаль С.В. Государственный патернализм и политическая культура: региональная специфика на примере Санкт-Петербурга // Вестник Санкт-Петербургского Государственного Университета Культуры и Искусств. 2013. № 4 (17) с. 172–178.
8. ФЗ от 19.05.1995 г. № 81-ФЗ «О государственных пособиях гражданам, имеющим детей». URL: <https://base.garant.ru/10101162/> (дата обращения 29.03.2019).

9. ФЗ от 17.07.1999 г. № 178-ФЗ «О государственной социальной помощи». URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_23735/ (дата обращения 29.03.2019).
10. Общероссийский классификатор информации по социальной защите населения. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_283251/ (дата обращения 29.03.2019).
11. Единовременное пособие при рождении ребенка. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_83400/b5db1cba6790fba52a5de88b2ea70faaf25f7fbd/ (дата обращения 29.03.2019).
12. Выдача государственного сертификата на материнский (семейный) капитал URL: <https://gu.spb.ru/187959/mfcservice/> (дата обращения 29.03.2019).
13. Население Башкортостана. Официальная статистика / Смертность и рождаемость в республике Башкортостан в 2017 году. URL: http://bashstat.gks.ru/wps/wcm/connect/rosstat_ts/bashstat/ru/statistics/population/ (дата обращения 29.03.2019).
14. Сумма социальной выплаты жилищного сертификата при рождении одновременно 3 детей Башкирия. URL: <https://gdp-law.ru/kak-poluchit-posobie/summa-sotsialnoj-vyplaty-zhilishhnogo-sertifikata-pri-rozhdenii-odnovremennno-3-detej-bashkiriya>, дата обращения 29.03.2019).
15. При каком доходе семья считается малоимущей? URL: <http://semeinoe-pravo.net/maloimushhaya-setya-kakoj-dohod-dolzhen-byt/> (дата обращения 29.03.2019).
16. Уровень доходов и величина прожиточного минимума в Башкортостане в 2019 году. URL: <https://pro2019god.ru/maloimushhie-semi-kakoj-dohod-dolzhen-byt-v-2019-godu> / (дата обращения 29.03.2019).
17. Социальный кодекс Ленинградской области, ст. 3.7. URL: <http://docs.cntd.ru/document/555652177> (дата обращения 29.03.2019).
18. Жилой фонд в Санкт-Петербурге. URL: <http://dom.mingkh.ru/sankt-peterburg/sankt-peterburg#stats> (дата обращения 29.03.2019).
19. Ежемесячный мониторинг социально-экономического положения и самочувствия населения. Декабрь 2018 г. URL: <https://www.ranepa.ru/images/News/2018-12/19-12-2018-monitoring.pdf> (дата обращения 29.03.2019).
20. Ст.19.2.8. Социального кодекса Санкт-Петербурга. URL: <http://docs.cntd.ru/document/891859785> (дата обращения 29.03.2019).
21. Санкт-Петербург. Портал «Гос.Услуги». Многодетная семья. URL: <https://gu.spb.ru/catalog/mnogodetnaya-setya/> (дата обращения 29.03.2019).
22. Санкт-Петербург. Портал «Гос.Услуги». Рождение ребенка. URL: <https://gu.spb.ru/catalog/rozhdenie-rebenka/> (дата обращения 29.03.2019).
23. РИА-рейтинг качества жизни регионов России 2017. URL: <http://www.riarating.ru/infografika/20180214/630082471.html> (дата обращения 29.03.2019).

Смирнова Ю.С., Борисовец Ю.А.

МОТИВЫ ЛЖИ МАЛЬЧИКОВ И ДЕВОЧЕК МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Аннотация: В статье поднимается проблема детской лжи, анализируются ее мотивы. Приводятся результаты эмпирического исследования мотивов лжи мальчиков и девочек младшего школьного возраста. Установлено, что у мальчиков этого возраста среди мотивов лжи доминирует желание не создавать неловкую ситуацию, а у девочек – ложь с целью защиты товарища.

Ключевые слова: ложь, детская ложь, мотивы лжи, младший школьный возраст.

Abstract: The problem of children's lying and its motives are analyzed in the article. The results of the empirical study of lying motives of boys and girls of primary school age are described. It

has been established that among boys of this age the desire to avoid unpleasant situations is the prevailing motive of lying. The lying with the purpose of protecting a comrade dominates among primary school age girls.

Key words: lying, children's lying, types of lying, motives of lying, primary school age.

Ложь ребенка, получая негативную оценку со стороны взрослых, неизменно вызывает озабоченность и опасения у родителей, воспитателей и учителей. И это неудивительно, ведь моральный облик человека начинает формироваться в раннем возрасте, а лживость и неискренность противоречат нравственным нормам и ценностям. Вместе с тем большинство исследователей обращает внимание на то, что оценка детской лжи не столь однозначна, как может показаться на первый взгляд.

Так, О.В. Конькова, относя ложь к наиболее распространенному детскому поступку, отмечает «терапевтический эффект» детских небылиц, обращает внимание на то, что ложь помогает ребенку справиться с действительностью и понять границы допустимого, правильного поведения [2]. По меткому утверждению автора «правда состоит в том, что все дети обманывают. Но это не значит, что детская ложь должна быть непременно искоренена» [2, с. 68]. Поддерживая стремление взрослых воспитать из ребенка честного человека, Г.М. Пономарова предлагает все же разрешить ребенку использовать ложь, научить его «правильно лгать, потому что в противном случае ребенок научится этому сам и никто не знает, какие уроки он извлечет из своего самообразования» [4, с. 108]. Неоднозначность проблемы детской лжи подчеркивает и оживленная дискуссия, разгоревшаяся в рамках обсуждения статьи автора «Нужно ли ребенка учить врать?» [1].

Ложь является неизменным атрибутом взрослого мира, она многолика, имеет разнообразные формы проявления и, будучи социально не одобряемой, она часто находит оправдание, как например ложь во благо или ложь-розыгрыш. Получается, что взрослые, требуя от ребенка честности и открытости, забывают его подготовить к противоречию взрослой жизни: «обманывать плохо, но все люди лгут и это не всегда вызывает осуждение». Анализируя различные виды лжи, И.П. Шкуратова рассматривает в числе прочих характеристик их негативные последствия для обманываемых [7]. Так, относительно безобидными, имеющими незначительные нежелательные последствия или вообще не ведущими к таким последствиям видами являются этикетная ложь, ложь-фантазия, ложь-самопрезентация.

Кроме того, ложь ребенка не всегда является проявлением каких-то нарушений его морально-нравственного развития. Так, М.М. Кравцова, рассматривая детскую ложь как свидетельство не моральных, а психологических проблем ребенка, обращает внимание на то, что «только понимание причин неискренности ребенка поможет преодолеть возникшее отклонение в его поведении» [3]. Среди основных причин лжи автор рассматривает следующие: дети обманывают, чтобы избежать неприятных для себя последствий; добыть то, чего иным способом получить не могут или не умеют (обычно это внимание и интерес окружающих); получить власть над

окружающими (иногда отомстить им); защитить что-то или кого-то значимого для себя (в том числе и право на свою личную жизнь) [3]. Следует заметить, что названные причины лежат в основе лжи как детей, так и взрослых, на что обращает внимание и сам автор.

Вопрос «Почему дети лгут?» задают многие исследователи [3; 8]. В поисках ответа на этот вопрос мы также обратились к изучению мотивов детской лжи. При этом в своем исследовании мы осуществили анализ особенностей лжи с учетом пола ребенка. Считается, что одним из первых авторов, который обратил внимание на различия в правдивости и точности высказываний мальчиков и девочек, был В. Штерн [6]. В дальнейшем эта проблематика нашла свое отражение в многочисленных исследованиях гендерных особенностей лжи [5; 6]. Так, анализируя проявления лжи подростков мальчиков и девочек с различной мотивацией достижения, мы установили, что стремление к избеганию неудач у мальчиков-подростков сопряжено с преобладанием лжи-умолчания, а у девочек – с этикетной ложью; если же в мотивации достижения девочек превалирует стремление к успеху, то среди используемых видов лжи доминирует ложь-оправдание [5].

В контексте данной статьи мы обратимся к мотивам лжи детей на более раннем этапе развития – в период младшего школьного возраста. Представленное ниже исследование было выполнено в рамках курсовой работы Ю.А. Борисовец под научным руководством Ю.С. Смирновой, являющихся авторами данной статьи.

Начнем с определения центрального понятия работы и отметим, что вслед за П. Экманом будем рассматривать «ложь, или обман, как действие, которым один человек вводит в заблуждение другого, делая это умышленно, без предварительного уведомления о своих целях и без отчетливо выраженной со стороны жертвы просьбы не раскрывать правды» [9, с. 26].

Для сбора данных были использованы следующие методики. Определение доминирующих мотивов лжи осуществлялось с помощью опросника П. Экмана, А. Гармаева. Он позволяет измерить основные мотивы детской лжи и содержит шесть соответствующих им шкал: «ложь во избежание наказания», «ложь с целью защиты товарища», «ложь во избежание унижения, стыда», «ложь с целью повышения своего социального статуса», «желание не создавать неловкую ситуацию», «"оправданная" ложь». Анкета С.С. Носова для родителей младших школьников позволила определить, как часто ребенок прибегает ко лжи. Проводилось также интервью с родителями, в беседе с которыми обсуждались признаки, по которым родители понимают, что ребенок обманывает. Детям предлагалось также описать по две ситуации, в которых их знакомые мальчик и девочка обманывали кого-то. В исследовании приняли участие 60 младших школьников в возрасте от 9 до 11 лет. Половина опрошенных школьников – мальчики, половина – девочки. В исследовании также принимали участие родители – 37 человек, из которых 25 женщин и 12 мужчин; 14 человек – родители мальчиков, 23 – родители девочек. Для статистической обработки

данных использовались частотный анализ и непараметрический критерий Манна-Уитни. Были получены следующие результаты.

Чаще всего доминирующими мотивами лжи у детей в возрасте 9 – 11 лет являются желание не создавать неловкую ситуацию (33%) и защита товарища (23%), несколько реже встречаются «оправданная» ложь (18%) и ложь с целью повышения статуса (8%), минимально представлены в качестве доминирующих ложь во избежание наказания (3%) и во избежание унижения, стыда (3%). Вероятно, преобладание среди мотивов лжи желания не создавать неловкие ситуации и защитить товарища связано с тем, что дети к 3-4 классу начинают ближе общаться друг с другом, образуют свои сообщества, защищают друг друга. В этот период появляется потребность в одобрении со стороны сверстников, интерес к которым приходит на смену интереса ко взрослым. Свой вклад вносит и то, что детей в школе обучают коллективным видам деятельности, развивая чувство принадлежности к коллективу. Интересно, что полученные результаты отличаются от описанных П. Экманом. Он указывал, что в младшем школьном возрасте у детей доминирует мотив лжи во избежание наказания [8]. В нашем исследовании данный мотив преобладает лишь у двух девочек. Это может быть связано с тем, что современные дети не боятся наказаний за провинности, следовательно, у них нет необходимости лгать, чтобы избежать суровой реакции взрослого. Возможно, современные родители реже наказывают детей и в воспитательных целях в случае провинности ребенка могут прибегать к другим методам. Возможно также, что рассогласование результатов обусловлено составом выборки нашего исследования, в которой представлены дети в возрасте 9 – 11 лет. Этот период охватывает не весь младший школьный возраст, а только вторую его часть, когда дети начинают проявлять больший интерес к общению со сверстниками. В этом случае результаты могут отражать динамику мотивации лжи в младшем школьном возрасте, что требует проведения дальнейших исследований.

Сравнение показателей мальчиков и девочек позволило установить статистические различия в уровне выраженности такого мотива лжи, как желание не создавать неловкую ситуацию ($p < 0,001$). Этот мотив более выражен у мальчиков и у большинства из них является доминирующим (у 18 из 30 мальчиков), девочки же чаще используют ложь с целью защиты товарища (10 из 30 девочек); в целом доминирующие мотивы лжи девочек более разнообразны. Последнее согласуется с результатами других исследований, указывающих на большую добродетельность лжи девочек и более глубокие особенности их духовной жизни [5; 6].

Результаты анкетирования родителей позволили установить, что дети в большинстве своем редко прибегают к лжи (46%). Сравнение оценок того, насколько часто ребенок обманывает, сделанных родителями мальчиков и девочек, показало, что последние реже прибегают к лжи ($p = 0,002$). В проведенном после анкетирования интервью согласились принять участие только матери, большинство которых отметили, что сразу распознают ложь ребенка и чаще всего по изменению голоса. Сравнение ответов родителей

мальчиков и девочек позволило установить некоторые особенности проявления ими лжи, которые замечаются матерями. Так, родители девочек чаще, чем родители мальчиков, сразу распознают ложь. Среди признаков лжи мальчиков матери указали оправдания в высказываниях, понижение тона голоса, избегание прямого контакта глаз, выражение испуга на лице, спрятанные руки, поза нападающего. Среди признаков лжи девочек матери указали повышение тона голоса, детальность описания объектов, проявление сильных эмоциональных реакций, слёзы, переспрашивания или игнорирование вопросов, скрещенные руки, опущенные глаза.

Некоторые особенности лжи мальчиков и девочек позволил установить анализ описанных школьниками ситуаций, в которых обманщиком был кто-то из их знакомых сверстников (мальчик или девочка). Так, мальчики их описанных детьми историй прибегали ко лжи с целью избежать наказания от родителей, например, за прогулы занятий в музыкальной школе, а также с целью не создавать неловкие ситуации в общении с друзьями (например, обмануть друга, если хочешь пойти домой). Девочки из описанных историй лгали, чтобы провести время с друзьями (например, обманном способом завлечь подругу к себе в гости якобы для того, чтобы показать новую вещь), а также, чтобы избежать стыда (например, скрыть свое неумение, отказавшись играть с друзьями и сославшись на то, что срочно нужно идти домой). Эти данные в целом согласуются с полученными результатами о доминирующих мотивах лжи в младшем школьном возрасте, описанными выше.

Таким образом, в младшем школьном возрасте доминирующим мотивом лжи у мальчиков является желание не создавать неловкую ситуацию, у девочек преобладает ложь с целью защитить товарища. В целом доминирующие мотивы лжи у девочек этого возраста более разнообразны, чем у мальчиков. По оценкам родителей, девочки обманывают реже, чем мальчики. При этом родители девочек чаще сразу распознают ложь, чем родители мальчиков. Полученные результаты свидетельствуют о наличии различий в мотивации и проявлениях лжи мальчиков и девочек младшего школьного возраста.

Список источников:

1. Донцов Д.А., Залесский М.Л., Клепиков В.Н., Коханец А.И., Мазниченко М.А., Новосадова О.М., Озерецкая Т.Д., Пятаков Е.О., Смирнова А.В., Уткин И.В., Шантырь Е.Е. Обсуждение статьи Г.М. Пономаревой «Нужно ли ребенка учить врать?» // *Вестник практической психологии образования*. 2017. № 3. С. 111–123.
2. Конькова О.В. *Детская правда и ложь: возрастные и личностные предикторы* // *Психологический журнал*. 2014. № 3-4. С. 68-71.
3. Кравцова М.М. Почему дети лгут? // *Школьный психолог*. 2003. № 33. URL : <http://psy.1sep.ru/article.php?ID=200303308> (дата обращения : 30.03.2019).
4. Пономарева Г.М. *Нужно ли ребенка учить врать?* // *Вестник практической психологии образования*. 2017. № 3. С. 107–110.
5. Смирнова Ю.С., Борисовец Ю.А. *Особенности лжи мальчиков и девочек подросткового возраста с различной мотивацией достижения* // *Современные проблемы психологии: межвузовский сборник научных статей с международным участием*. 2018. Вып. 1. С. 291–300.
6. Усачева А. В. *Гендерные аспекты подростковой лжи [Электронный ресурс]* // XVIII

Международная конференция памяти проф. Л.Н. Когана «Культура, личность, общество в современном мире: Методология, опыт эмпирического исследования», 19-20 марта 2015 г., г. Екатеринбург. Екатеринбург : УрФУ, 2015. С. 1131–1140.

7. Шкуратова И.П. Самопредъявление личности в общении: монография Ростов н/Д. : Изд-во ЮФУ, 2009. 192 с.

8. Экман П. Почему дети лгут? Москва: Педагогика-Пресс, 1993. 272 с.

9. Экман П. Психология лжи. Обмани меня, если сможешь. Спб. : Питер, 2018. 480 с.

Соловейчик М.В.

ОСОБЕННОСТИ ПРОФИЛАКТИКИ БЕЗНАДЗОРНОСТИ И ПРАВОНАРУШЕНИЙ НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНИХ В РОССИИ НА СОВРЕМЕННОМ ЭТАПЕ

Аннотация: в данной статье рассказывается об основных проблемах профилактики подростковой безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних в Российской Федерации на современном этапе. Роль полиции в системе профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних важна и актуальна. Статья посвящена основным направлениям деятельности полиции по профилактике противоправного поведения несовершеннолетних и взаимодействию последней с другими субъектами профилактики.

Ключевые слова: несовершеннолетний, правонарушения, противоправные деяния, антиобщественные действия, профилактика безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних.

Abstract: this article describes the main problems of prevention of juvenile neglect and juvenile delinquency in the Russian Federation at the present stage. The role of the police in the system of prevention of neglect and juvenile delinquency is important and relevant. The article is devoted to the main activities of the police in the prevention of illegal behavior of minors and the interaction of the latter with other subjects of prevention.

Keywords: juvenile, offenses, illegal acts, antisocial actions, prevention of neglect and juvenile offenses.

В Российской Федерации острой социальной проблемой остаётся проблема профилактики подростковой безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних. Цель данной статьи – показать основные направления профилактики подростковых правонарушений, найти пути улучшения качества данных мероприятий.

Профилактика безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних - система социальных, правовых, педагогических и иных мер, направленных на выявление и устранение причин и условий, способствующих безнадзорности, беспризорности, правонарушениям и антиобщественным действиям несовершеннолетних, осуществляемых в совокупности с индивидуальной профилактической работой с несовершеннолетними и семьями, находящимися в социально опасном положении. [1].

Роль полиции в системе профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних огромна, так как она входит в систему профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних [1].

Среди служб полиции можно выделить следующие подразделения, специализирующиеся на пресечении безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних. [7]

В первую очередь - это подразделения по делам несовершеннолетних (далее – ПДН), которые:

- проводят индивидуальную профилактическую работу в отношении несовершеннолетних и их родителей или иных законных представителей при необходимости предупреждения совершения ими правонарушений.

- выявляют лиц, вовлекающих несовершеннолетних в совершение преступления, других противоправных, антиобщественных действий, либо склоняющих их к суицидальным действиям или совершающих в отношении несовершеннолетних другие противоправные деяния. [6]

- осуществляют меры по выявлению несовершеннолетних, объявленных в розыск, а также несовершеннолетних, нуждающихся в помощи государства, и направляют таких лиц в соответствующие органы или учреждения.

- рассматривают заявления и сообщения об административных правонарушениях несовершеннолетних, общественно опасных деяниях несовершеннолетних, не достигших возраста, с которого наступает уголовная ответственность.

- рассматривают заявления и сообщения о неисполнении или ненадлежащем исполнении их родителями или иными законными представителями либо должностными лицами обязанностей по воспитанию, обучению и содержанию несовершеннолетних. [7]

В должностные обязанности сотрудников ПДН входит постановка и осуществление мероприятий профилактическому учёту несовершеннолетних правонарушителей и законных представителей, не исполняющих обязанностей в отношении своих несовершеннолетних детей. [7]

Инспектора ПДН собирают материалы для направления несовершеннолетних в Центр временного содержания несовершеннолетних правонарушителей, о котором пойдёт речь далее. [6]

Основными задачами Центров временного содержания для несовершеннолетних правонарушителей органов внутренних дел являются:

- 1) круглосуточный прием и временное содержание несовершеннолетних правонарушителей в целях защиты их жизни, здоровья и предупреждения повторных правонарушений;

- 2) индивидуальная профилактическая работа с доставленными несовершеннолетними, выявление среди них лиц, причастных к совершению преступлений и общественно опасных деяний, а также установление обстоятельств, причин и условий, способствующих их совершению, и информирование об этом соответствующих органов внутренних дел и других заинтересованных органов и учреждений;

- 3) доставка несовершеннолетних в специальные учебно-воспитательные учреждения закрытого типа, а также осуществление других мер по устройству несовершеннолетних, содержащихся в указанных учреждениях.

В центры временного содержания для несовершеннолетних правонарушителей органов внутренних дел могут быть помещены несовершеннолетние:

1) направляемые по приговору суда или по постановлению судьи в специальные учебно-воспитательные учреждения закрытого типа;

2) временно ожидающие рассмотрения судом вопроса о помещении их в специальные учебно-воспитательные учреждения закрытого типа;

3) самовольно ушедшие из специальных учебно-воспитательных учреждений закрытого типа;

4) совершившие общественно опасное деяние до достижения возраста, с которого наступает уголовная ответственность;

5) совершившие правонарушение, влекущее административную ответственность, до достижения возраста, с которого наступает административная ответственность, в случаях, если личности несовершеннолетних не установлены;

6) совершившие правонарушение, влекущее административную ответственность в случаях, если их личность не установлена, либо если они не имеют места жительства, места пребывания или не проживают на территории субъекта Российской Федерации, где ими было совершено правонарушение.

Основаниями помещения несовершеннолетних в центры временного содержания для несовершеннолетних правонарушителей органов внутренних дел являются:

1) приговор суда или постановление судьи;

2) постановление судьи.

Несовершеннолетние могут находиться в центре временного содержания для несовершеннолетних правонарушителей в течение времени, минимально необходимого для их устройства, но не более 30 суток. В исключительных случаях это время может быть продлено на основании постановления судьи на срок до 15 суток.

Ответственность за нарушение срока содержания несовершеннолетних в центре временного содержания для несовершеннолетних правонарушителей органа внутренних дел возлагается на должностных лиц органов и учреждений, по вине которых было допущено указанное нарушение.

Другие службы полиции также должны участвовать в профилактике безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних. В ходе своей повседневной деятельности они осуществляют следующие мероприятия:

1) выявляют, предупреждают, пресекают и раскрывают преступления несовершеннолетних, а также устанавливают лиц, их подготавливающих, совершающих или совершивших;

2) выявляют несовершеннолетних правонарушителей, группы таких лиц, а также несовершеннолетних, входящих в организованные преступные группы или в преступные сообщества (преступные организации), и принимают меры по предупреждению совершения ими преступлений;

3) осуществляют меры, противодействующие участию несовершеннолетних в незаконном обороте наркотических средств, психотропных веществ и их прекурсоров;

4) выявляют лиц, вовлекающих несовершеннолетних в совершение преступлений, других противоправных и (или) антиобщественных действий и (или) в преступную группу либо склоняющих их к суицидальным действиям, и применяют к ним меры воздействия, предусмотренные законодательством Российской Федерации;

5) принимают участие в розыске несовершеннолетних, без вести пропавших, скрывшихся от органов дознания, следствия или суда, уклоняющихся от отбывания наказания или принудительных мер воспитательного воздействия, совершивших побег из учреждений уголовно-исполнительной системы или самовольно ушедших из семей, специальных учебно-воспитательных учреждений или центров временного содержания для несовершеннолетних правонарушителей органов внутренних дел.

Учитывая данные, указанные в статье, можно сделать вывод, что многие функции, возложенные на полицию, являются профилактическими. Однако ситуация с подростковыми правонарушениями такова, что требует реального изъятия несовершеннолетнего из криминальной среды с целью его дальнейшей реабилитации. После длительных профилактических бесед несовершеннолетний опять возвращается на улицу. С этой целью необходимо возродить практику деятельности закрытых учебно-воспитательных учреждений для несовершеннолетних правонарушителей в том объеме, которой она была во времена Гражданской войны и Великой Отечественной войны, так как ситуация с подростковой безнадзорностью и правонарушениями в Российской Федерации можно сравнить с количественными показателями данных исторических периодов.

Список источников:

1. Федеральный закон от 24.06.1999 N 120-ФЗ (ред. от 31.12.2014) "Об основах системы профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних". // «Российская газета», N 121 от 30.06.1999.
2. Федеральный закон от 29.12.1995 N 223-ФЗ "Семейный кодекс Российской Федерации" // "Российская газета", N 17, 27.01.1996.
3. Федеральный закон от 24.04.2008 N 48-ФЗ (ред. от 28.11.2015) "Об опеке и попечительстве" // "Собрание законодательства РФ", 28.04.2008, N 17, ст. 1755.
4. Постановление Правительства РФ от 06.11.2013 N 995 "Об утверждении Примерного положения о комиссиях по делам несовершеннолетних и защите их прав" // "Собрание законодательства РФ", 11.11.2013, N 45, ст. 5829.
5. Распоряжение Правительства РФ от 09.04.2015 N 607-р «Об утверждении плана мероприятий на 2015 - 2018 годы по реализации первого этапа Концепции государственной семейной политики в Российской Федерации на период до 2025 года» // "Собрание законодательства РФ", 20.04.2015, N 16, ст. 2411.
6. Приказ МВД России от 15.10.2013 N 845 "Об утверждении Инструкции по организации деятельности подразделений по делам несовершеннолетних органов внутренних дел Российской Федерации" // "Бюллетень нормативных актов федеральных органов исполнительной власти", N 11, 17.03.2014.

7. Приказ МВД РФ от 15.01.2015 № 31 «Об утверждении Наставления о порядке взаимодействия сотрудников подразделений полиции, следствия, дознания и дежурных частей органов внутренних дел по предупреждению безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних, защите их прав и законных интересов».

Сороков Д.Г.

ВЛИЯНИЕ ТИПА ГЕНДЕРНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ МАТЕРЕЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА ОСОБЕННОСТИ ПЕРФЕКЦИОНИЗМА И КОПИНГ-СТРАТЕГИЙ

Аннотация: В статье описаны результаты эмпирического исследования по выявлению влияния типа гендерной идентичности матерей ребенка младшего школьного возраста (невывраженного, фемининного, маскулинного, андрогинного), трактуемого автором как совокупное влияние факторов дифференцированности / недифференцированности маскулинной и фемининной характеристик их гендерной идентичности, на параметры перфекционизма и особенности использования копинг-стратегий.

По результатам двухфакторного дисперсионного анализа выявлено и проанализировано совокупное влияние названных факторов, т.е., фактически, типа гендерной идентичности, на выраженность двух параметров перфекционизма («Завышенные притязания и требования к себе» и «Восприятие других как делегирующих высокие ожидания (при постоянном сравнении себя с другими)») и на интенсивность задействования двух копинг-стратегий («Поиск социальной поддержки» и «Самоконтроль и сознание самообладания»).

Ключевые слова: тип гендерной идентичности женщин (невывраженный, фемининный, маскулинный, андрогинный), маскулинность, фемининность, копинг-стратегии, перфекционизм, мотивационный и когнитивный параметры перфекционизма.

Abstract: The article describes the results of the author's empirical research aimed at identifying the influence of the gender identity type (undifferentiated, feminine, masculine or androgynous) of women with children of primary school age, which the author sees as aggregated influence of the differentiation of its masculine and feminine characteristics, on the parameters of perfectionism and particularities of using the coping strategies.

As a result of the two-way ANOVA the aggregated influence of the two abovementioned factors, i.e., of the gender identity type, on the expressiveness of the two parameters of perfectionism (“Exaggerated claims and requirements imposed on oneself” and “Perception of others as imposing high expectations (during the constant comparison of oneself to others)”) and the intensity of using two coping strategies (“Search for social support” and “Self-control and awareness of one's self-mastery”) was identified and analyzed.

Key words: gender identity type of women (undifferentiated, feminine, masculine, androgynous), masculinity, femininity, coping strategies, perfectionism, motivational and cognitive parameters of perfectionism.

Описанная в статье часть более обширного эмпирического исследования [1] проведена в 2017-18 гг. и развивает наши идеи [2]. Цель: выявление влияния типа гендерной идентичности личности (с конкретизацией и операционализацией понятия «влияние типа гендерной идентичности») на разнообразные зависимые переменные – в данном случае, на параметры их перфекционизма и показатели копинг-стратегий. В исследовании приняли

участие **104** замужние москвички (с высшим образованием, имеющие одного ребенка младшего школьного возраста) в возрасте от 30 до 43 лет (т.е. 1975-1988 годов рождения – «младшая половина» т.н. «поколения X»). Относительно небольшой объем выборки обоснован следующими рассуждениями. 1) Выбор определенной стадии семейного цикла и ориентация на определенное количество детей в семье необходимы для выведения из рассмотрения известных, в том числе эмпирически подтвержденных нами [3], мощных факторов влияния – таких как «стадия семейного цикла», «бездетность»/«детность» (в т.ч. количество детей в семье, соотношение возраста и пола детей и др.). 2) Выбор респонденток, относящихся к «стадии семейного цикла с ребенком младшего школьного возраста», обусловлена тем, что именно по отношению к этим женщинам удалось скомплектовать необходимые для проведения количественного анализа объемы подвыборок в соответствии с типом их гендерной идентичности. Кроме того, описанные психологические особенности членов семейной системы, принадлежащих к данной стадии (в частности, отсутствие необходимости у жены и матери все дни напролет посвящать лишь воспитанию ребенка, который уже включен в систему социального воспитания, непрерывного образования), совершенно согласуются с целью и интересами нашего исследования.

Действительно: возраст зрелости перенасыщен проблемами самоактуализации, семейной и профессиональной самореализации; переполнен нормативными и ненормативными кризисами развития, бросающими вызовы жизнестойкости и психологическому благополучию личности женщины, чаще всего уже относительно «свободной» от необходимости исключительно материнской самореализации. Кроме того, сказывается недостаточность научной проработки проблемы: многие исследователи совладающего поведения не сосредоточили свое внимание на эмпирическом подтверждении влияния на его особенности сразу обоих факторов (степени выраженности маскулинности и фемининности), ограничившись ссылками на идею Сандры Бэм об относительной независимости этих двух гендерных характеристик идентичности и на ее же знаменитую гипотезу о максимальной адаптивности представителей андрогинного типа [4]. Исследовательские работы по перфекционизму часто вообще ограничиваются выявлением лишь половых различий.

Методики исследования: 1) адаптированный (сокращенный) нами вариант методики «Маскулинность и фемининность» («МиФ») [5]; 2) опросник перфекционизма Н.Г. Гаранян, А.Б. Холмогоровой [6]; 3) «Опросник способов совладания» (WCQ, Lazarus, Folkman) в адаптации Т.Л. Крюковой, Е.В. Куфтык, М.С. Замышляевой [7]; 4) авторское полуструктурированное интервью [8]. Количественный анализ эмпирических данных производился с помощью 21 версии статистического пакета SPSS.

Сокращенный вариант методики «МиФ» позволил выявить уровень выраженности (дифференцированности) показателей маскулинной и фемининной характеристик гендерной идентичности респонденток, а также

соотнести их образ «Я-реальное» с одним из 4 гендерных типов. Так были сформированы **четыре подвыборки** – в соответствии с типом гендерной идентичности женщин: **невыраженным** (N = 27), **маскулинным** (N = 19), **фемининным** (N = 38) и **андрогинным** (N = 20). Действительно, в свое время С. Бем дала принципиальные характеристики типов гендерной идентичности личности: невыраженного (с обеими недифференцированными гендерными характеристиками), маскулинного (с выраженной маскулинностью и невыраженной фемининностью), фемининного (с обратной ситуацией) и андрогинного (с обеими дифференцированными гендерными характеристиками) [4]. Основываясь на ее исследованиях, Н.В. Дворянчиков с сотрудниками предложил способ их эмпирического выявления [5].

Следует особо подчеркнуть, что в данном исследовании мы по-новому, и достаточно строго, отнеслись к конкретизации понятия «влияние типа гендерной идентичности» и к его операционализации, т.е. к подбору соответствующих статистических методов и критериев, что существенным образом отличает данное исследование от аналогичных. О влиянии типа гендерной идентичности на те или иные зависимые переменные (в данном случае – на выраженность у респонденток параметров перфекционизма и показателей копинг-стратегий) мы говорим лишь тогда, когда выявляем значимое совокупное влияние на эти переменные обоих факторов, определяющих тип гендерной идентичности (факторов дифференцированности / недифференцированности как маскулинной (далее – фактор М), так и фемининной (далее – фактор Ф) характеристик образа «Я реального»), а не какого-либо одного из них.

Пытаясь выявить влияние обоих факторов, мы на самом деле интересуемся тем, будет ли одинаковым влияние на зависимую переменную одного из факторов на всех уровнях другого фактора. Если влияние оказывается неодинаковым, то второй фактор определенным образом опосредует влияние первого; таким образом, мы получаем возможность обоснованно рассуждать и о наличии между ними некоего взаимодействия, и о влиянии на зависимые переменные именно типа гендерной идентичности, а не какой-либо одной из ее гендерных характеристик (маскулинности или фемининности).

Для достижения цели исследования мы задействовали не так часто используемый психологами метод двухфакторного дисперсионного анализа [2], который дает возможность выявить, на какие показатели перфекционизма и копинг-стратегий попарно влияют сразу оба фактора (попутно, естественно, демонстрируя наличие или отсутствие влияния каждого фактора по отдельности). В результате было выявлено совокупное влияние факторов М и Ф (2x2) на два (из пяти) параметра перфекционизма: «Завышенные притязания и требования к себе» ($p = 0,042$, $p < 0,05$) и «Восприятие других как делегирующих высокие ожидания (при постоянном сравнении себя с другими)» ($p = 0,034$, $p < 0,05$); а также на два (из восьми) показателя копинг-стратегий – «Поиск социальной поддержки» ($p = 0,015$, $p < 0,05$) и «Самоконтроль и сознание самообладания» ($p = 0,002$, $p < 0,01$). Во всех

случаях критерий Ливиня указывал на равенство дисперсий в обеих подвыборках ($p > 0,05$), т.е. применение метода двухфакторного дисперсионного анализа по отношению к зависимым переменным являлось корректным (при этом, разумеется, мы не можем утверждать, что на данные зависимые переменные влияют только эти факторы).

1. **«Завышенные притязания и требования к себе».** Это мотивационный параметр перфекционизма; на нормативном уровне его выраженности (т.н. «здоровый перфекционизм») для личности характерна ориентация на реалистично высокие стандарты и притязания, а в рамках перфекционизма патологического – на чрезмерно высокие.

В рамках нашего исследования совокупное влияние факторов М и Ф привело к ненормативно низкой выраженности показателей данной зависимой переменной у представительниц невыраженного типа гендерной идентичности и к нормативной – у всех остальных; причем на этот параметр влияют по отдельности также и фактор М ($p = 0,000$, $p < 0,001$), и фактор Ф ($p = 0,044$, $p < 0,05$). Таким образом, отсутствие склонности ставить перед собой трудные жизненные цели и задачи у женщин с невыраженным типом идентичности можно считать следствием своего рода «гендерной незрелости» – недостаточной выраженности фемининной и маскулинной характеристик их гендерной идентичности. «Появляется» же данная склонность при достижении дифференцированных значений любой из гендерных характеристик идентичности, равно как и сразу обеих.

Применение критерия упорядоченных альтернатив Джонкхиера-Терпстра позволило нам выявить значимую тенденцию повышения значений показателя «Завышенные притязания и требования к себе» в порядке: гендерно невыраженный < феминный < андрогинный < маскулинный тип ($p = 0,000$, $p < 0,001$), т.е. характерных для «здорового» перфекционизма значений выраженность его мотивационного параметра достигает уже у андрогинных, а особенно – у маскулинных женщин.

Разумеется, конкретные мотивы, цели, задачи, а также особенности деятельности обследованных фемининных, маскулинных и андрогинных женщин могут существенно различаться по качеству, уровню, объему, содержанию и т.п. Тем не менее, полученные результаты позволяют предполагать, что выраженность (дифференцированность) обеих гендерных характеристик идентичности (как совокупно, так и по отдельности) влияют на придание мотивационной основе их деятельности, даже не связанной с профессией, характерных для «здорового» перфекционизма черт. Это, прежде всего: неудовлетворенность «средними» результатами в любом деле – а лишь максимально хорошими; недовольство достигнутым – с немедленной постановкой новой цели и ориентацией на самые высокие ее стандарты, и т.п. Очевидно, что все это не является характерным для профессиональной и других видов деятельности женщин с невыраженным типом гендерной идентичности. С другой стороны, отрадно, что по отношению к нашей выборке угроз «перерождения» мотивационного параметра здорового

женского перфекционизма в патологический даже у маскулинных и андрогинных замужних женщин ожидать не приходится.

2. «**Восприятие других как делегирующих высокие ожидания (при постоянном сравнении себя с другими)**» относится к когнитивным параметрам перфекционизма [6], отражающим социоперцептивные характеристики: зрелые когнитивные схемы, характерные для лиц с нормативными значениями данного показателя («здоровый» перфекционизм), обеспечивают дифференцированное и точное восприятие ожиданий и требований со стороны других людей, а также развитую способность к децентрации с реалистичными представлениями о диапазоне человеческих возможностей.

Проведенный нами двухфакторный анализ показал, что совокупное влияние факторов М и Ф повлияло на то, что у матерей с невыраженным типом гендерной идентичности и у андрогинных женщин данный параметр перфекционизма оказался на нормативном уровне, а у представительниц фемининного и маскулинного гендерных типов – на сверхнормативно высоком. И все это при отсутствии влияния на него каждого фактора в отдельности: и фактора М ($p = 0,785$), и фактора Ф ($p = 0,605$)! Кроме того, с помощью критерия Джонкхиера-Терпстра выявлена значимая тенденция повышения значений данного показателя в порядке: невыраженный << андрогинный << маскулинный < фемининный тип ($p = 0,009$, $p < 0,01$).

Так, у андрогинных женщин (и в гораздо большей степени, чем у женщин с невыраженным типом гендерной идентичности) мы можем предположить выраженность обоих описанных выше критериев наличия зрелых когнитивных схем. В то же время у женщин маскулинного и фемининного типов гендерной идентичности выявлены признаки, указывающие на вероятность формирования у них дисфункциональных когнитивных схем, особенно в части искажений социальных когниций. В частности, речь идет о восприятии других людей как постоянно делегирующих высокие ожидания (вызывающих к жизни «принуждение к совершенству»), а также о склонности к персонализации – перманентному сравнению себя с другими людьми при ориентации на полюс самых успешных (приводящего к постоянной «жизни в режиме сравнения»). Получается, что на «повестке дня» маскулинных и фемининных замужних матерей младшего школьника постоянно значится один и тот же перечень практически неразрешимых вопросов: сомнений («Смогу ли я, очередной раз добившись хорошего результата, его повторить? Смогу ли я опять оправдать ожидания людей, которые уже хвалили меня?») и сравнений («Почему многие люди справляются с делами лучше меня? Почему они способнее, умнее и удачливее меня? Почему результаты других людей часто служат мне напоминанием того, как я мало достигла?»).

Таким образом, полученный нами результат позволяет предположить, что со стороны данного параметра перфекционизма угроз перерастания в перфекционизм дисфункциональный не наблюдается лишь для представительниц невыраженного и андрогинного гендерных типов

(вероятно, этому определенным образом способствует примерный паритет в степени выраженности обеих гендерных характеристик – вне зависимости от их абсолютных значений). В то же время, определенные риски «патологизации» перфекционизма, исходящие от сверхнормативных значений этого его когнитивного параметра, могут грозить женщинам с «однобоко» выраженной маскулинной или фемининной характеристикой их гендерной идентичности. Так, для представительниц маскулинного типа («упорствующих» в характерных для них способах личностной и профессиональной самореализации преимущественно в рамках макросоциума) угрозы, вероятно, образуются в связи с давлением норм физической, умственной и эмоциональной твердости, а также (что касается возможных искажений социальных когниций) в связи со сравнением себя с образцами маскулинности и стремлением к эталонам «подлинной мужественности» (точнее, «подлинной не-женственности»), «социальной силы» и профессионализма. Для представительниц же фемининного типа, у которых значения данного когнитивного параметра перфекционизма выражены на максимальном уровне, все сказанное также справедливо, но уже в связи со склонностью самореализоваться в микросоциуме – со стремлением к «эталонам подлинной женственности» – супер-женщины, супер-жены, супер-матери, супер-домохозяйки [2].

3. «Поиск социальной поддержки» – адаптивная поведенческая копинг-стратегия. В рамках нашего исследования совокупное влияние факторов М и Ф проявилось в ненормативно редком ее использовании маскулинными женщинами и, напротив, в выраженном ее предпочтении и сверхинтенсивном задействовании представительницами всех остальных типов гендерной идентичности. Причем при отсутствии влияния фактора М ($p = 0,086$) выявлено значимое влияние фактора Ф ($p = 0,000$, $p < 0,001$); т.е. фактор М сам по себе не детерминирует уровень использования женщинами этой копинг-стратегии, а в совокупности с фактором Ф влияет на самый высокий уровень ее предпочтения! С помощью критерия Джонкхиера-Терпстра также выявлена значимая тенденция возрастания значений данного показателя в порядке: маскулинный << невыраженный < фемининный << андрогинный тип ($p = 0,000$, $p < 0,001$).

Таким образом, маскулинные женщины, гендерные установки которых, находятся под давлением норм индивидуальной успешности в профессиональной деятельности, норм физической, умственной и эмоциональной твердости, а также норм анти-женственности, более других осознанно умеренны, разборчивы и привередливы в задействовании этой копинг-стратегии. Предпочитают они активный сбор информации с целью преодоления неопределенности и обучение на чужом опыте. Сверхинтенсивно практикующие эту копинг-стратегию андрогинные женщины получили в свое распоряжение серьезный ресурс самоусиления для эффективной, гибко реагирующей на изменение ситуации социальной адаптации (в том числе с активным делегированием ответственности). Их стратегия поиска социальной поддержки предполагает попытки разрешения проблем за счет активного

привлечения внешних (в том числе социальных) ресурсов, а также подбор и поиск поддержки всех типов – эмоциональной (эмпатии, заботы, готовности выслушать), инструментальной (практической помощи), информационной (сведений о том, где можно получить поддержку), а также оценочной (привлечение позитивного подкрепления, похвалы, знаков уважения) и сетевой (поддержки от членов реальных и виртуальных сообществ). У женщин феминного и недифференцированного гендерных типов, также демонстрирующих сверхмобилизацию данной копинг-стратегии, может возникнуть серия диз- и дезадаптивных эффектов, являющихся следствиями ее выраженного предпочтения. В первом случае они связаны с использованием преимущественно эмоционально-ориентированной компоненты данной копинг-стратегии в ущерб проблемно-ориентированной: с преобладанием эмоциональной сверх-включенности в ситуацию, с возникновением состояний беспокойности и угнетенности, с острой потребностью в защите и безопасности, в сочувствии и принятии. Для женщин с невыраженным типом гендерной идентичности характерна «виртуализация» и «дереализация» копинг-реагирования с обращением к т.н. « виртуальному институту подруг» в интернете и социальных сетях и формированием по отношению к ним чрезмерных ожиданий [1; 2].

4. **«Самоконтроль и сознание самообладания»** – это адаптивная когнитивная копинг-стратегия. Совокупно факторы М и Ф, как выяснилось, влияют на сверхнормативное и критичное «увеличение» интенсивности ее применения маскулинными женщинами и, наоборот, «оптимизирует», нормализует ее использования представительницами всех остальных типов гендерной идентичности; причем при отсутствии влияния фактора Ф ($p = 0,433$) выявлено значимое влияние фактора М ($p = 0,000$, $p < 0,001$). Критерий Джонкхиера-Терпстра показал значимую тенденцию возрастания значений этого показателя в порядке: невыраженный < фемининный < андрогинный << маскулинный тип ($p = 0,000$, $p < 0,001$).

Так, маскулинные женщины проявляют выраженное предпочтение данной копинг-стратегии, демонстрируя сверхнормативно высокую напряженность копинга, что предполагает сверхинтенсивные попытки преодоления негативных переживаний в проблемных ситуациях за счет целенаправленного сдерживания эмоций, исключения их влияния на оценку ситуации и выбор стратегии поведения. В связи с этим типичным для их поведения в критической ситуации может стать стремление скрывать от окружающих (в т.ч. родных и сотрудников) свои переживания, потребности, побуждения (а порой – и запланированные ими цели). Но в данном случае отдельного анализа заслуживает роль сдерживающего, «осторожно-консервативного» фактора Ф, который сам по себе не детерминирует какой-либо уровень задействования женщинами копинг-стратегии «Самоконтроль», но, совокупно с фактором М, оптимизирует ее использование андрогинными женщинами по сравнению с маскулинными. И, прежде всего, – за счет «возвращения» этому способу совладающего поведения его «родовых» характеристик: «феминно-бдительный» самоконтроль и «феминно-

оптимистичное» сознание самообладания андрогинных женщин повышает их адаптивные возможности, делая отношение к проблемным ситуациям более осторожным, реалистичным, гибким, большей частью сознаваемым, а поведение в критических ситуациях – более активным, особенно если оно включает в себя произвольный выбор. Данный тип реагирования может проявляться в стремлении к сохранению четкости и последовательности действий, контроля над ситуацией и удержанию внимания на целях деятельности на фоне повышенного эмоционального напряжения (например, при ведении переговоров) [1; 2]. Отметим, что все это в наименьшей степени характерно для женщин с невыраженным типом гендерной идентичности.

Выводы.

1. В данном исследовании уточнено и операционализировано понятие «влияние типа гендерной идентичности» на зависимые переменные; посредством подбора статистических методов и критериев конкретизирована методика его выявления. О влиянии типа гендерной идентичности на те или иные зависимые переменные (в данном случае – на выраженность у респонденток параметров перфекционизма и показателей копинг-стратегий) следует говорить, когда по результатам корректно примененного метода двухфакторного дисперсионного анализа (критерий Ливиня указывает на равенство дисперсий в обеих подвыборках, $p > 0,05$) выявляется значимое совокупное влияние на эти показатели обоих факторов, определяющих тип гендерной идентичности (факторов дифференцированности / недифференцированности как маскулинной, так и фемининной характеристик образа «Я реального»), а не одного из них.

2. Выявлено совокупное влияние обоих факторов, т.е. типа гендерной идентичности матерей младших школьников, на выраженность у них двух параметров перфекционизма (мотивационного «Завышенные притязания и требования к себе» и когнитивного «Восприятие других как делегирующих высокие ожидания (при постоянном сравнении себя с другими)»), а также на особенности двух адаптивных копинг-стратегий (поведенческой «Поиск социальной поддержки» и когнитивной «Самоконтроль и сознание самообладания»).

3. Для представительниц невыраженного типа гендерной идентичности характерны ненормативно низкие значения мотивационного и нормативные – когнитивного параметра перфекционизма; у женщин андрогинного типа оба параметра соответствуют показателям «здорового» перфекционизма (для обоих типов характерен примерный паритет выраженности гендерных характеристик идентичности – правда, на разных уровнях абсолютных значений). В обоих случаях низка вероятность изменения данных параметров до дисфункциональных значений.

У маскулинных и фемининных женщин (с дифференцированными значениями лишь одной из гендерных характеристик) показатель мотивационного параметра перфекционизма соответствует «здоровой» норме, однако выраженность когнитивного параметра сверхнормативно высока, отчего существуют определенные риски его «патологизации». Для

представительниц маскулинного типа гендерной идентичности («упорствующих» в характерных для них способах личностной и профессиональной самореализации, преимущественно в макросоциуме) угрозы могут образовываться в связи с давлением норм физической, умственной и эмоциональной твердости, а также (что связано как раз с возможностью искажений социальных когнитивных) в связи со сравнением себя с образцами маскулинности и стремлением к эталонам «подлинной неженственности», «социальной силы» и профессионализма. Для представительниц фемининного типа, у которых значения когнитивного параметра перфекционизма выражены на максимальном уровне, все сказанное справедливо в связи со склонностью самореализоваться в микросоциуме и со стремлением к «эталонам подлинной женственности» – супер-женщины, супер-жены, супер-матери, супер-домохозяйки.

4. Для обследованных матерей с невыраженным, фемининным и андрогинным типом гендерной идентичности характерны нормативный адаптационный потенциал и умеренное использование когнитивной стратегии самообладания, но ненормативно высокая напряженность поведенческого копинга. Для представительниц же маскулинного типа гендерной идентичности – избегание «Поиска социальной поддержки» и сверхинтенсивный самоконтроль. По отношению к «Самоконтролю» показательна роль сдерживающего, «осторожно-консервативного» фактора Ф: сам по себе он не детерминирует какой-либо уровень задействования женщинами этой копинг-стратегии, но, совокупно с фактором М, оптимизирует ее использование андрогинными женщинами по сравнению с маскулинными: «фемининно-бдительный» самоконтроль и «фемининно-оптимистичное» сознание самообладания андрогинных женщин повышает их адаптивные возможности, делая отношение к проблемным ситуациям более осторожным, реалистичным, гибким, большей частью сознаваемым, а поведение в критических ситуациях – более произвольным и активным.

5. План дальнейших исследований: проверка гипотезы о том, что гендерные характеристики идентичности личности (связанные с уровнем выраженности маскулинного и фемининного ее начал) могут являться предикторами по отношению к целому ряду целевых признаков (в том числе, склонности к перфекционизму, особенностям совладающего поведения и мн.др.) – предикторами комплексной природы, клинического (и потенциально – онтогенетического) вида.

Список источников:

1. *Связь гендерных характеристик с механизмами совладания у женщин с разным типом гендерной идентичности. Сороков Д.Г. Психология и психотерапия: методология, исследования, практика : сб. статей. М., 2018. С. 112-143.*
2. *Влияние гендерного типа женщин на особенности их совладающего поведения и перфекционизма. Сороков Д.Г. Психология и психотерапия: методология, исследования, практика : сб. статей. М., 2018. С. 81-111.*
3. *Современная московская молодая семья (по результатам апробации системы социо-психологического мониторинга). Сороков Д.Г. М., 2012. 199 с.*

4. Линзы гендера: трансформация взглядов на проблему неравенства полов. Бем С.Л. М., 2004. 336 с.
5. Половое самосознание и методы его диагностики. Дворянчиков Н.В., Носов С.С., Саламова Д.К. М.: Флинта; Наука, 2011. 216 с.
6. Перфекционизм, депрессия и тревога. Гаранян Н.Г., Холмогорова А.Б., Юдеева Т.Ю. Консультативная психология и психотерапия. 2001. №4. С. 18-48.
7. Опросник способов совладания (адаптация методики WCO) Крюкова Т.Л., Куфтяк Е.В. Журнал практического психолога. 2007. № 3. С. 93-112.
8. Практикум по методам психологического исследования. Сороков Д.Г. М., 1996. 68 с.

Сотцкова Т.С.

УМЕНИЕ УЧИТЬСЯ КАК СОВРЕМЕННАЯ ЗАДАЧА МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА

Аннотация: Современное общество ставит перед нами новые задачи в становлении личности ребенка. Одна из таких задач – современный ребенок должен уметь учиться. Умеющий учиться младший школьник может самостоятельно организовать процесс своего обучения. В будущем, такой человек будет нужен в любой профессиональной сфере, он умеет подстраиваться под новые условия, мобилен и активен, востребован современным обществом.

Ключевые слова: умение учиться, процесс обучения, организация обучения, младший школьник.

Abstract: Modern society poses new challenges in the formation of the child's personality. One of these tasks – a modern child should be able to learn. Able to learn the younger student can independently organize the process of their learning. In the future, such a person will be in demand in any professional field, he is able to adapt to new conditions, mobile and active, in demand by modern society.

Key words: learning, learning process, learning organisation, primary school student.

Г.А.Цукерман говорит: умение учиться есть характеристика субъекта учения, способного к самостоятельному выходу за пределы собственной компетентности для поиска способов действия в новых ситуациях [3].

Когда мы говорим, о человеке, который умеет учиться, мы представляем себе человека, который углублен в обучение, некий книголюб, отличник, некий образ ученика-книжника. Но умение учиться – это не только познавательное умение, оно не означает только лишь умение пользоваться литературой. В действительности, человек, который умеет учиться, это человек, который столкнувшись с трудностями решения какой-либо задачи, ищет способ решения таковой. Эти задачи могут быть не только познавательные или интеллектуальные. Умение учиться – это всестороннее, универсальное умение, которое позволяет решать задачи разных сфер, будь то наука, искусство, право, нравственность и т.п. Современное общество нуждается в людях, умеющих учиться. Такой человек востребован в любой профессиональной сфере, он умеет легко перестраиваться, может быстро менять квалификацию, идет «в ногу со временем», мобилен и активен.

Ученые характеризуют умение учиться по-разному. Умение учиться это:

- обучение, которое основано на использовании всех органов чувств
- такая форма обучения, которую ученик выбирает самостоятельно, применяя средства самоуправления и контроля учения
- процесс активного конструирования знаний
- желание организовать, провести и завершить собственный процесс обучения
- личная инициатива взять на себя ответственность за собственное обучение

Умение учиться – это характеристика человека, способного самостоятельно организовать процесс своего обучения. Это означает, что ребенок способен обобщить уже имеющиеся собственные знания по данной проблеме, оценить глубину незнания, на этой основе разработать план по устранению незнания, найти способы решения проблемы и следовать плану, используя различные средства помощи. В конце работы должен быть произведен самоконтроль и рефлексия. В результате проделанной работы учащийся делает множество выводов: решил ли он эту задачу? Что нового он узнал в ходе ее решения? Что помогло/помешало решению? Что получилось/не получилось и почему?

Умение учиться состоит из нескольких элементов:

1. Планирование обучения
2. Организация обучения
3. Рефлексия

Из этого следует, что умение учиться – это способность объекта обучения ставить цели, планировать собственное обучение, искать информацию для решения задач, работать самостоятельно или совместно с другими участниками учебного процесса, оценивать результаты своей работы и намечать дальнейший путь развития. Следовательно, если учебные заведения помогут учащимся развивать личные и социальные навыки, будут способствовать повышению самооценки, будут учить учиться, то ребенок будет готов к современным требованиям и условиям жизни, будет нужен и полезен обществу.

Сам термин умение учиться используется в педагогике еще с конца 70х годов. Он вошел в педагогический словарь после информативной революции и был просто «дописан» к списку других школьных умений, таких как уметь читать, писать, считать... Что же стал означать этот термин?

Если охарактеризовать ребенка, не умеющего учиться, то мы скажем, что он:

- 1) Имеет низкий уровень организации своей деятельности.

Такой учащийся постоянно отвлекается, выполняет задания долго и часто с ошибками, в тетради у него нет системы и порядка. Однако, часто его интеллектуальная сфера имеет нормальный уровень развития.

- 2) интеллектуально пассивен

Уровень интеллекта таких учеников обычно редко снижен. Но при этом ребенок плохо понимает новый материал, не может выделить главного в задании, при ответе на вопрос отвечает не по существу, нуждается в большом

количестве повторений однотипных заданий, решает только задания по образцу. Можно сказать, что такой ребенок не владеет результативными стратегиями мнемических и мыслительных действий.

Соответственно, умеющий учиться младший школьник не должен иметь вышесказанные характеристики. Для коррекции и пропедевтики такого поведения учащихся есть 2 пути:

1. Детям прививают навыки самоорганизации
2. Учат их применять подходящие мыслительные стратегии

Работа по обучению самоорганизации и использованию умственных навыков значительно повышает эффективность обучения. Но сами термины «обучаемость» и «умение учиться» не идентичны. Они разнятся по очень важному принципу – по способу передачи знаний. Хорошо обучаемый ребенок это тот, кто быстро усваивает знания, кого легко учить, можно назвать его удобным для обучения. Умеющий учиться человек – это тот, кто способен сам организовать свое обучение, т.е. субъект обучения.

Кроме этого, умение учиться часто путают с умением выполнять задания самостоятельно, без помощи. На начальных этапах обучения учащийся часто не может справиться с новыми задачами без помощи, однако умение учиться здесь демонстрируется в способности ученика инициировать учебное взаимодействие. Он может предположить вариант решения, высказать свое мнение или рассказать собственный пример. Для возникновения учебной инициативы, младший школьник должен постоянно встречаться с новыми задачами, для которых у него нет готового способа решения. Главная задача учителя – организовать учебный процесс так, чтобы учащиеся сталкивались с такими задачами постоянно.

В умении учиться можно выделить 2 составляющие: рефлексивные и поисковые действия.

Рефлексивные действия нужны для того, чтобы распознать новую задачу, для решения которой учащимся не хватает уже имеющихся знаний, умений и навыков. В начальной школе учащихся необходимо научить распознавать не только границы своего знания, но и область своего незнания. Если ученики на протяжении всей начальной ступени образования будут демонстрировать только свои знания и избегать ситуаций затруднений, то они не научатся справляться с такими ситуациями, не будут искать способы выхода и решения, не научатся планировать свою деятельность и использовать помощь при решении задачи и, следовательно, не научатся учиться. До тех пор, пока ученики будут использовать только область своего знания, они будут оставаться объектами обучения. Чтобы стать субъектом обучения, необходимо выйти из зоны знания в зону ближайшего развития.

Мы уже сказали о том, что умение учиться – это характеристика субъекта обучения, т.е. это характеристика человека, который умеет учиться сам. Тогда возникает вопрос: какова же роль взрослого в этой работе? Задача взрослого организовать учебный процесс.

Из всего вышесказанного можно сделать выводы, что:

- умение учиться – это овладение не просто конкретным знанием, а знанием в его широком понятии: знаний учебного процесса, целей, умений и возможностей его эффективного использования

- эта компетенция создает условия для лучшего понимания своих умственных, физических и духовных сил и использовании их в процессе обучения

- умение учиться – одна из главных компетенций, которая включена в программы всех изучаемых предметов

- метапредметность компетенции дает возможность учащимся овладеть не только изучаемым предметом, но и научиться организовывать, планировать, контролировать, корректировать и рефлексировать процесс обучения

- помогает понять важность обучения, научиться ставить реальные цели и добиваться их, выбирать стратегии достижения этих целей, адекватно оценивать свою работу и наметить дальнейший план развития знания.

На основе различных теорий об умении учиться, как о компетенции, Пукевичюте В.Ю. была создана гипотетическая модель компетенции умения учиться и намечены циклы её формирования. Основа этой модели состоит из 4 тесно взаимосвязанных компетенций, которые интегрируют различные мотивационные, социальные, когнитивные, метакогнитивные аспекты процесса обучения:

1. Понятие и осмысление важности умения учиться очень значимы для процесса самообучения и создают предпосылки для начала этого процесса, иначе невозможно было бы говорить о каком-либо сознательном и целенаправленном обучении. Потребность учиться может возникнуть на основе интересов или стремлений к какой-либо цели, это значит, внутренней или внешней мотивации.

2. Умение самостоятельно планировать учебный процесс, которое состоит из двух частей:

1) Способность наметить учебные цели, по мнению Р. Марзано, поощряет индивидуум использовать свою метакогнитивную систему, которая на ранней стадии помогает прояснить то, что вы хотите достичь и что вы намерены претворить в жизнь. Обладая этими умениями, учащийся сумеет не только определить цели обучения, но также обеспечить и разработать руководящие принципы, направленные на достижение цели реализации желаемых результатов.

2) Подбор стратегий для достижения намеченных целей предопределяет то, что учащийся на когнитивном уровне понимает их разнообразие и точно выбирает нужную в соответствии с намеченными целями обучения. На метакогнитивном уровне он в состоянии оценить преимущества индивидуальных учебных стратегий для достижения целей и объединить их с уже существующим опытом. Эти умения становятся особо значимы, когда учащийся обретает больше самостоятельности, свободы и ответственности при планировании, организации и контроле своего самообучения.

3. Способность самостоятельно организовать учебный процесс включает в себя пять основных элементов:

а) планирование времени обучения как стратегия, сочетающая знания, навыки, готовность планировать временные ресурсы, другими словами, выбрать самое подходящее время для эффективной работы и отдыха,

б) приведение в порядок места для учебы и создание благоприятной учебной среды,

в) сосредоточение внимания на учебу, следовательно, мобилизация всех внутренних сил на целесообразное и сознательное обучение с упором на конкретные задачи обучения, активизирование имеющихся знаний,

г) поиск и отбор информационных источников как дополнительного учебного материала,

д) выбор стратегий обучения

4. Способность адекватно оценить и анализировать учебный процесс, во-первых, дает возможность определить различие между запланированной целью обучения и достижения, а человек, имеющий конкретные цели и понимающий, как эти цели могут быть достигнуты, испытывает удовлетворение своей деятельностью. Во-вторых, метакогнитивный анализ учения А. Л. Браун описывает, как умение предвидеть ограничения способностей системы, понять свои способности и возможности, выявить и решить проблемы, выбрать и координировать необходимые стратегии решения этих проблем, наблюдать и контролировать эффективность выбранных стратегий и решений, дать оценку этим операциям, учитывая успехи или неудачи.

Способность выполнить метакогнитивный анализ является не только последним элементом всего цикла, но и связуемой нитью начала следующего цикла, потому что, как показывают представленные модели, процесс формирования умений учиться является круговым процессом. На основе осмысления достижений обучения и причин, которые привели к конкретным результатам, намечаются новые цели и цикл начинается снова в стремлении к конечной цели, а конкретно, к компетенции умения учиться [2].

Получается, что если мы не научим ребенка умению учиться, то он не сможет успешно овладевать новыми знаниями. Поэтому, прежде чем обучать ребенка новому знанию или действию, необходимо убедить в том, что у него есть необходимые умения для научения. Чтобы образовательный процесс был результативен, учащийся должен иметь достаточный уровень познавательной деятельности для решения новой задачи. Т.е. для того, чтобы усвоить новое знание, ученик должен обладать наличием действий для понимания нового знания (определенным уровнем умения учиться) и наличием опорного знания. Только так ученик сможет перейти от материальной к умственной форме знания.

Чтобы приобрести действия, составляющие умение учиться необходимо «перевести» их из познавательных действий. Получается, что сначала мы формируем у ребенка запас познавательных действий. Затем с помощью этих самых познавательных действий мы формируем новые действия, действия

умения учиться. Они в свою очередь, после закрепления и использования на практике переходят в первую группу и сами становятся познавательными.

На всех этапах процесса познания и, следовательно, на всех звеньях и этапах изучения в познавательную деятельность включается чувственный опыт ребёнка. Как бы ни был абстрагирован учебный материал, в процессе его изучения в определённой мере участвует и чувственный опыт.

Решая вопросы управления чувственным познанием, следует исходить из соотношения образного и понятийного, конкретного и абстрактного в развитии личности. Иначе говоря, управление чувственным опытом должно строиться на общих гносеологических основаниях. Организация и систематизация чувственных данных в процессе усвоения учебного материала осуществляется на основе общих закономерностей процесса познания со всей их сложностью и противоречивостью. Для того чтобы на уроке умело управлять чувственным опытом ребёнка, необходимо знать этап познания, на котором находится ребёнок, предвидеть движение мысли на этом этапе развития, предвидеть противоречия, которые нарастают и требуют определенного разрешения [1].

Из всего вышесказанного можно сделать вывод, что:

Все действия, которые входят в умение учиться, ранее были действиями для освоения

Все действия, которые входят в умение учиться, пригодны не только для учения, а входят или могут входить в состав других действий.

В умение учиться входят общие и специфические действия. К общим можно отнести психологические действия, действия составляющие приемы логического мышления. Также к общим действиям можно отнести планирование, контроль, оценивание. Кроме этого существуют знаково-символические действия, такие как кодирование, декодирование, моделирование. Их можно отнести как к общим (необходимы для усвоения любого предмета), так и к специфичным действиям (у разных предметов разная знаковая система). Общие действия помогают в усвоении любых знаний и умений, специфические для каких-то определенных.

Из всего вышесказанного можно сделать вывод, что для эффективного формирования у учащихся умения учиться, необходимо побуждать учащихся к самостоятельной деятельности, стимулировать желание к самообразованию и саморазвитию, что является одним из главных структурных компонентов современной российской системы образования. Конечной целью развития самостоятельности школьников является развитие независимого мышления. Именно оно в свою очередь является признаком современного образованного человека, чертой необходимой современному обществу.

Список источников:

1. Баранов, С.П. *Сущность процесса обучения: В кн.: Гносеологический подход к начальному образованию /Баранов С.П.- София, 2012. С. 71-74.*
2. Пукевичюте В.Ю. *Тенденции умения учиться как важной компетенции в современном образовании // Личность, семья и общество: вопросы педагогики и психологии: сб. ст. по матер. XI междунар. науч.-практ. конф. Часть I. – Новосибирск: СибАК, 2011.*

Стреленко А.А.

ОСОБЕННОСТИ ОБРАЗА ПРИЕМНОГО РЕБЕНКА В СОЗНАНИИ ЗАМЕЩАЮЩЕЙ МАТЕРИ

Аннотация: Статья посвящена одной из актуальных проблем – проблеме образа приемного ребенка в сознании замещающей матери. В теоретическом анализе отмечаются показатели официальной статистики по Республике Беларусь в отношении социально-психологических проблем семьи и детей. Приводятся результаты исследования по определению особенностей социально-перцептивных образов замещающих родителей. Анализируются показатели структуры Я-образов замещающих матерей, Ты-образов (приемных детей и супругов) в сознании замещающих матерей.

Ключевые слова: Я-образ, Ты-образ, приемный ребенок, замещающие матери, приемно-замещающие семьи.

Abstract: The article is devoted to one of the actual problems - the problem of the image of the adopted child in the mind of the substitute mother. The theoretical analysis provides indicators of official statistics of the Republic of Belarus in relation to problems of the family and children. The results of the study to determine the characteristics of socio-perceptual images of substitute parents are given. The indicators of the structure of I-images of substitute mothers, You-images (foster children and spouses) in the minds of substitute mothers are analyzed.

Key words: I-image, You-image, adopted child, adoptive mother, adoptive families.

Как известно, в общении с другими человек познает окружающий мир и самого себя. Наиболее значимым фактором в познании мира людей и мира вещей становится семья. Не вызывает сомнения тот тезис, в основе которого лежит утверждение, что семья является важным условием в процессе социализации детей и подростков. Вместе с тем, в многочисленных исследованиях, посвященных проблеме детско-родительских отношений важную роль играет готовность родителей быть для своих детей взрослыми, осуществляющими заботу, помощь и поддержку.

В соответствии со ст. 32 Конституции Республики Беларусь родители или лица, их замещающие, имеют право и обязаны воспитывать детей, заботиться об их здоровье, развитии и обучении. Законом Республики Беларусь «О правах ребенка» установлено, что родители и лица, их замещающие, должны создавать необходимые условия для полноценного развития, воспитания, образования, укрепления здоровья ребенка и подготовки его к самостоятельной жизни в семье и обществе (ст.14, ч.1) [1].

Однако не каждая семья, по разным причинам, способна полноценно функционировать и реализовывать воспитательные задачи. Национальный статистический комитет Беларуси опубликовал статистику, которая показывает неприглядную ситуацию, в которой находятся семьи в стране. Наиболее печальные данные приводятся в ежегоднике «Дети и молодежь Республики Беларусь, 2018» и «Демографическом ежегоднике Республики Беларусь».

Согласно им, в 2017 году на 66 215 браков в Беларуси пришлось 32 006 развода, или один развод на два брака.

В результате разводов распались 13 310 семей с одним ребенком, 5 124 – с двумя и более. Всего без одного из родителей в результате всех расторгнутых браков осталось 24 435 детей.

Кроме того, 13 518 детей в 2017 году было рождено у матерей, не состоявших в зарегистрированном браке. А 3 531 ребенка власти забрали из семей по решению суда, лишив их родителей права на воспитание детей.

Еще более впечатляющая статистика прерываний зачатых жизней: только в 2017 году женщины в возрасте до 30 лет совершили 10 805 аборт. Сколько было совершено аборт женщинами старше 30 лет, не сообщается. При этом известно, что 8 аборт сделали девочкам, которые младше 15 лет.

Невозможно не сказать об экономических проблемах белорусских семей. Согласно Белстату, в Беларуси за чертой бедности в январе-июне 2018 года жило 4% семей. Среди семей с несовершеннолетними детьми малообеспеченных было 8,3%, среди семей без детей — 1,9%. Больше всего малообеспеченных семей проживало в Гомельской (5,6%) и Брестской (5,5%) областях.

Всего в Беларуси за чертой бедности живет 5,7% населения, чьи среднедушевые располагаемые ресурсы ниже бюджета прожиточного минимума, равного 214 рублям, или 100 долларам [2].

Подобные социальные проблемы безусловно порождают психологические трудности. Так, среди причин социального сиротства ведущее место занимают кризис семьи и нестабильность семейно-брачных отношений. На протяжении нескольких десятилетий государство создавало иллюзию того, что способно решить все проблемы семьи, старалось подменить семью в роли воспитателя, что привело к недооценке роли родителей в воспитании ребенка. Не случайно значительное количество родителей продолжает опираться на поддержку государства, доверяя государственным учреждениям своих детей в период жизненных трудностей. Корни этого следует искать в государственной семейной политике, проводимой на протяжении многих десятилетий. Достаточно указать, что начало 60-х годов XX в. ознаменовалось открытием и реорганизацией в БССР 41 школы-интерната. Потребность семьи в государственной интернатной системе была значительной, она всех устраивала: и государство, и самих родителей ребенка. Вследствие этого дети, вышедшие из домов-интернатов, не могли создать собственную полноценную семью, и начинался новый рост числа детей-сирот уже «второго поколения».

Кроме вышеперечисленных факторов, к росту социального сиротства ведут также такие причины как: отсутствие целенаправленной работы по формированию ответственности и сознательного родительства, подготовки молодежи к вступлению в брак и к семейной жизни; отказничество, которое приводит к раннему социальному сиротству; увеличение числа детей, рожденных вне брака; алкоголизация населения.

Так, например, за 2017 год в Республике Беларусь насчитывается около 32 тыс. детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, причем утверждается, что 80% детей-сирот в Беларуси — социальные, при живых родителях. Из них численность детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, воспитывающихся в детских интернатных учреждениях — 3 446 человек; численность детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, находящихся на воспитании в семьях — 26 840 человек [3, с. 64].

Тенденции на изменение ситуации в стране в сторону воспитания детей в семье очевидны. Решаются такие социальные проблемы с привлечением к заботе о детях, оставшихся без попечения родителей, других взрослых, которые становятся профессиональными родителями. Так, в Кодексе Республики Беларусь о браке и семье указаны следующие формы семейного устройства детей-сирот и детей, оставшихся без родительского попечения: усыновление, опекунская, приемная семья, детский дом семейного типа, детская деревня (городок) [4, с. 73].

Безусловно такие задачи можно реализовывать только при созданных благоприятных условиях существования как самой семьи, так и полноценно развивающегося в ней ребенка. По-нашему мнению это возможно лишь в условиях адекватного восприятия, понимания и принятия ребенка, жизнь которого уже преподнесла ему тягостную участь расти без биологических родителей.

По мнению А. А. Реана, вопрос о социально-перцептивных представлениях родителей и детей вызывает несомненный академический интерес. Но эта проблема имеет еще и большое практическое значение. Представление родителей о своих детях — это не только когнитивный образ о нем. Это еще и определенная социальная установка, которая определяет общение и отношения. То есть за социально-перцептивным образом ребенка в представлениях о нем у родителей кроется готовность интерпретировать, оценивать и действовать определенным образом, на основании сформированной психической репрезентации выстраивать определенные схемы взаимоотношений с детьми [5, с. 85-91].

Целью нашего исследования стало определение структурных особенностей образа приемного ребенка, выявление различий в социально-перцептивных образах замещающих родителей.

Материал и методы. Настоящая работа проводилась на курсах приемных родителей в Государственном учреждении дополнительного образования взрослых «Витебский областной институт развития образования». Материалом для исследования выступили замещающие матери в количестве 21 человека, средний возраст которых составил 50 лет (мин. возраст – 40 лет, макс. возраст – 63 года). Все респонденты – это родители с различным стажем работы в должности приемного родителя (родитель-воспитатель). Исследование проводилось после установления эмоционального контакта и анонимно, что давало возможность снизить страх, тревогу, социальную желательность, которые могут возникать при проведении психологических исследований.

В работе были использованы теоретические и эмпирические методы. В частности, вербальная часть методики «СОЧ(И)» – структура образа человека (иерархическая), разработанная В.Л. Ситниковым [Ошибка! Источник ссылки не найден., с. 130-132].

Также использовались статистические методы обработки данных, в частности непараметрический U-критерий Манна-Уитни.

Результаты и их обсуждение. На основании проведенного эмпирического исследования с помощью методики «СОЧ(И)» – структура образа человека (иерархическая), нами были проанализированы достоверные различия между структурными компонентами Я-образов матери и Ты-образов приемного ребенка, различия между Я-образом матери и Ты-образом супруга, различия между Ты-образом приемного ребенка и Ты-образом супруга.

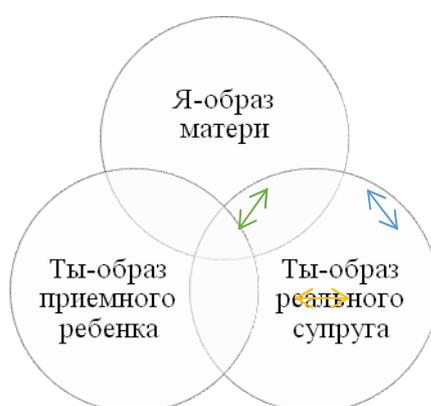


Рис. 1 – Изучаемы образы в сознании замещающей матери

Количественный анализ проводился с помощью непараметрического U-критерия Манна-Уитни.

Так, при сравнении структуры Я-образов приемных матерей и структуры Ты-образов приемных детей было выявлено 5 достоверных различий по таким показателям, как – «интеллект социальный» ($U=148,5$ при $p \leq 0,05$); «субъект развития» ($U=148,5$ при $p \leq 0,05$); «амбивалентные характеристики» ($U=145,5$ при $p \leq 0,05$); «телесные характеристики» ($U=100$ при $p \leq 0,01$); «отрицательные характеристики» ($U=127$ при $p \leq 0,01$).

По нашему мнению, достоверные различия по характеристике «интеллект социальный» связаны с тем, что взрослые люди в сравнении с детьми воспринимают себя более успешными в социальном взаимодействии. Возможно, приемные мамы отмечают такую особенность у себя в связи с тем, что они, по сравнению со своими приемными детьми, лучше прогнозируют ситуации, включаются в разнообразные коммуникативные отношения не только с другими взрослыми, но и с другими детьми, что и формирует у них дальновидность в межличностных отношениях. Скорее всего способность понимать других людей и поступать мудро в отношении их – это способность взрослого, а не ребенка. В индивидуальном варианте развития у приемного ребенка могут отмечаться такие особенности как обедненность коммуникативных контактов, проблемы в социально-психологической адаптации, а также нарушения психофизического развития, что скорее и будет

лежать в основе восприятия таких детей приемными родителями как не умеющих устанавливать взрослые, конструктивные взаимоотношения с другими людьми, возможно, в том числе и с ними.

Достоверные различия по показателям «субъект развития», «амбивалентные характеристики» и «отрицательные характеристики» В. Л. Ситниковым [6] объединяются в одну группу, это группа характеристик – отношение к человеку. По нашему мнению, достоверные различия по ним свидетельствуют о том, что приемные матери воспринимают своих приемных детей как недостаточно способных нести нравственную ответственность за свои поступки и не способность осознавать всю ответственность перед собой и обществом. Видимо поэтому и воспринимают они своих детей или с негативной, или с амбивалентной (нейтральной) отнесенностью. Важно отметить, что родители через отношение к ребенку создают психологическую атмосферу, которая очень важна для нормального психического и личностного развития детей. В психологической литературе описана обширная феноменология родительских отношений, стилей воспитания, а также их следствий – формирование индивидуальных характерологических особенностей и Я-образа ребенка в рамках нормального или отклоняющегося поведения. Так, В. Н. Мясищев [7] в свое время определял, что личность прежде всего – это система отношений человека к окружающей действительности. Самое главное, что определяет личность, – ее отношение к людям, становящиеся одновременно взаимоотношениями. Сами отношения личности формируются под влиянием общественных отношений, которыми личность связана в окружающем мире в целом и обществом в частности [8, с. 99].

Безусловно, семейное воспитание приемного ребенка имеет свою специфику, т.к. все дети в тот или иной жизненный период были лишены постоянной любви и заботы значимого для них взрослого. А неудовлетворение потребностей в стабильности окружающего мира, отсутствие четких ориентиров в поведении и оценок взрослого в дальнейшем лишает ребенка ощущения стабильности и провоцирует повышенную тревожность, неуверенность в себе, импульсивность, а в сложных ситуациях даже агрессивность и неуправляемость, свидетелями чему чаще всего и становятся приемные родители.

По нашему мнению, достоверные различия по показателям «телесной характеристики» можно рассматривать как отсутствие телесного опыта вынашивания приемного ребенка замещающей матерью по сравнению с аналогичным опытом у биологической матери. Разделяя позицию Е. Э. Газаровой, мы считаем, что подобное различие указывает на то, что появление нового члена семьи – приемного ребенка, а точнее его образа в сознании приемной матери не связано с возникновением смысла, как это происходит у биологической матери при вынашивании ребенка. Возможно, для приемных родителей смысл еще не найден и имеет другую природу возникновения в связи с меняющейся системой семейных отношений. Суть

смысла, как психологической реальности, рассматривается как личностная значимость тех или иных явлений, сообщений или действий, их отношение к интересам, потребностям и в целом к жизненному контексту конкретного субъекта [9, с. 558-573]. Смысл позволяет человеку, руководствуясь определенными оценочными критериями, выбирать актуальный тип поведения и формулировать отношение к своему опыту. В своих размышлениях Е. Э. Газарова отмечает, что зачатки системы смыслов берут свое начало в пренатальный период развития человека и гораздо более сложно организованы, чем об этом принято считать. Поэтому анализ начальных этапов процесса формирования смыслов поможет понять хранящийся в глубинах памяти основной «материал», из которого развиваются жизненные стратегии человека. Видимо поэтому, сложно составленный генезис образа восприятия, к которому и относится образ ребенка, ставит нас перед фактом размытия трех границ: между генотипической — фенотипической составляющими сенсорных процессов у замещающей матери, между объективной — субъективной обусловленностью ее восприятия, между физиологическим — личностным компонентами ее перцепции, в том числе и социальной перцепции [10].

Вместе с тем, при сравнении структуры Я-образов замещающих матерей и структуры Ты-образов их реальных супругов было выявлено только одно различие по эмоциональной характеристике ($U=93,5$ при $p \leq 0,01$).

Рассматривая вслед за В. Л. Ситниковым эмоциональные характеристики как характеристики, отражающие различные стороны личности, такие различия можно объяснить тем, что эмоциональность в большей степени свойственна женщинам и с возрастом такая особенность только увеличивается, в основном за счет того, что мужчины больше маскируют свои эмоции. Вместе с тем учеными было определено, что эмоциональность, т.е. сила переживаемых эмоций у мужчин и женщин одинаковая, но степень их внешнего выражения различна [11, с. 105-106]. Возможно, женщины, принимавшие участие в исследовании, воспринимают своего супруга как менее эмоционального человека чем они сами.

По остальным структурным характеристикам изучаемых образов различий выявлено не было. По нашему мнению, это может быть связано с близкими отношениями, в которые включены супруги. Так, известны духовная, эмоциональная и физическая близость супругов. И все эти формы являются неотъемлемыми для семейной гармонии и счастья. Возможно, действительно, супруги, принимающие ребенка в свою семью, испытывают близость по отношению друг к другу и именно такое отношение способствует возникновению желания взять на воспитание ребенка и разделить с ним те позитивные чувства, которые они испытывают друг к другу.

При сравнении структуры Ты-образов приемных детей и структуры Ты-образов реальных супругов было выявлено 4 различия по показателям – «субъект развития» ($U=145,5$ при $p \leq 0,05$); «амбивалентные характеристики» ($U=154$ при $p \leq 0,05$); «эмоциональные характеристики» ($U=94$ при $p \leq 0,01$); «отрицательные характеристики» ($U=121$ при $p \leq 0,01$).

Фактически те же различия отмечаются и в предыдущих парных сравнениях образов. Как уже выше было отмечено, показатели различий по таким характеристикам как «субъект развития», «амбивалентные характеристики», «отрицательные характеристики» нами рассматриваются как характеристики, связанные с отношением к человеку [6]. Так, в восприятии другого (Ты-образа приемного ребенка) через восприятие его другим (супругом) в представлениях респондентов, изучаемой нами выборки отчетливо просматривается проблема отношений. Вероятно, это будет проблемным полем для самих приемных родителей.

И, действительно, с появлением приемного ребенка в семье, скорее всего будет меняться семейная система, где оформляются определенные взаимоотношения между ее членами. Причем, в семейной системе взаимоотношения могут быть не только конструктивные, проявляющиеся в принятии, понимании, заботе и пр., но и деструктивные, проявляющиеся в не понимании, не принятии, отвержении. Можно предположить, что при неблагоприятном варианте развития отношений в семье наиболее уязвимым окажется приемный ребенок, т.к. у него уже есть опыт отвержения взрослыми, возможно и неоднократный.

Известны многочисленные данные о том, что полученный в детстве травматический опыт (в неблагополучных семьях, при нарушении взаимоотношений детей с родителями и родителей между собой) отражается на общем развитии ребенка, ведет к недоразвитию «аффективных схем» и к нарушениям взаимоотношений с окружающими. Вместе с тем, психологические и социальные проблемы таких детей могут сглаживаться при благоприятных условиях. Так, для ресурсных семей, т.е. семей, обладающих достаточным потенциалом для интеграции в свою структуру приемного ребенка, такие задачи будут под силу.

Кроме того, различия в Ты-образах (приемный ребенок и супруг) по эмоциональной характеристике нами рассматривается как личностная особенность респондентов. Действительно, женщины чаще проявляют свои эмоции в отношениях чем мужчины. Возможно, что матери воспринимают своих супругов как менее эмоциональных чем они сами и менее эмоциональных чем их дети. Суть эмоции – это осознаваемая или неосознаваемая реакция психики и организма в целом, как проявление оценки того или иного события (ситуации) с точки зрения внутреннего (чувственно-рационального) и внешнего (телесного) комфорта человека. Возможно, приемные матери воспринимают своих мужей как недостаточно эмоциональных или менее чувствительных чем они сами в отношениях с ребенком.

Заключение. Таким образом, наше исследование показало, что в сознании замещающих матерей в описаниях самой себя (Я-образ), в описаниях приемного ребенка (Ты-образ приемного ребенка) и в описаниях реального супруга (Ты-образ супруга) отмечаются как универсальные, так и специфические особенности социально-перцептивных образов.

Интересно, что в парных сравнениях по Я-образу приемной матери и Ты-образу приемного ребенка, а также по Ты-образу приемного ребенка и Ты-образу супруга выявляются различия по «эмоциональным», «отрицательным» и «амбивалентным» характеристикам. Мы их назвали универсальными особенностями, т.к. они повторяются как в Ты-образе ребенка, так и в Ты-образе супруга. Выявленная нами особенность приводит к выводу о том, что по сравнению с Ты-образом супруга Ты-образ приемного ребенка в сознании женщин более дифференцирован.

Вместе с тем, в сознании женщин при описании образа приемного ребенка отмечаются и такие особенности, которые связаны с различиями по «социальному интеллекту» и «телесной» характеристике. Именно по этим специфичным характеристикам будет различаться Я-образ замещающей матери и Ты-образ приемного ребенка в исследуемой нами выборке.

Помимо вышеобозначенных особенностей важно отметить, что большое количество выявленных различий относится к характеристикам, которые отражают отношение к человеку. Полученные данные стимулируют нас на дальнейшее изучение социально-перцептивных образов и детско-родительских отношений в приемно-замещающих семьях.

Список источников:

1. *Права ребенка : обучение, реализация, защита : Пособие для организаторов занятий по реализации и защите прав ребенка / авт.- сост. Т. М. Степанова, А. М. Маханько. – Минск : ФУАинформ, 2007. – 288 с.*
2. *Печальная статистика белорусских семей // Крыніца. INFO. Христианский информационный портал [Электронный ресурс]. – Минск, 2018. – Режим доступа: <https://krynica.info/ru/2018/09/05/pechalnaya-statistika-belorusskikh-semej/>. – Дата доступа: 30.03.19.*
3. *Дети и молодежь Республики Беларусь: статистический сборник / Национальный статистический комитет Республики Беларусь. – Минск : Национальный статистический комитет Республики Беларусь, 2018. – 133 с.*
4. *Кодекс Республики Беларусь о браке и семье : принят Палатой представителей 3 июня 1999 г.: одобр. Советом Респ. 24 июня 1999 г. : текст Кодекса по состоянию на 1 февр. 2008 г. – Минск : Амалфея, 2008. – 159 с.*
5. *Реан, А. А. Восприятие матери: общие тенденции и гендерно-социальные особенности / А. А. Реан // Национальный психологический журнал. – 2017. – № 2(26). – С. 85-91.*
6. *Ситников, В. Л., Регуш Л. А., Казначеева Н. Б., Карагачева М. В. Кедич С. И., Комарова А. В., Парнюк Н. В., Социально-психологическая перцепция в системе образования. Санкт-Петербург, 2016. С. 120-138.*
7. *Мясищев, В. Н. Психология отношений / В. Н. Мясищев. – М.: МПСИ, МОДЭК, 2011. – 400 с.*
8. *Слотина, Т. В. Психология личности / Т. В. Слотина. – СПб.: Питер, 2008. – 304 с.*
9. *Газарова, Е. Э. Тело и телесность: психологический анализ / Е. Э. Газарова // Психология телесности : между душой и телом / ред.-сост. В. П. Зинченко, Т. С. Леви. – Москва : АСТ : АСТ Москва, 2007. – С. 558-573.*
10. *Газарова, Е. Э. Тело и телесность: психологический анализ / Е. Э. Газарова // Сайт Hi-Human Technologies. Консультативно-тренинговая компания [Электронный ресурс]. – Москва, 2005. – Режим доступа: <http://hi-human.ru/content/telo-i-telesnost-psikhologicheskii-analiz>. – Дата доступа 31.03.19.*
11. *Ильин, Е. П. Дифференциальная психофизиология мужчины и женщины / Е. П. Ильин. — СПб.: Питер, 2002. — 544 с.*

ОПТИМИЗАЦИЯ МЕДИЦИНСКОЙ ПОМОЩИ ДЕТЯМ С РЕЦИДИВИРУЮЩЕЙ ОТОРИНОЛАРИНГОЛОГИЧЕСКОЙ ПАТОЛОГИЕЙ

Аннотация: Несмотря на значительные усилия, предпринимаемые государственными, общественными и медицинскими организациями по пропаганде здорового образа жизни, до сих пор сохраняется и даже нарастает частота острых респираторных заболеваний, в структуре которых значительное место принадлежит оториноларингологической патологии (ЛОР патологии). В статье представлены данные анализа историй развития ребенка, результаты анкетирования родителей, проживающих в городе Иваново, по поводу частоты респираторной заболеваемости их детей, методов лечения и профилактики, используемых ими. Показаны пути повышения комплаентности родителей детей с рецидивирующей ЛОР патологией.

Ключевые слова: оториноларингологическая патология, лечение, профилактика, комплаентность.

Abstract: Despite the significant efforts made by state, public and medical organizations to promote a healthy lifestyle, the frequency of acute respiratory diseases, in the structure of which a significant place belongs to otorhinolaryngological pathology (ENT pathology), still persists and even increases. The article presents the data of analysis of the history of child development, the results of a survey of parents living in the city of Ivanovo, about the frequency of respiratory morbidity of their children, methods of treatment and prevention used by them. The ways of increasing the compliance of parents of children with recurrent ENT pathology are shown.

Key words: otorhinolaryngological pathology, treatment, prevention, compliance.

ЛОР патология занимает одно из ведущих мест в структуре детской заболеваемости и имеет тенденцию к росту [1]. Она нередко рецидивирует, приобретает хроническое течение. Это обусловлено отчасти неправильной диагностической и лечебной тактикой в отношении осложнений острых респираторных заболеваний (ОРЗ), низкой эффективностью реабилитации часто болеющих детей, в том числе формальным выполнением рекомендаций врача со стороны родителей [2]. Особое значение патологии ЛОР-органов определяется также неблагоприятным влиянием заболеваний уха, горла и носа на возникновение и развитие хронической бронхолегочной патологии, коллагенозов, аллергических реакций, некоторых гастроэнтерологических и кожных заболеваний [3]. Высокая распространенность патологии ЛОР-органов у детей обуславливает необходимость совершенствования организации детской оториноларингологической службы [4].

Цель исследования: предложить пути повышения комплаентности пациентов для оптимизации мероприятий по профилактике рецидивирующей ЛОР патологии на амбулаторном этапе.

Пациенты и методы. Исследование проведено на базе одной из детских поликлиник города Иваново. Опрошено 150 родителей по вопросам течения, лечения и профилактики ОРЗ у детей (авторская анкета из 17 вопросов). Был проведен анализ 44 историй развития детей (форма 112/у), состоящих на диспансерном учете с ЛОР патологией, из которых 36 детей с

хроническим тонзиллитом, аденоидами и гипертрофией небных миндалин III степени, 7 детей с хроническим отитом, 1 ребенок с хроническим синуситом.

Результаты. Треть родителей считает своего ребенка часто болеющим – 5 и более эпизодов острых респираторных заболеваний (ОРЗ) за год. И хотя согласно рекомендациям всемирной организации здравоохранения (ВОЗ), часто болеющим считается ребенок, перенесший 8 и более ОРЗ за год, частота заболеваний более пяти в году неудобна для семьи из-за материальных затрат, пропусков образовательного учреждения (ОУ). У большинства детей ОРЗ протекают в виде легкого ринофарингита, половина при этом жалуется на боли в ушах и в горле. Лишь у 17% детей отмечается лихорадка. Родители не всегда могут воспроизвести диагноз, поставленный врачом, а значит, недооценивают ситуацию, что снижает приверженность к обеспечению адекватного ухода и лечения. Почти половина респондентов выполняют назначения лечащего врача «по мере возможности» из-за нехватки времени (32%), трудностей в даче препаратов ребенку (56%), дороговизны препаратов (41%), боязни негативного влияния на организм (27%), отсутствия быстрого эффекта (68%). Лишь в половине от необходимого случаев родители обращаются за помощью к оториноларингологу, что ведет к поздней диагностике отитов, аденоидитов и риносинуситов и создает условия для хронизации. Более половины родителей не обращаются за медицинской помощью при легких проявлениях ОРЗ, нередко занимаются самолечением, а ребенок продолжает посещать ОУ, что ведет к затяжному течению заболеваний. Имеет место лекарственная агрессия. Так, не все дети нуждаются в противовирусной и антибактериальной терапии, поскольку имеет место легкое течение ОРЗ с умеренными катаральными явлениями и незначительными симптомами интоксикации. Родители же под влиянием рекламы или советов знакомых дают ребенку «модные» противовирусные препараты, опасаясь развития осложнений – антибиотики. Выявлено неадекватное при субфебрильной температуре использование жаропонижающих препаратов. Излишне используются препараты от кашля, нередко одновременно 2 и более. Половина родителей не выполняет рекомендаций врача по обеспечению адекватных санитарно-гигиенических условий в комнате больного ребенка (температура и влажность воздуха), треть - не проводит мероприятий по улучшению носового дыхания (назальные души и эвакуация содержимого из полости носа), 32% опрошенных – не стимулируют кашлевой рефлекс, не осуществляют постуральный дренаж. Треть родителей высказывает недовольство тем, что врачи не объясняют побочные эффекты лекарственных препаратов, особенно противовирусных, антибактериальных и жаропонижающих средств и не настраивают на минимально необходимое их использование. В 25% случаев врачи полностью соглашались с лечением, начатым родителями самостоятельно - "ну, продолжайте", и лишь в 15% врачи высказывают недовольство по поводу "самолечения".

Анализ медицинской документации в ряде случаев подтверждает несоответствующую клиническим рекомендациям организацию лечения ОРЗ.

Так, противовирусная терапия у четверти детей не показана в связи с легкими формами ринита и ринофарингита, у трети – она назначена в поздние сроки без достаточного эффекта. У 15% детей отмечено одновременное необоснованное использование двух противовирусных препаратов (интерферон и умифеновир). Антибактериальная терапия назначена более чем половине детей, хотя была показана лишь в 20% случаев, у четверти при этом необоснованно использовались цефалоспорины 3 поколения. Жаропонижающая терапия в 1/5 случаев не требовалась. В 5% случаев использовались не рекомендованные в детской практике метамизол в свечах и нимесулид в суспензии. Выявлены дефекты в терапии кашля: у половины детей противокашлевые средства не требовались (из-за синдрома затекания) или были выбраны неправильно (амброксол при фарингите, ацетилцистеин при сухом кашле). У 15% детей были назначены 2 и более препаратов от кашля. Лечение ринита у каждого пятого ребенка не проводилось, хотя было показано, в то же время в 7% случаев отмечено превышение сроков использования деконгестантов, а промывание носа рекомендовано не всем нуждающимся.

Выявлены следующие факторы риска рецидивирования ЛОР патологии у детей: раннее искусственное вскармливание и болезни ЦНС (по 100%), наследственная отягощенность по заболеваниям органов дыхания (92%), частые ОРЗ (60%), отсутствие прививок против гриппа и пневмококковой инфекции (98%), неблагоприятные материально-бытовые условия (28%) и вредные привычки родителей (72%). Большинство перечисленных факторов риска носят управляемый характер, что позволяет организовать профилактику повторяющихся эпизодов ЛОР патологии. Но родители недооценивают свою роль в профилактике, не выполняя назначения врача и перекладывая ответственность на детскую поликлинику и ОУ. Большинство родителей информированы о мероприятиях, повышающих уровень здоровья детей, называя среди них благоприятные гигиенические условия (91%), хорошую психологическую атмосферу (95%), рациональное питание и режим (100%). Родители достаточно хорошо осведомлены о причинах частых заболеваний, но большинство реализуют в своих семьях лишь отдельные компоненты здорового образа жизни (ЗОЖ). Не все родители знают и используют меры профилактики ОРЗ у ребенка, отдавая предпочтение медикаментозным средствам (65%), забывая об экспозиционной и диспозиционной профилактиках (53%). Почти половина считает способом урежения заболеваемости ребенка - радикальное удаление увеличенных миндалин и аденоидов.

Выводы. Повышение уровня комплаентности родителей детей с рецидивирующей ЛОР патологией возможно за счет повышения их информированности по вопросам течения, лечения и профилактики ОРЗ. Это в свою очередь будет способствовать профилактике рецидивирования и хронизации ЛОР патологии. Управляемый характер факторов риска необходимо учитывать при организации профилактических мероприятий в условиях семьи, ОУ и детской поликлиники.

Были разработаны «Школы для родителей», включающие информационный и обучающий блоки. Информационный блок включил освещение вопросов течения, лечения и профилактики ОРЗ, возможных осложнений ОРЗ, своевременного обращения к оториноларингологу, отрицательного влияния самолечения, необходимости проведения вакцинопрофилактики, формирования ЗОЖ в семье. В рамках обучающего блока родители и дети получают возможность освоения доступных методик повышения неспецифической резистентности и профилактики ОРЗ в условиях семьи (массаж биологически активных точек, закаливание, дыхательная гимнастика, фитонциды, использование масок и барьерных оториноларингологических средств и т.д.).

Список источников:

1. Самсыгина, Г.А. О рецидивирующей инфекции респираторного тракта у детей / Г.А. Самсыгина// *Педиатрия. Журнал им. Г.Н. Сперанского*. – 2012. – №2. – С.6-8.
2. Никитин, К.А. Роль острой респираторной инфекции в развитии ЛОР патологии /К.А. Никитин, М.А. Шавгулидзе, Е.Б. Герасимова// *Медицинский совет*. – 2013. – №2. – С.33-36.
3. Борисенко, Г.Н. Клинико-эпидемиологические аспекты заболеваний верхних дыхательных путей у детей с рецидивирующей респираторной инфекцией /Г.Н. Борисенко, Е.В. Носуля, И.В. Никулин// *Российская ринология*. – 2014. – №4. – С.38-42.
4. Мигачева, Н.Б. Рецидивирующие респираторные инфекции у детей: дифференциальный подход к тактике ведения / Н.Б. Мигачева, Т.И. Каганова// *Вопросы современной педиатрии*. – 2012. – №4. – С.99-105.

Султанова А. С.

ПРИМЕНЕНИЕ НЕЙРОПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ПОДХОДА ПРИ ОРГАНИЗАЦИИ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

Аннотация: В статье рассматривается возможность организации образовательного процесса детей дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья в зависимости от ведущего нейропсихологического синдрома.

Ключевые слова: дети с ограниченными возможностями здоровья, дошкольное образование, нейропсихология детского возраста.

Abstract: The article considers the possibility of organizing the educational process of preschool children with disabilities, depending on the leading neuropsychological syndrome

Key words: children with disabilities, preschool education, children's neuropsychology.

В настоящее время проблема обучения, коррекции, воспитания и социализации детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) приобретает высокую актуальность. Это связано, с одной стороны, с увеличением количества детей с ОВЗ и, с другой стороны, с развитием тенденции к гуманизации социальных отношений. В течение последних десятилетий в нашей стране наблюдается повышение распространенности как соматических заболеваний, так и различных нервно-психических расстройств у детей, рост психологического неблагополучия детей и подростков [6; 8]. В настоящее время отмечается беспрецедентное увеличение количества детей-

инвалидов [3]. При этом первые места в структуре детской инвалидности занимают психические расстройства и расстройства поведения; болезни нервной системы; врожденные аномалии, деформации и хромосомные нарушения [4]. Т.е. в большинстве случаев это те заболевания и нарушения развития, признаки которых начинают проявляться уже в раннем возрасте (различные виды детского церебрального паралича, ранний детский аутизм, врожденные слепота или глухота, задержка психомоторного и психоречевого развития и мн. др.). Наряду с этим, появившаяся в последнее время тенденция к гуманизации подходов к обучению и воспитанию детей привела к изменению направленности образования детей с ОВЗ. Если раньше превалировала ориентация на сегрегацию и изоляцию детей с проблемами в развитии, то в последнее время социальная политика развернулась в сторону инклюзивного образования. Изменения происходят довольно медленно, наблюдается много неуклюжих попыток ввести инклюзию без специальной подготовительной работы, но тем не менее ситуация поменялась, что дает детям с ОВЗ больше шансов в будущем, став взрослыми, интегрироваться в общество, в полноценную социально-экономическую жизнь.

По нашему мнению, дошкольный этап образовательно-воспитательного процесса недооценивается многими специалистами, считается существенно менее «серьезным» по сравнению со школьным обучением. Однако раннее и дошкольное детство – этапы, значимость которых для развития человека трудно переоценить. Основы практически всех психических функций, фундаментальные человеческие способности, многие характерологические качества, основы мировоззрения закладываются именно в этот период, создавая базу для дальнейшего развития и социализации ребенка. В случае наличия у ребенка какой-либо патологии очень важно, даже критично начать коррекционно-развивающие мероприятия именно в ранние периоды онтогенеза. Кроме того, отношение к дошкольному образовательному этапу как к малозначительному противоречит тенденции последних десятилетий закладывать школьные навыки в дошкольном возрасте. Посещение дошкольной образовательной организации (ДОО) является также одним из первых этапов в социализации ребенка, началом процесса его интеграции в общество, что особенно важно для детей с ОВЗ.

В отличие от общеобразовательной школы, в ДОО достаточно давно практикуется инклюзивное образование и воспитание, но и раньше, и сейчас преобладает «спонтанная» инклюзия. Как отмечалось выше, в большинстве случаев причиной инвалидности ребенка являются заболевания или аномалии развития, проявляющиеся уже на ранних этапах онтогенеза. Кроме того, увеличивается количество детей с отклоняющимся развитием, пограничными состояниями (между нормой и патологией). Соответственно, в настоящее время в ДОО доля здоровых нормально развивающихся детей невелика. Подавляющее большинство родителей стремятся отдать ребенка в массовые дошкольные образовательные организации по месту жительства даже при наличии у ребенка выявленных отклонений в развитии, желая, чтобы их ребенок находился среди «обычных» сверстников. Следовательно, можно

говорить о широком распространении в этих учреждениях инклюзии, но инклюзии спонтанной, «стихийной». При этом ни персонал ДОО, ни родители других детей, как правило, не подготовлены к общению с «особым» ребенком. Не обладая специальными знаниями, не владея специфическими образовательными технологиями, они испытывают существенные трудности взаимодействия с такими детьми. Во многих случаях «инклюзия» детей дошкольного возраста сводится к тому, что ребенок находится в одном помещении с другими детьми, но в стороне от них, занимаясь привлекательной для себя деятельностью. Его не пытаются включить в общую деятельность группы, иногда изолируют специально; ребенок может проводить все время с воспитателем, который вынужден постоянно его контролировать, обделяя вниманием других детей в группе, часто испытывая чувство педагогической беспомощности в отношении «особого» ребенка. Очевидно, что польза от такой псевдоинклюзии минимальна, в большей степени она создает неудобства всем участникам воспитательно-образовательного процесса и приводит ко многим негативным последствиям, в т.ч. – снижению толерантности общества по отношению к детям с нарушениями развития. Крайне важно перейти от стихийной инклюзии к целенаправленной, при которой возможно полноценное включение особого ребенка в социальную среду, когда ребенок находится не просто *среди* других детей, а *вместе* с ними. Для этого необходимо, в частности, повышать уровень знаний и умений педагогического персонала ДОО, знакомить их с новыми методами и направлениями работы с детьми с ОВЗ, разрабатывать методические рекомендации на основе данных, полученных в различных научных отраслях.

Одной из областей клинической психологии, достаточно давно изучающей особенности развития детей в норме и патологии, является нейропсихология детского возраста. Нейропсихология детского возраста исследует взаимосвязь формирования психических функций ребенка и созревания нервной системы, изучает специфику расстройств психических функций при органических повреждениях и нарушениях работы мозга в детском возрасте [2]. Изначально нейропсихологический подход применялся для изучения различных форм аномального и отклоняющегося развития. Специфика данного подхода в том, что он позволяет не просто описывать внешние симптомы нарушений психических функций, но и выявлять механизмы и причины, которые привели к наблюдаемым у ребенка нарушениям [7]. Изначально основное внимание нейропсихологами уделялось детям школьного возраста, как в связи с запросами практики, так и вследствие специфики процедуры проведения диагностического нейропсихологического исследования. Однако в последнее время объектом исследования все чаще становятся дети дошкольного возраста, начинают разрабатываться прикладные аспекты детской нейропсихологии, которые могли бы способствовать оптимизации учебно-воспитательного процесса в ДОО [5]. Тем не менее, степень внедренности в образовательную практику знаний, накопленных в нейропсихологии, крайне низка. В настоящее время

существует довольно большое количество нейропсихологических центров и частнопрактикующих специалистов, с разной успешностью проводящих нейропсихологическую диагностику и коррекцию детей, в т.ч. детей с ОВЗ. Но большую часть времени ребенок проводит дома и в детском саду, а при неправильной организации воспитательных и образовательных процессов результаты коррекционной работы могут не закрепиться и быть утрачены. Если родители ребенка могут получить рекомендации нейропсихолога на консультации, то педагогам ДОО в лучшем случае будет предоставлено заключение по данным нейропсихологического исследования, которое для неспециалиста обычно малопонятно и неинформативно. Действительно, какие выводы по организации учебного процесса может сделать педагог ДОО, прочитав, например, что у ребенка на первый план выходят дисфункции подкорково-стволовых структур головного мозга? Для того, чтобы нейропсихологическая помощь ребенку с ОВЗ была полноценной, необходимо составление методических рекомендаций для педагогов ДОО, разработка принципов построения индивидуальной образовательной траектории, модификации образовательного процесса и методов обучения детей с разной структурой дефекта. Не претендуя на полноту раскрытия данной проблематики, мы предлагаем в качестве пилотажного варианта следующие рекомендации.

В основе рекомендаций лежит не нозология (диагноз ребенка), а структура нейропсихологического синдрома, которую определяет специалист (клинический психолог) на предварительном нейропсихологическом диагностическом исследовании. Надо отметить, что в литературе, посвященной проблеме обучения и социализации детей с ОВЗ, все чаще наблюдается отказ от нозологического принципа, отмечается тенденция к выявлению общих закономерностей формирования психических функций и личности у детей с разными дефектами [например, 1]. Мы выделяем следующие нейропсихологические синдромы, наиболее характерные для детей с ОВЗ (синдромы могут сочетаться):

- 1) Синдром функциональной недостаточности субкортикальных (подкорково-стволовых) структур головного мозга. Дисфункции этих структур в той или иной степени наблюдаются практически у всех детей с ОВЗ. Как правило, на первый план этот синдром выходит у детей с эпилепсией, с соматическими заболеваниями, с ДЦП и другими последствиями перинатальных поражений нервной системы, с некоторыми наследственными заболеваниями. При проведении занятий и организации досуга этих детей необходимо учитывать, прежде всего, специфику нейродинамических процессов. Нейродинамические нарушения в виде инертности, снижения работоспособности, искажения темпа деятельности, долгого «периода вработываемости» отмечаются у всех детей этой группы. Утомление наступает у них часто уже через 10-15 минут после начала занятия. Оптимальная продолжительность обучающих занятий с этими детьми 5-6 лет – 15-20 минут, 6-7 лет – 30 минут с одним или двумя перерывами. Необходимо ориентироваться не только на программу, но и на

состояние детей. Дети этой категории метеозависимы, у них часто наблюдаются нарушения сна и пр., поэтому работоспособность может меняться. Обязательными являются «подвижные минутки» (небольшие перерывы на пальчиковую гимнастику, несложные физические упражнения – с соблюдением техники безопасности). Дыхательных упражнений лучше избегать (возможна негативная реакция мозга на гипервентиляцию). Вследствие инертности психических процессов нежелательно быстро менять задания в течение одного занятия. Необходимо убедиться, что ребенок понял задание, если нужно – спокойно, не раздражаясь, повторить его. Недопустимо навешивание «ярлыков» («тормоз» и пр.); если ребенок не понимает инструкцию с первого раза или не может переключиться с одного способа действия на другой – он не «издевается», это обусловлено особенностями его нервной системы. Если занятие групповое и в группе есть хорошо развивающиеся дети, можно при необходимости попросить их повторить задание. Долгий «период вработываемости», с одной стороны, и утомляемость этих детей, с другой стороны, обуславливают важность следующего принципа: самый сложный материал, новую информацию желательно давать в середине занятия (не в начале, как делают многие, и не в конце). Темп деятельности этих детей, как правило, изменен, чаще всего замедлен, особенно если ребенок старается. Но ребенок может быть и гиперактивным, выполнять все быстро и небрежно. Очень часто темп работы становится «камнем преткновения» при занятиях с педагогами, особенно при подготовке к школе. Важна профессиональная наблюдательность – к чему приводит замечание, сделанное данному конкретному ребенку? Если замечание, особенно в группе (публичное), ребенка не обижает, не нарушает его эмоциональный фон и приводит к оптимизации деятельности, – оно допустимо и может быть сделано упреждающе. В противном случае замечания делать не рекомендуется, даже если педагогу от этого становится эмоционально легче. Темп деятельности обусловлен особенностями нервной системы ребенка, контролировать его без потери качества работы ребенок, как правило, не может. Для детей этой категории характерны различные навязчивые действия, усиливающиеся при утомлении. Эти навязчивые действия могут быть разной степени выраженности, частоты и социальной неодобряемости (тики, грызение ногтей, наматывание волос на палец, ковыряние в носу, детский онанизм и пр.). Если в группе занимающихся детей имеются дети с высокой подражаемостью, во время обострения лучше временно перевести ребенка на индивидуальные занятия и обязательно сообщить о усилении навязчивостей родителям и медперсоналу. Навязчивые движения и действия, как правило, нарастают при утомлении. Если это произошло, нежелательно делать ребенку публичное замечание, лучше сделать перерыв. Вследствие нарушений процесса активации коры головного мозга у детей данной категории отмечаются той или иной степени выраженности колебания внимания и сознания. Если у ребенка не просто наблюдается «отсутствующий вид», но ребенок к тому же «замирает», некоторое время не реагирует на внешние раздражители, необходимо

сообщить об этом медперсоналу и родителям – возможно, у ребенка абсанс (одна из разновидностей эпилептического приступа). Колебания внимания, трудности его сосредоточения на продолжительное время могут стать причиной неуспешности в обучении. На занятиях в ДОО группы детей немногочисленны, и педагог имеет возможность отслеживать состояние каждого ребенка. Если во время объяснения какого-то материала внимание ребенка было снижено, этот материал необходимо повторить, когда ребенок будет в лучшем функциональном состоянии. Для преодоления и профилактики нейродинамических расстройств очень важно соблюдать правильный режим дня, с достаточным количеством часов сна, прогулками на свежем воздухе и пр. Если в условиях детского сада это практически всегда обеспечивается, то в домашних условиях зачастую не соблюдается. Необходимо периодически напоминать родителям об этом, проводить систематические беседы с ними, особенно если у ребенка наблюдается усиление нейродинамических нарушений. Для детей с рассматриваемым синдромом характерна двигательная недостаточность. Она возникает у них, во-первых, в связи с общими регуляторными и нейродинамическими расстройствами. У большинства этих детей отмечаются нарушения мышечного тонуса, темпа и ритмики движений, снижение точности движений, достаточно сильные синкинезии, гипо- или гиперактивность, общая неорганизованность движений. Вторично страдает развитие пространственного и кинетического праксиса (в т. ч. – реципрокных координаций), что находит отражение не только в специальных пробах, но и в повседневной жизни: эти дети испытывают трудности при рисовании, конструировании, в процессе одевания (например, завязывании шнурков). Общая моторная неловкость этих детей, чрезмерная или дефицитарная двигательная активность приводят к сложностям развития бытовых навыков, письма, предметных действий. Недостаточность зрительно-пространственных представлений и зрительно-моторных координаций может привести к развитию у этих детей конструктивной диспраксии, существенному отставанию в развитии графомоторной деятельности (рисование, письмо и т.п.). Т.о., необходимо уделять большое внимание двигательной сфере: больше двигательных занятий, желательно каждое занятие начинать с пальчиковой гимнастики, массажа или самомассажа кистей рук, чаще включать в занятия мозаику, лепку, моделирование и т.п. При этом, проводя подвижные занятия, необходимо учитывать неуклюжесть этих детей (риск травматизации). При организации образовательно-воспитательного процесса детей с недостаточностью субкортикальных структур необходимо учитывать также ряд эмоциональных и поведенческих особенностей. В связи с эмоциональной «вязкостью», легкостью образования зависимостей, невротических привычек, тенденцией к стереотипному реагированию, эти дети испытывают трудности при необходимости адаптации к новым условиям. Часто это проявляется при начале посещения дошкольного образовательного учреждения. Приходя в детский сад, эти дети проявляют негативные эмоции, в группе становятся замкнутыми или проявляют

негативизм и агрессию по отношению к другим детям, делаются излишне расторможенными, гиперактивными или наоборот – медлительными, вялыми. Очень важно создавать доброжелательную, эмоционально комфортную обстановку для этих детей, предотвращать конфликтные ситуации среди детей, чтобы эти явления с течением времени уменьшались.

2) Синдром запаздывания функционального развития префронтальных отделов головного мозга и становления подкорково-лобных связей. Чаще всего на первый план этот нейропсихологический синдром выходит у детей с задержкой психического развития, умственной отсталостью, некоторыми наследственными заболеваниями. Отличительной особенностью детей этой группы является отставание формирования произвольной регуляции деятельности – целеполагания, программирования и контроля, т. н. управляющих функций. Дети этой категории могут достаточно долго концентрировать внимание, если они занимаются привлекательной для них деятельностью – например, играют в машинки или в компьютерные игры, смотрят телевизор и пр. Если же от ребенка требуется выполнение нежеланной для него деятельности (необходима ориентация не на то, что хочет ребенок, а на то, что «надо», на внешние требования), его внимание снижается, работоспособность падает, возникают негативные эмоциональные реакции. Недостаточность исполнительных функций приводит к негативным последствиям для дальнейшего развития и будущего ребенка, поэтому даже в дошкольном возрасте крайне нежелательно их игнорировать или считать, что ребенок еще «маленький», «перерастет». Необходимо обратить внимание родителей и специалистов на имеющиеся особенности; нельзя все делать за ребенка или чрезмерно ему помогать, желательно доброжелательно добиваться выполнения поставленной задачи. При этом не рекомендуется давать этим детям несколько инструкций одновременно, сначала необходимо дождаться, когда ребенок выполнит предыдущее задание, затем дать следующее. Инструкции должны состоять из максимально кратких предложений. Очень желательно проводить регулярные беседы с родителями, обратить внимание членов семьи на правильный стиль воспитания (достаточный уровень требований, запретов, отсутствие гиперопеки, попустительского стиля воспитания). Важно повышать мотивацию ребенка к обучению. Необходимо ориентироваться не только на результат, но и на процесс деятельности, хвалить нужно не только и не столько за результат, а за старание, за те усилия, которые ребенок приложил. Для детей данной категории также характерны особенности развития эмоционально-личностной сферы, которые необходимо учитывать и, по возможности, исправлять в ходе обучающего и воспитательного процесса: недостаточность контроля над эмоциями, эмоциональная лабильность, недостаточная (по сравнению с детьми того же возраста) зрелость высших уровней аффективной сферы, т. н. «социальных» эмоций – чувство долга, ответственности, вины за проступки и пр. Для этих детей характерно сочетание агрессивности по отношению к сверстникам с негативизмом по отношению к взрослым членам семьи, к воспитателям детского сада. Довольно часто у них наблюдаются аффективные

взрывы с агрессией, с реакциями протеста, особенно при попытках взрослого регламентировать их деятельность, принудить к выполнению каких-либо правил. Также у этих детей зачастую нарушено «чувство дистанции», наблюдается сочетание повышенной эмоциональной восприимчивости, впечатлительности и ранимости по отношению к себе с довольно низкой способностью к эмпатии, эмоциональному сочувствию.

3) Синдром функциональной недостаточности височных и теменных отделов левого полушария. Этот синдром наиболее ярко проявляется у детей с нарушениями зрения и слуха, задержкой психического развития, умственной отсталостью, РАС. У этих детей страдает развитие речевых факторов. Вследствие недостаточности фонематического слуха у этих детей, педагогу особенно необходимо четко и громко произносить слова, если слово новое для ребенка – просить повторить и добиваться правильного повторения. Для этих детей желательно включать в «подвижные минутки» упражнения как на мелкую моторику, так артикуляционную гимнастику. Среди речевых нарушений этих детей практически всегда наблюдаются аграмматизмы, нарушение согласования рода и падежей в предложении, сложности понимания логико-грамматических конструкций и их соотнесение с изображением. Очень полезно специально систематически обучать детей составлять рассказ по картинке и сериям картинок, пересказывать тексты, просмотренные мультфильмы (по принципу от простого к сложному). Отмечаются трудности номинации (называния); необходимо расширять словарный запас детей, использовать различные игры (лото и пр.) для развития номинативного фактора. Характерны также ошибки при построении развернутого высказывания. Речь этих детей часто состоит лишь из коротких предложений, односложных ответов на вопросы. При этом распространенная ошибка взрослых (родителей, педагогов) – понимать такого ребенка «с полуслова». Не чувствуя потребности лучше строить фразу, ребенок не старается этого сделать, особенно если ему тяжело это дается. Необходимо обучать ребенка грамотно говорить полными предложениями не только на логопедических, но и на других занятиях, в быту, в общении. Даже если понятно, что ребенок сказал, можно его поправить, попросить повторить правильную фразу. Очень полезно чтение небольших рассказов с их последующим пересказом, просмотр диафильмов, составление рассказа по сериям картинок. У детей с этим синдромом, как правило, нарушена слухоречевая память – снижен объем воспроизведения, повышено влияние интерферирующих (отвлекающих) воздействий. Чаще всего наблюдается ретроградная интерференция (ретроактивное торможение: следующая информация «вытесняет» предыдущую). Для этих детей самую важную информацию необходимо повторить еще раз в конце занятия. У незначительного количества детей, но все же встречается преобладание антероградной интерференции (проактивного торможения: предыдущая информация закрепляется, не уступая место для следующей). Эта особенность отмечается в заключении специалиста после нейропсихологической диагностики, в данном случае самая важная информация дается ребенку

ближе к началу занятия. Не рекомендуется давать детям описываемой категории две-три инструкции одновременно, сначала необходимо дождаться, когда ребенок выполнит предыдущее задание, затем дать следующее (возможно, повторив его два раза). Зрительная и зрительно-моторная память развита у этих детей лучше, поэтому для них особенно важно использовать наглядный материал. Оптимально, чтобы вербальный материал всегда сочетался с наглядно-образным. Снижение слухоречевой памяти, речевых функций создают предпосылки для ухудшения показателей развития мышления; дети данной категории нуждаются в специальных занятиях по формированию вербально-логического мышления.

4) Синдром функциональной недостаточности затылочных и затылочно-теменных отделов. Этот синдром наиболее характерен для детей с задержкой психического развития и слабовидящих детей. Основные нарушения – недостаточность зрительного, зрительно-пространственного и тактильного гнозиса. Дети данной категории плохо ориентируются в пространственных признаках объекта – метрических, координатных и др., иногда имеет место тенденция к левостороннему игнорированию, фрагментарность восприятия. Вследствие недостаточности тактильного гнозиса страдает развитие кинестетического праксиса, мелкой моторики. В содержание занятий с этими детьми обязательно должны входить упражнения на развитие зрительного гнозиса, тактильной чувствительности. Общий принцип таких заданий – распознавание предметов (картинок) с постепенным усложнением и «зашумлением» объекта (например, «зашумление» в зрительном гнозисе – наложенные изображения, притушенный свет, частичные изображения и пр., в тактильной сфере – распознавание различных текстур, опознание на ощупь через ткань и пр.). Занятия по развитию гнозиса должны быть довольно частыми, регулярными, особенно они важны для детей 5-6 лет.

Рассмотренные принципы работы с детьми указанных категорий существенно ускорят оптимизацию хода психического развития ребенка, усилят действие коррекционных мероприятий, облегчат дальнейшую социальную адаптацию ребенка. Дети с ОВЗ, безусловно, нуждаются в медицинском наблюдении, в нейропсихологической коррекции. Но ни коррекция, ни лечение не позволяют моментально преодолеть всех нарушений, часто необходима длительная работа, чтобы негативные проявления снизились и не развивались дальше, не усугублялись. Поэтому важно правильно строить воспитательно-образовательный процесс, зная особенности этих детей, понимая, что не только от врача и нейропсихолога зависит успешное развитие и будущее ребенка.

Работа выполнена в рамках госзадания по проекту Министерства образования и науки РФ №25.9403.2017/8.9

Список источников:

1. Акатов Л. И. Социальная реабилитация детей с ограниченными возможностями здоровья. Психологические основы: Учебное пособие. – М.: ВЛАДОС, 2003.
2. Микадзе Ю. В. Нейропсихология детского возраста: Учебное пособие. – СПб.: Питер, 2008.

3. Официальный интернет-портал Федеральной службы государственной статистики. Численность детей-инвалидов в возрасте до 18 лет, получающих социальные пенсии (по состоянию на 1 января года) [Электронный ресурс]. URL: http://www.gks.ru/free_doc/new_site/population/zdrav/inv-det.htm (дата обращения 28.03.2019).
4. Официальный интернет-портал Федеральной службы государственной статистики. Распределение впервые признанных инвалидами детей в возрасте до 18 лет по формам болезней [Электронный ресурс]. URL: http://www.gks.ru/wps/wcm/connect/rosstat_main/rosstat/ru/statistics/population/healthcare/# (дата обращения 28.03.2019).
5. Султанова А. С. Нейропсихологический подход к обеспечению индивидуализации учебно-воспитательного процесса в дошкольном детстве. // Психолого-социальная работа в современном обществе: проблемы и решения: материалы Международных научно-практических конференций, апрель 2016 года / Под общ. ред. Ю. П. Платонова – СПб.: СПбГИПСП, 2016. – с. 402-404.
6. Фельдштейн Д. И. Приоритетные направления психолого-педагогических исследований в условиях значимых изменений ребенка и ситуации его развития. Доклад на выездном заседании Президиума РАО в Нижнем Новгороде 19-20 апреля 2010 г. – М.: МПСИ; Воронеж: МОДЭК, 2010.
7. Цветкова Л. С., Семенович А. В., Котягина С. Н. и др. Актуальные проблемы нейропсихологии детского возраста. / Ред. Цветкова Л. С. – М.–Воронеж: МПСИ, НПО «МОДЭК», 2006.
8. Шевченко Ю.С. Детская и подростковая психиатрия: Клинические лекции для профессионалов. – М.: ООО «Медицинское информационное агентство», 2011.

Сухарева Н.Ф.

ВОСПРИЯТИЕ ПРОБЛЕМЫ СЕМЕЙНОГО НАСИЛИЯ СТУДЕНТАМИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА

Аннотация. Семейное насилие является масштабной проблемой современности, прямым следствием существующего неравенства в обществе, часто воспринимаемого как обыденное явление, не вызывающее отторжения. Изучение восприятия данной проблемы студенчеством обусловлено его высокой значимостью в жизни общества – оно является не только источником пополнения квалифицированных кадров, интеллигенции, но и само составляет довольно многочисленную и важную социальную группу, которая придает новые ветви развития различным сферам жизнедеятельности современного общества. Студенты педагогического вуза считают проблему семейного насилия весьма актуальной для современной России, требующей широкого общественного и научного обсуждения и решения на государственном уровне.

Ключевые слова: семья, проблема семейного насилия, студенты педагогического вуза.

Abstract. Domestic violence is a large-scale problem of our time, a direct consequence of existing inequality in society, often perceived as an everyday phenomenon, not causing rejection. The study of the perception of this problem by students is due to its high significance in the life of society - it is not only a source of replenishment of qualified personnel, intellectuals, but also itself constitutes a rather numerous and important social group, which gives new branches of development to various spheres of modern society. Students of the pedagogical university consider the problem of domestic violence to be very relevant for modern Russia, which requires a broad public and scientific discussion and solution at the state level.

Keywords: family, the problem of family violence, students of pedagogical university.

На протяжении последних десятилетий проблема насилия в семье, являющаяся до этого длительное время табуированной областью, выступает в качестве одной из самых актуальных тем исследований в различных областях научного знания. Распространенность семейного насилия отмечается во всех социальных группах независимо от профессиональных, культурных, религиозных, социоэкономических, классовых, расовых и других аспектов, т. е. охватывает всю популяцию.

Статистические данные относительно распространенности семейного насилия считаются заниженными. Подлинные масштабы этого явления остаются скрытыми в связи с тем, что многие его жертвы ощущают себя эмоционально и материально зависимыми от насильника и не обращаются за помощью. Различные источники свидетельствуют о том, что каждая третья женщина в мире была избита, принуждена к сексуальным отношениям или же подверглась каким-либо иным формам насилия. Тысячи детей получают серьезные увечья от рук собственных родителей.

Термины «семейное насилие», «насилие в семье», «домашнее насилие» подразумевают реальные действия или угрозы умышленного физического, сексуального, психологического, экономического, социально-культурного воздействия, принуждения со стороны одного члена семьи по отношению к другому с целью контроля, запугивания или удовлетворения своих потребностей. Выделяются отличительные особенности семейного насилия:

1) повторяющийся характер во времени инцидентов (паттернов) множественных видов насилия;

2) сохранение необходимости продолжения общения и поддержания системы межличностных взаимоотношений;

3) происходит в отношениях между близкими людьми с целью обретения над ними власти и контроля;

4) подверженность всех остальных членов семьи «вторичной виктимизации», заключающейся в переживании тех же психологических последствий, что испытывает жертва;

5) имеет четкие очертания гендерной проблемы – чаще всего жертвами насилия становятся женщины.

А. В. Выгодской выявлена совокупность факторов, влияющих на формирование гендерных различий в возникновении семейного насилия: физическое неравенство полов, исторически утвердившееся разделение семейных обязанностей, гендерное неравенство, сохраняющееся в отдельных сферах общественной жизни, нормы, поддерживающие применение насилия, образцы насильственного поведения в родительской семье [1, с. 310].

Приоритет сохранения брачных отношений и семьи, статуса замужней женщины приводит к необходимости приспособительного поведения. Реже женщина использует протестную форму поведения, которая часто не получает необходимой поддержки, поскольку сохраняющиеся во многих семьях гендерные стереотипы требуют от женщины принятия разнообразных форм насилия. Поэтому выбор протестного поведения всегда сопряжен со страхом социальной изоляции, неприятия обществом, неуспехом в семейной жизни.

В то же время нередки случаи и применения женщинами психологического насилия по отношению к партнеру. Проявления его разнообразны: требование отдавать всю зарплату или большую ее часть; угрозы бросить при условии материальной или другой зависимости партнера; шантаж аборт, угрозой развестись и отнять детей по суду; попытки разрушить или испортить принадлежащие партнеру вещи; требование ограничить круг знакомств таким образом, как того хочет женщина, либо вообще лишиться знакомств; вербальные атаки и унижения и т. д. При этом в исследованиях редко затрагивается тема женского насилия в связи с тем, что мужчине, как правило, бывает стыдно признаться, что он подвергся насилию со стороны представительницы «слабого пола».

В работе И. С. Клёциной и Е. В. Иоффе представлена система мер профилактики насилия в отношениях мужчин и женщин. Авторы считают, что «в стандарты профессиональной подготовки специалистов, сталкивающихся в работе с проблемой семейного насилия, должны быть включены программы, учитывающие гендерную составляющую семейных отношений. В сфере образовательной деятельности по профилактике и предупреждению насилия приоритетной должна стать работа с подростками и молодежью по развитию гендерной компетентности и навыков построения партнерских отношений с целью подготовки к семейной жизни» [2, с. 15].

Масштабной является также проблема насилия в отношении детей. В эту категорию попадают любые действия или бездействие по отношению к ребенку, в результате чего нарушается его здоровье и социальное благополучие, создаются условия, мешающие оптимальному физическому или психическому развитию, ущемляются права и свободы ребенка.

Н. К. Асанова выделяет четыре основные формы насилия в отношении детей:

- 1) физическое жестокое обращение – любое неслучайное нанесение повреждения ребенку родителем или лицом, осуществляющим опеку;
- 2) сексуальное насилие над детьми – использование ребенка другим лицом для получения сексуального удовлетворения;
- 3) пренебрежение – хроническая неспособность родителя или лица, осуществляющего уход, обеспечить основные потребности ребенка в пище, жилье, медицинском уходе, образовании, защите;
- 4) психологическое насилие, в которое включается психологическое пренебрежение (последовательная неспособность родителя или лица, осуществляющего уход, обеспечить ребенку необходимую поддержку, внимание и привязанность) и психологическое жестокое обращение (унижение, оскорбление, издевательства и высмеивание ребенка, носящие хронический, систематический характер) [3].

Какой бы ни была ситуация насилия, она всегда причиняет ущерб развитию личности. Последствия пережитого насилия для ребенка или взрослого часто имеют малообратимый характер. Их можно структурировать, разделяя либо на физические (соматические заболевания, тяжелые телесные повреждения и др.), психологические (фобии, суицидальные тенденции и др.)

и социальные (трудности в межличностных отношениях, делинквентность и др.), либо на кратковременные и долговременные (хроническая депрессия, самодеструктивные тенденции, трудности функционирования в супружеской и родительской ролях и др.).

Высокая актуальность проблемы семейного насилия в современном обществе требует ее глубокого всестороннего научного исследования. Изучение особенностей восприятия данной проблемы студентами обусловлено высокой значимостью данного жизненного периода, как для развития отдельной личности, так и общества в целом. Студенчество – это одна из самых динамичных и мобильных социальных групп, которая быстро улавливает новые тенденции в политике, экономике, законодательстве, культуре, образовании, реагирует на малейшие социальные трансформации и стремится к прогрессивным преобразованиям в обществе. Это наиболее активная, деятельностная, самостоятельная, передовая и продвинутая общность, имеющая свои социально-психологические позиции, взгляды, установки по наиболее актуальным проблемам современности.

Студенты педагогического вуза, готовящиеся профессионально работать с подрастающим поколением, играют особую роль в жизни общества. Они являются носителями определенных общественных ценностей, знаний, идей, которые уже в ближайшее время будут транслированы в широкие массы населения. У выпускников педагогического вуза имеется особая миссия – выступать посредником между детьми и культурой своего народа, человечества. Они призваны содействовать духовному становлению подрастающего поколения, формированию социально-полезной личности, отвечающей идеалам построения в России демократического гражданского общества и правового государства.

В ходе исследования был проведен анонимный письменный опрос студентов педагогического вуза с целью выявления особенностей восприятия ими проблемы семейного насилия. В исследовании приняли участие студенты второго и третьего курсов очной формы обучения трех факультетов ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт им. М. Е. Евсевьева»: психологии и дефектологии, педагогического и художественного образования, истории и права. Объем выборки составил 96 человек (68 – девушек и 28 – юношей), возраст респондентов – 19-21 год.

Анализ результатов проведения исследования выявил следующие данные. На первый вопрос – «Как Вы считаете, является ли актуальной проблема семейного насилия в современной России?» – 42 девушки (62 %) и 15 юношей (54 %) отметили высокую актуальность данной проблемы, остальные респонденты – 26 девушек (38 %) и 13 юношей (46 %) – ответили, что она достаточно актуальна.

Следующий ряд вопросов выявлял мнение студентов о допустимости разных видов насилия членов семьи по отношению друг к другу. Подавляющее большинство девушек – 63 (93 %) – считают недопустимым любые виды насилия мужа по отношению к жене; среди юношей такое мнение высказал 21 студент (75 %). Еще 5 девушек (7 %) и 7 юношей (25 %)

считают приемлемым использование в отдельных случаях некоторых видов насилия по отношению к супруге (психологического или сексуального). Юноши отмечали, что «в воспитательных целях» это иногда допустимо, например, в случае «ответной реакции» на жесткое ограничение свободы мужа или невыполнение своих «прямых обязанностей».

Подобное мнение является следствием традиционного воспитания, поддерживающего гендерное неравенство в обществе. Известно, что до недавнего времени насилие в отношении жен рассматривалось как приемлемый компонент брака. Женщины могли подвергаться самым разнообразным формам жестокого обращения, включая телесные наказания за «плохое поведение». Такое насилие направлено на ослабление возможности женщины пользоваться наравне с мужчиной правами и свободами в разных сферах жизни.

На вопрос о допустимости насилия со стороны супруги мнения распределились следующим образом: 60 девушек (88 %) и 27 юношей (96 %) считают такое насилие абсолютно недопустимым; остальные респонденты – 8 девушек (12 %) и 1 юноша (4 %) – ответили, что в некоторых случаях («измена, обман, предательство») можно применить насилие, в том числе физическое, по отношению к мужу.

Неоднозначным было мнение относительно насилия родителей к детям. Большинство респондентов – 58 девушек (85 %) и 23 юноши (82 %) – ответили, что никакие виды насилия по отношению к детям недопустимы. Еще 10 девушек (15 %) и 5 юношей (18 %) считают, что в отдельных случаях можно применить некоторые формы психологического насилия по отношению к детям «в плане наказаний и воспитательных воздействий».

На вопрос о насилии взрослых детей по отношению к престарелым родителям был получен 100%-ый ответ о его недопустимости ни при каких жизненных обстоятельствах. Студенты выразили сочувствие пожилым людям, которые испытали на себе подобное отношение, и высказали мнение о необходимости грамотного выстраивания детьми взаимоотношений с ними, исключая любые виды и формы насилия.

Следующие вопросы выявляли наличие и распространенность разных видов насилия в родительских семьях студентов. Чуть более половины студентов – 38 девушек (56 %) и 16 юношей (57 %) – ответили, что физическое и психологическое насилие в их семьях было и есть, но оно наблюдается не часто. Некоторые студенты – 3 девушки (4 %) и 3 юношей (11 %) – отметили постоянные, часто повторяющиеся акты семейного насилия. Они выразили резко отрицательное отношение к подобному поведению родителей. Остальные респонденты – 27 девушек (40 %) и 9 юношей (32 %) – не подтвердили наличие каких бы то видов и форм насилия в их семьях.

Студенты отмечали следующие акты насильственного поведения родителей по отношению друг к другу (приведены в порядке убывания частоты называния): ссоры, оскорбления, унижения, издевательства, удары, избиения. Были также названы акты насильственного поведения родителей по

отношению детям (приведены в порядке убывания): запреты, крики, унижения, запугивания, оскорбления, высмеивания, удары рукой по разным частям тела, подзатыльники, избиения ремнем или другим предметом.

Все студенты воспринимают данные действия как нарушающие права и свободы человека, ограничивающие развитие его личности и самореализацию. Однако здесь выявлено некоторое противоречие во взглядах студентов: они дают отрицательную оценку насильственного поведения своих родителей и в тоже время высказывают приемлемость психологического насилия по отношению к детям, применяемого с целью наказания или воспитательного воздействия. То есть прослеживается определенная «двойная мораль» – склонность позволять себе то, что другим делать нежелательно.

На вопрос «Какие меры должны быть приняты для устранения семейного насилия?» многие студенты ответили, что необходимы комплексные меры и более тесное взаимодействие между правоохранительными органами, медицинскими учреждениями, судебной системой и другими государственными и неправительственными организациями, работающими в этой сфере.

Были выявлены некоторые особенности восприятия проблемы семейного насилия студентами разных факультетов, обусловленные спецификой направлений и профилей подготовки. Так студенты факультета психологии и дефектологии часто упоминали о психологических последствиях насилия в семье: формирование нежелательных личностных черт (тревожности, агрессивности, замкнутости и др.), искажение системы ценностей, нарушение взаимоотношений с окружающими, недоверие к людям, возникновение депрессии, психопатологических расстройств, суицидальных рисков и др. Студенты факультета педагогического и художественного образования отмечали возможные трудности социализации, обучения и воспитания детей, испытавших на себе насилие в семье, говорили о необходимости принятия психолого-педагогических и ресоциализирующих мер по отношению к детям – жертвам семейного насилия. Студенты факультета истории и права акцент делали на правовых аспектах проблемы семейного насилия, необходимости ее обнародования и внесения изменений в законодательство. Они отмечали, что необходима достоверная статистика по данной проблеме и жесткий контроль за выполнением всех законов и мероприятий по ее предотвращению.

Таким образом, большинство студентов педагогического вуза считают абсолютно недопустимым любое насилие в семье. Они убеждены, что ни у кого нет права унижать, подавлять и подчинять себе друг друга. В семье должны быть равноправные, здоровые, уважительные отношения абсолютно ко всем без исключения.

бСписок источников:

1. Выгодская А. В. *Насилие в семье как фактор деформации жизненной стратегии* / А. В. Выгодская // *Известия Уральского гос. ун-та. Сер. 2. Гуманитарные науки.* 2008. Вып. 16. № 59. С. 309–316.

2. Клецина И. С. Гендерный подход в анализе причин проявления насилия в близких отношениях между мужчинами и женщинами / И. С. Клецина, Е. В. Иоффе // *Женщина в российском обществе*. 2015. № 1. С. 4–17.
3. *Руководство по предупреждению насилия над детьми* / под ред. Н. К. Асановой. – М. : ВЛАДОС, 1997. – 504 с.

Сягаева Ю.И., Позова Г.Р.

ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ БЛАГОПОЛУЧИЕ РОДИТЕЛЕЙ, ВОСПИТЫВАЮЩИХ ДЕТЕЙ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

Аннотация: В статье представлены результаты исследования психологического благополучия родителей, воспитывающих детей с задержкой психического развития. Проведен сравнительный анализ психологического благополучия, чувства вины родителей, воспитывающих детей с задержкой психического развития и родителей, воспитывающих детей без отклонений в развитии.

Ключевые слова: задержка психического развития, психологическое благополучие, дети с детьми с нормой психического развития, родители, чувство вины.

Дети с задержкой психического развития составляют в настоящее время почти четвертую часть от общего числа. Выделять таких детей в особую отдельную группу начали сравнительно недавно и проблема воспитания, адаптации и социализации детей с ЗПР и психологическое благополучие их родителей до конца не изучена и только набирает необходимую базу знаний, исследований и практических решений существующих задач.

Задержка психического развития (ЗПР) – это особый тип психического развития ребенка, характеризующийся незрелостью отдельных психических и психомоторных функций или психики в целом. В системе психологической помощи детям с задержкой психического развития на первое место ставят не дефект, а формирование и развитие целостной личности ребенка, способной направить свои усилия под руководством взрослых на компенсацию нарушений и реализацию своих потенциальных возможностей успешного вхождения в социальную среду. Необходимую помощь и поддержку ребенку оказывают врачи, психологи, дефектологи, педагоги и, конечно, самую важную и необходимую помощь и поддержку могут оказать его родители и семья. Для того, чтобы совместная работа педагогов и семьи с ребенком приносила видимые результаты, родители ребенка с ЗПР должны чувствовать уверенность в своих силах, иметь позитивный настрой на результат и психологически быть сильными и позитивно настроенными [1, 2]. Поэтому возникает необходимость изучить особенности психологического состояния родителей, воспитывающих детей с ЗПР, способы его нормализации, адаптации к новым задачам и процессам.

В эмпирическом исследовании приняли участие 90 полных семей: 1) 45 семей, воспитывающих детей с задержкой психического развития (ЗПР),

диагноз детей – F-83; 2) 45 семей с детьми с нормой психического развития (НПР).

В качестве психодиагностического инструментария были использованы: «Шкала субъективного благополучия» (адаптированная М.В. Соколовой); «Шкала депрессии», адаптированная Г.И. Балашовой; методика «Измерение чувства вины и стыда» Дж. П. Тангней.

Описание результатов эмпирического исследования начнем с анализа данных по методике М.В. Соколовой. Средний показатель уровня субъективного у матерей детей с ЗПР находится в пределах значений, отклоняющихся в сторону субъективного неблагополучия. Данный показатель характерен лицам, склонным к депрессии и тревогам, пессимистичным, замкнутым, зависимым, плохо переносящим стрессовые ситуации.

Субъективное благосостояние матерей детей с ЗПР характеризуется неуверенностью в себе, меньшей активностью, неудачами в поддержании и сохранении своей работоспособности. Такие личности, как правило, не удовлетворены своим социальным статусом и состоянием в обществе, не видят смысла своей жизни, им сложно продуктивно работать и поддерживать удовлетворительные межличностные отношения. Средний показатель субъективного благополучия также сдвинут в сторону неблагополучия, что тоже указывает на общий неблагоприятный эмоциональный фон, общую неудовлетворенность своей жизнью и сложившимися обстоятельствами.

По шкале субъективного благополучия между двумя выборками родителей (как у матерей, так и у отцов) с помощью t – критерий Стьюдента установлены статистически значимые различия ($p \leq 0,05$). Таким образом, в целом родители детей с ЗПР чувствуют себя более несчастными и неудовлетворенными жизнью, что отрицательно сказывается на их эмоциональном фоне, психическом здоровье и стойкости духа. Они перестали себя принимать, не удовлетворены собой, отрицательно относятся к окружающим, менее самостоятельны, не способны управлять окружающей средой. У них отсутствует цель в жизни и личностный рост. Им сложно ставить перед собой долговременные отдаленные цели и достигать их, а также справляться с тревогой таким образом, чтобы это не отражалось негативно на поведении. Им сложно наслаждаться широким спектром эмоций без чувства угрозы, а также привносить созидательные элементы в удовлетворение сексуальных и агрессивных побуждений.

Родители детей с ЗПР в отличие от родителей детей с НПР отличаются тяжелыми переживаниями и эмоциональными расстройствами.

Перейдем к анализу данных оценивания уровня депрессивности родителей с помощью методики «Шкала депрессии», адаптированной Г.И. Балашовой. Замер осуществлялся трижды с интервалом в месяц.

В каждом замере нами учитывались показатели депрессивности в баллах, превышающие уровень легкой ситуативной депрессии. Чаще всего это были депрессивные состояния невротического генеза, субдепрессивные состояния и замаскированная депрессия. Истинное депрессивное состояние было обнаружено лишь в двух случаях (женщины – матери детей с ЗПР).

На основании результатов математико-статистических расчетов с применением φ^* – углового преобразования Фишера, можем сказать следующее. Установлены статистически значимые различия как между матерями детей с ЗПР и детей с НПР ($\varphi^*_{эмп1} = 4,61$ при $p = 0,0001$), так и между отцами детей с ЗПР и детей с НПР ($\varphi^*_{эмп2} = 4,61$ при $p = 0,0001$) по уровню депрессивности.

Полученные данные позволяют говорить об отсутствии статистически значимых различиях между замерами уровня депрессивных состояний матерей и отцов в каждой из выборок. Однако выявлены различия в показателях депрессивности родителей детей с ЗПР и родителей детей с НПР – как в группе матерей ($p = 0,011$), так и в группе отцов ($p = 0,026$).

Результаты измерения чувства вины и стыда по методике «TOSCA» Дж.П. Тангней указывают на наличие различий в показателе чувства вины в исследуемых группах ($p \leq 0,05$). Для родителей, воспитывающих детей без отклонений в развитии характерно преобладание среднего уровня чувства вины (64%). В отличие от них, для родителей детей с задержкой психического развития характерно преобладание повышенного чувства вины (68%), следовательно, они задаются множеством вопросов о разных проблемах, одержимы идеей их решения, склонны сожалеть о случившемся, хотят искупить вину, исправить ситуацию.

Сравнительный анализ чувства стыда позволило выявить наличие различий между родителями исследуемых групп ($p \leq 0,05$). Родители, воспитывающие детей с задержкой психического развития, испытывают болезненные переживания своей беспомощности, скованности, малозначимости. Для них, в отличие от родителей, чьи дети без отклонений, характерно переживание сходное с чувством провала, неудачи, полного фиаско.

Результаты исследования экстернальности респондентов позволило выявить, что родители детей с задержкой психического развития более склонны приписывать ответственность за последствия своих действий внешним обстоятельствам или другим людям ($p \leq 0,05$), чем родители детей без отклонений. Скорее всего, данное различие связано с тем, что родители, воспитывающие детей с задержкой психического развития, имеют больший опыт переживания вины, анализируя свою жизненную ситуацию, винят себя в тех поступках, в отношении которых раньше себя не считали виноватыми. Родители, воспитывающие детей без отклонений, достоверно более склонны позитивно оценивать себя, свою личность в целом, жизненную ситуацию.

Согласно проведенному эмпирическому исследованию было выявлено, что родители, воспитывающие детей с задержкой психического развития, имеют более низкое психологическое благополучие, более выраженное чувство вины, чем родители, воспитывающие детей без отклонений.

Список источников:

1. Гарбузов В.И. *Воспитание ребенка в семье: Советы психотерапевта.* – СПб.: КАРО, 2006. – 304 с.
2. Дружинин В.Н. *Психология семьи: 3-е изд.* – СПб.: Питер, 2006. – 176 с.

СОВРЕМЕННЫЕ УГРОЗЫ БЕЗОПАСНОСТИ ДЕТЕЙ В СЕМЬЕ

Аннотация: В статье анализируются внешние и внутренние факторы угроз психологической безопасности детей в семье; в качестве одной из самых серьезных угроз психологической безопасности формирующейся личности на современном этапе развития социума рассмотрена информационная среда, представляющая реальную угрозу потери подрастающим поколением ориентации на нравственные и культурные ценности, свойственные российской ментальности, способствующая дрейфу жизненных ценностей в сторону потребления, агрессии и насилия как средств достижения цели.

Ключевые слова: угроза, психологическая безопасность, информационная безопасность, ребенок, семья

Abstract: the article analyzes the external and internal factors of threats to the psychological safety of children in the family; as one of the most serious threats to the psychological safety of the emerging personality at the present stage of social development, the information environment is considered, which is a real threat to the loss of the younger generation of orientation to the moral and cultural values inherent in the Russian mentality, contributing to the drift of life values towards consumption, aggression and violence as a means to achieve the goal.

Keywords: threat, psychological security, information security, child, family

По мнению автора иерархии потребностей А. Маслоу, после удовлетворения физиологических потребностей актуализируется потребность в безопасности, понимаемая как потребность сохранения жизни и здоровья, остро ощущаемая нужда в защите, уверенности в будущем, стабильности, без «частичного удовлетворения которой невозможно гармоничное развитие и достижение самореализации личности» [1].

Механизмами, обеспечивающими воспроизводство постоянно повторяющихся социальных отношений и практик, являются социальные институты, к разряду которых, в числе прочих, относится и семья. Поскольку важнейшей социальной функцией семьи является воспитание детей с крепким физическим и психологическим здоровьем, то сама семья может быть отнесена к объектам повышенного риска, следовательно, проблемы психологической безопасности в семье являются весьма актуальными.

В отечественной психологии в структуре социальной безопасности личности принято выделять такие её аспекты как «психологическая безопасность, безопасность в опасных/экстремальных ситуациях социального характера, безопасное социальное взаимодействие, физическая безопасность и реализация здорового и безопасного образа жизни, информационная безопасность, духовно-нравственная безопасность, гражданско-правовая безопасность» [2].

В самом широком смысле содержание термина «безопасность» предполагает отсутствие опасностей разного рода, или возможностей надежной защиты от них, а понятие «психологическая безопасность» личности означает отсутствие необходимости защищаться от психологического насилия, недоброжелательного обращения, от унижений и оскорблений, от ущемления её прав, от того, что принуждают выполнять

против её воли. О достижении психологической безопасности можно говорить в том случае, если у человека сформировано чувство социального благополучия, позитивного самоощущения и он помещен в условия, способствующие обеспечению успешного психического развития и возможностей самореализации.

Психологическая безопасность представляет собой фундаментальное условие полноценного развития личности ребенка, сохранения и укрепления его психологического здоровья, основу жизнеспособности ребенка, которому предстоит решение сложных жизненных задач: овладение собственным телом, освоение системы научных знаний и социальных навыков, управление поведением, всестороннее развитие способностей, формирование адекватной Я-концепции.

Психологическая безопасность, являясь неперенным условием существования и развития человека и общества, реализуется через такие формы социальных взаимодействий как совместная деятельность, адаптация личности в окружающей среде и соблюдение определенных отношений между человеком и средой. Мы рассматриваем психологическую безопасность как компоненту понятия «качество жизни»,

обусловленную различными воздействиями внешней среды – экономическими, информационными, психологическими.

В качестве дефиниции «психологическая безопасность семьи» вполне может быть использовано определение психологической безопасности образовательной среды, данное И.А. Басовой, рассматривающей её как

такое состояние, «которое свободно от проявлений психологического насилия во взаимодействии, способствует удовлетворению потребностей в личностно-доверительном общении, создаёт референтную значимость среды и обеспечивает психическое здоровье включенных в неё участников» [3].

Основными категориями при рассмотрении аспектов **психологической безопасности** являются «опасность», «риск», «угроза». Понятие «опасность» трактуется как наличие обстоятельств, способных дестабилизировать жизнедеятельность ребенка, создающих угрозу его жизни, здоровью и развитию его личности и детерминирована наличием факторов, обладающих поражающими свойствами.

Риск рассматривается как возможность возникновения неблагоприятных и нежелательных последствий деятельности самого субъекта.

Угроза представляет совокупность условий и факторов, создающих опасность жизненно важным интересам как личности, так и общества в целом, как риск нанесения ущерба психическому здоровью детей, поскольку их психика находится в стадии становления, процесс их социализации не завершен, слабо развита эмоционально-волевая сфера личности.

Источниками угроз психологической безопасности личности могут выступать как эндогенные, так и экзогенные факторы.

К эндогенным факторам угроз психологической безопасности ребенка в семье можно отнести патологии физического развития разного генеза,

существенно затрудняющие ориентацию во внешнем мире и адаптацию в нём, наличие негативных поведенческих стереотипов и индивидуально-личностных особенностей, спровоцированным неправильным семейным воспитанием, а также негативные последствия психологической травматизации детей.

Не способствует благоприятному психическому развитию и отсутствие автономности ребенка в семье, что может рассматриваться как угроза, поскольку постоянная зависимость от кого-либо приводит к формированию конформности, отсутствию желания и потребности действовать самостоятельно, провоцирует возникновение переживания собственной неполноценности, неуспешности, что только усиливает его психологическое неблагополучие. Угрозы психического и физического насилия над детьми в семье способствуют формированию виктимного и суицидального поведения.

Как экзогенные угрозы психологической безопасности детей в семье, прежде всего, можно квалифицировать такие индивидуально-личностные особенности ежедневно вступающих во взаимодействие с ребенком взрослых членов семьи, которые оцениваются как резко негативные – эмоциональная холодность, раздражительность, агрессивность, нетерпимость, жестокость, равнодушие к проблемам ребенка. Очевидно, что обладатели подобных качеств провоцируют проявление неблагоприятных межличностных отношений в семье, существенно снижают развивающий потенциал семейной среды, не хотят и не могут обеспечить психологическую поддержку ребенку, на которую он вправе рассчитывать, вследствие чего происходит снижение его самооценки, повышение уровня тревожности, деформируется социальное развитие.

К этому же разряду угроз следует отнести и неправильную организацию общения в системе «взрослый - ребенок», превалирование авторитарного или либерального стилей общения, недостаточное развитие у родителей и других взрослых членов семьи элементарных умений и навыков коммуникативной культуры, несогласованность их воспитательных воздействий, невнимательность к ребенку.

Как действенную угрозу психологической безопасности можно расценить и нерационально организованный режим жизни детей, вследствие чего возникают перегрузки разного рода, недостаточно гибкий учёт возможностей детей в разных видах деятельности, несоответствие предлагаемых занятий их потребностям, отсутствие понятных ребенку требований и правил поведения, преобладание необоснованных запретов.

На современном этапе развития социума одной из самых серьезных угроз психологической безопасности формирующейся личности представляет информационная среда, под влиянием которой происходит построение образа окружающего мира, осознание своего отношения к нему. Основным смыслом подачи информации любого рода является ее продвижение, выгодная продажа, поэтому главным средством воздействия на реципиента является напористость в подаче, агрессия. Несанкционированный доступ детей и подростков к деструктивной информации в интернете и других источниках

может отрицательно повлиять на их психологическое здоровье и существенно снизить психологическую безопасность.

В настоящий момент информационная среда широко доступна, не дифференцирована в **воздействии** по возрастным аудиториям, и поглощать её бессознательно, как фон, может даже ребенок с первых дней жизни – это и круглосуточные мультканалы, фильмы ужасов, рекламы всего и вся, сообщения, несущие в себе скрытый смысл, не всегда понятный даже многим взрослым людям. Отдельного внимания требует интернет-общение – бездумные игры-бродилки, жестокие игры-стрелялки, где для того, чтобы самому остаться живым, надо постоянно стрелять, уничтожая врагов. Пластичная психика ребенка быстро адаптируется к усвоению лавинообразной информации без какого-либо прочувствования и сопереживания, он поглощает информацию извне, утрачивая способность сосредоточения на себе, ориентации на собственных желаниях и потребностях, не учится анализировать и размышлять.

В психолого-педагогических исследованиях последних лет констатируется, что дети и подростки не в состоянии выдержать и дня без телевизора, интернета, гаджетов. Сам по себе интернет не проблема, безусловно, это величайшее достижение человечества. Проблема заключается в другом, в том, что дети погружаются в виртуальный мир, дистанцируются от реальности, живого человеческого общения в семье, не чувствуют себя нужными и любимыми.

Потенциальные риски взаимодействия с негативными сторонами информационной среды еще более глубоки и серьезны. Существуют реальные угрозы потери подрастающим поколением ориентации на нравственные и культурные ценности, свойственные российской ментальности, следование западным образцам поведения и мышления, дрейф жизненных ценностей в сторону потребления, агрессии и насилия как средств достижения цели. Единственный выход — взрослым скрупулёзно анализировать информацию и приучать к этому детей, способствовать становлению у них разумной системы ценностей, и адекватной картины мира.

В обеспечении информационной безопасности ребенка, т.е. состояния защищенности детей, исключаяющего риск, связанный с причинением информацией вреда их здоровью и всестороннему развитию, исключительно велика роль родителей. Прежде всего, необходимо позаботиться о том, чтобы ребенок больше читал, а не был всеядным поглотителем информации из Интернета и телевизора. Ни один ребёнок

не будет «зависать» в Интернете, если у него есть интересное занятие, его реальный мир намного ярче и увлекательней мира виртуального. Задачей взрослых является содействие всестороннему развитию способностей и интересов ребенка, его стремлению к реальным действиям и достижениям.

В современных условиях тотальной информатизации невозможно полностью запретить детям использовать всевозможные гаджеты для подготовки к учебным занятиям и просмотра развлекательных программ. Но в каждой семье должны быть установлены четкие правила пользования

Интернетом: чётко определено время, которое ребенок может проводить в сети, родители контролируют содержание сайтов, которые помещает их ребенок, запрет распространять сведения личного характера.

Существует множество способов контроля ребенка в сети Интернет – это и специальное программное обеспечение для родителей, программы фильтрации, журнал просмотренных ребенком web-страниц, настройки безопасного поиска и мн.др.

Таким образом, одна из самых серьезных современных угроз психологической безопасности детей эксплуатирует естественные потребности ребенка и делает ставку на его неспособность самостоятельно справиться с информационной лавиной.

Если взрослые не смогут направить позитивную энергию ребенка в нужное русло — она будет ориентирована на виртуальную реальность, на многочасовое блуждание в Интернете, что никак не способствует сохранению психологического здоровья и укреплению его психологической безопасности.

Список источников:

1. Маслоу А. *Мотивация и личность*. – СПб., 2001. – 478 с. С.36
2. Кисляков П.А. *Социальная безопасность личности: функциональные компоненты и направления формирования//Современные исследования социальных проблем (электронный научный журнал).№5(13) 2012.www.sisp.nkras.ru*
3. Баева И.А. *Психологическая безопасность в образовании: Монография*. – СПб.: Издательство «Союз», 2002. – 271 с.

Терещенко Н.Г.

МЕХАНИЗМЫ СЕМЕЙНОГО ВОСПИТАНИЯ

Аннотация: Процесс социализации в семье происходит благодаря механизмам социального научения и целенаправленного процесса воспитания, которые осуществляются родителями и часто интуитивно, так как родители не всегда обладают должным уровнем педагогических знаний, что приводит к нарушениям семейного воспитания.

Ключевые слова: Социализация, воспитание, семья, семейное воспитание

Abstract: Socialization in the family is due to the mechanisms of social learning and education. The reasons for the violation of family education are that parents do not have pedagogical knowledge, and education in the family is carried out intuitively.

Keywords: socialization, education, family, family upbringing

Семья выступает первой структурой отношений, с которой сталкивается ребенок в своей жизни и получает свой первый социальный опыт. Во взаимоотношениях с окружающими, прежде всего близкими взрослыми ребенок усваивает основные формы общественного поведения, общения, этические категории. Социализация в семье происходит благодаря механизмам социального научения и целенаправленного процесса воспитания, которые осуществляются родителями и часто интуитивно, так как родители не всегда обладают необходимыми педагогическими знаниями.

Воспитание понимается как процесс воздействия на человека с целью формирования личности, как целенаправленное привитие системы взглядов и норм. Это двусторонний процесс, который охватывает включение ребенка в социальную среду, принятие социального опыта, овладение им и воспроизводство усвоенных взаимоотношений в активной деятельности. Схема воспитательного процесса включает следующие звенья: объяснения взрослым ребенку, что и как нужно делать; повторения ребенком за взрослым благодаря подражательной реакции; постепенное в процессе деятельности формирование привычной для ребенка формы поведения. Важно систематически закреплять хорошие привычки в последовательности: поупражнять детей в положительных действиях, повторить через некоторое время в бытовых ситуациях, а затем напоминать при необходимости, если ребенок забывает, до тех пор, пока не выработается привычка.

Формирование личности обеспечивается действием различных механизмов воспитания. По мнению И.С. Кона, три механизма семейной педагогики наиболее эффективны: подкрепление, идентификация, понимание [1].

Подкрепления включают поощрения правильных действий и тактичные наказания, порицания неправильных, благодаря которым постепенно внедряется в сознание ребенка система норм правил, понятий. Важной деталью является своевременность подкрепления: подкрепить успех необходимо сразу же, как только ребенок совершил хороший поступок. Несмотря на простой механизм, данная форма, как правило, применяется родителями неправильно: прибегая к запугиваниям и принуждениям, если ребенок не выполняет требований, но забывая похвалить ребенка, когда все им выполнено правильно, что приводит к противоположному результату.

Правильное воспитание основано на знании педагогики и психологии ребенка и тесно связано с психогигиеной, под которой «понимается комплекс условий для оптимального функционирования психики и взрослого и ребенка», проявлений высших нравственных стремлений к добру, творческой активности. Родителям необходимо избегать чрезмерных или несправедливых наказаний, чрезмерных поощрений, чрезмерной опеки и изнеживания, а также конфликтов в семье. Самое важное, что необходимо ребенку для его полноценного развития – это доброе отношение к нему родителей и окружающих людей наряду с образцами нравственности и духовности [2]. Также необходимо считаться с тем, что дети младшего возраста очень ранимы, в частности В.Г. Белинский предупреждал, что детская душа – инструмент тонкий и обращаться с ним нужно бережно. «Малышей обязательно надо ласкать: погладить по головке, слегка обнять, сказать ласковые слова, а старшие дети больше любят словесную похвалу и уже могут стесняться ласки» – делится своим многолетним педагогическим опытом с родителями и воспитателями педагог В.П. Смыш [3].

Смысл механизма понимания состоит в том, что если учитывать и своевременно откликаться на потребности и проблемы детей, уважительно относиться к их просьбам, то можно повлиять на их поступки. Необходимо

понимать внутренний мир ребенка, его побуждения и мотивы, так как это не мелочи в процессе воспитания.

Основу механизма идентификации составляет отождествление ребенка со своим родителем, на которого он стремится походить, копируя социальные роли. Раскрывая механизмы освоения социальных ролей и идентификации, можно отметить, что большая роль в передаче «личностного» опыта принадлежит косвенным влияниям – через «заражение», подражание, личный пример. Как отмечал В.А. Сухомлинский, пример родителей предстает перед глазами ребенка в раннем возрасте и накладывает отпечаток на всю жизнь человека [4]

В дошкольном возрасте преобладающее значение имеют стихийные механизмы, и именно они должны лежать в основе всех педагогических воздействий. Например, в первые годы жизни ребенка его воспитание состоит из привития ему норм поведения, у ребенка нет непосредственных побуждений быть чисто плотным, вежливым и т.д. Ребенок постепенно узнает, что ему можно делать, а что нельзя. Напротив, потребность в общении имеет раннее проявления и самостоятельную силу, и именно эта потребность окрашивает личностным смыслом правильное поведение ребенка. Постепенно ребенку с какого-то определенного момента начинает нравиться поступать правильно. Общее правило этого механизма заключается в следующем: «тот предмет, который длительно и стойко насыщался положительными эмоциями, превращается в самостоятельный мотив». Механизм работает, если общение приносит положительные эмоции, тогда возникают новые мотивы у ребенка, происходит правильное развитие личности. Этот механизм «сдвига мотива на цель» получил детальную разработку в трудах видного отечественного ученого А.Н. Леонтьева. В результате действия этих механизмов у ребенка появляются новые мотивы поведения, происходит их соподчинение, появляются системы взглядов, этических норм, ценностей и отношений.

Очень ценным является воспитание примерами художественной литературы и музыки, поскольку художественные произведения, народный фольклор ненавязчиво и доступно дают детям представления о нормах морали, о гуманных поступках; в народных сказках, в произведениях детских писателей справедливость побеждает, а зло наказывается.

В настоящее время остро стоит вопрос формирования у родителей чувства ответственности за воспитание детей, так как чем меньше ребенок, тем более он восприимчив к семейным влияниям. Часто родители спонтанно относятся к вопросам воспитания, не придавая значения важности педагогических знаний. Некоторые черпают примеры из опыта семьи своих родителей, который может оказаться и верным, но не всегда, часто опыт бывает негативным. При этом многие родители не догадываются о существовании ошибок в своих педагогических подходах.

Различные нарушения семейного воспитания формируются как естественное продолжение искаженных установок супругов по отношению друг другу и к ребенку. Дефекты в воспитании наблюдаются в семьях с искаженными представлениями о месте человека в обществе, а болезни

современного общества, утрата гуманистических ценностей, прежде всего, непосредственно отражаются на семье. К сожалению, семья сегодня находится в сложной ситуации, когда высокие нравственные критерии не являются приоритетными, а права и законы попираются.

В психолого-педагогической литературе содержатся примеры и классификации неправильных супружеских и родительских установок, детско-родительских отношений (В.И. Гарбузова, Е.А. Личко, Н. Штирман, Э.Г. Эйдемиллер) [5, 6]. К таким установкам относится, в частности, потребительская установка, которая проявляется в сочетании с бездуховностью, вещиизмом (например, один из супругов считает, что другой супруг (часто мужчина) должен получать большую зарплату, добывать материальные блага для семьи), данная установка подогревается СМИ, дискуссиями в социальных сетях. Частыми являются проявление собственнической установки (например, родитель считает, что все дела ребенка должны быть им санкционированы), или негативной установки ко всем проявлениям самостоятельности, инициативы ребенка. В исследованиях детско-родительских отношений матерей подростков – учащихся школ VIII вида, выполненных совместно с А.В. Бойко наиболее часто (83% случаев) отмечается стиль на отвержение своих детей, а в сфере чувств таких матерей преобладающими являются досада, раздражение, обида и даже злость по отношению к ребенку.

Категория неправильных установок связаны с негативными чертами личности родителей и включают системы взаимоотношений с ребенком. Вариантами нарушений воспитания выступают варианты нарушений воспитательного авторитета – авторитет подкупа, панибратства, дистанции, подавления, чванства, педантизма, резонерства. Мелкая опека сопровождается чтением длинных нотаций. При непоследовательности взрослых в требованиях к детям возникает полное отсутствие родительского влияния. Например, накануне еще этого делать было нельзя, но сейчас разрешается. Не редко прибегают к авторитету задабривания, когда ребенок поощряется незаслуженно специальными покупками. Известный педагог В.А. Сухомлинский предупреждал, что «самое страшное во взаимоотношениях родителей и детей – это бездумное «кормление» материальными удовольствиями и пустота, убогость духовной, сердечной жизни ребенка. Это и есть неумение любить» [7, с.52]. Академик В.Н. Столетов в обращении к читателям книги «Мир детства» – родителям, замечает, «что в большинстве случаев ошибки в воспитании происходят не из-за недостатка любви и внимания к детям, а из-за слабого знания особенностей развития, характера ребенка» и подкрепляет свои слова цитированием великого педагога К.Д. Ушинского: «Почти все признают, что воспитание требует терпения; некоторые думают, что для него нужны врожденная способность и умение, то есть навык; но весьма немногие пришли к убеждению, что кроме терпения, врожденной способности и навыка необходимы еще и специальные знания...» [8, с.4]

Влияния ошибок воспитания обнаруживают себя позднее, при столкновении с трудностями, в экстремальных ситуациях, и проявляются различно в зависимости от возраста. Отсутствие хорошего воспитания и культуры способствует формированию у ребенка аномальных привычек поведения (недостаточно сформировавшиеся стили поведения) и приводит к появлению негативных личностных черт (лживости, агрессивности, тревожности), впоследствии ведет к социальной дезадаптации, нарушению морали, искаженным ценностям.

Педагогические знания нужны сегодня всему населению, так как ценности морали, нормы культуры должны закладываться в семье. Поэтому воспитателям, учителям обязательно нужно уделять особое внимание работе с семьей, обучению родителей искусству воспитания, так как такие знания не возникают а priori, и учитывать, что важнейшая роль в этом взаимодействии принадлежит, прежде всего, педагогам. Используя различные формы работы с семьей, средства просвещения, классический педагогический опыт (В.А. Сухомлинского, А.С. Макаренко и др.), педагогам нужно терпеливо и тактично расширять психолого-педагогические знания родителей, формировать чувство личной ответственности за поступки подрастающего поколения, за будущее детей, влиять на семью в сторону утверждения в ней гуманитарных ценностей и стремления вырастить детей со стойким нравственным фундаментом [4, 9].

Список источников

1. Социология личности. Кон И.С. М.: Политиздат. 1967. 383 с.
2. Педагогика здоровья. М. Педагогика, 1990. 288 с.
3. Моя профессия – воспитатель детского сада: Из опыта работы. Смыш В.П. М.: Просвещение, 1989. 64 с.
4. Сердце отдаю детям. Сухомлинский. В.А. К.: Рад. шк., 1988. 288 с.
5. Практическая психотерапия, или как вернуть ребенку и подростку уверенность в себе, истинное достоинство и здоровье. Гарбузов В.И. СПб.: АО «Сфера», 1994. 160 с.
6. Психология и психотерапия семьи. Эйдемиллер, Э.Г., Юстицкис, В. СПб. : Питер, 1999. 656 с.
7. Как воспитать настоящего человека: этика коммунистического воспитания Сухомлинский, В.А. М.: Педагогика, 1990. 288 с.
8. К читателю. Столетов В.Н. // Мир детства. Дошкольник / Под ред А.Г. Хрипковой. М.: Педагогика, 1987. 256 с.
9. Педагогическая поэма. Макаренко А.С. М.: Книга, 1985. 333 с.

Титкова Ю. Г.

ФОРМИРОВАНИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ У ДОШКОЛЬНИКОВ 4-5 ЛЕТ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

Аннотация: в статье описаны основные проблемы в формировании познавательной активности детей с задержкой психического развития, а также предложены некоторые приемы и методы по устранению трудностей. В тексте работы определены специальные условия образования и развития дошкольника с ЗПР в условиях общеразвивающей группы.

Обоснована важность сотрудничества детского сада с родителями особенного ребенка, предложены некоторые формы работы.

Ключевые слова: дети с ОВЗ, задержка психического развития, ЗПР, дошкольник с ЗПР, познавательное развитие, коррекционно-развивающая деятельность, инклюзивное образование.

Познавательные психические процессы являются неотъемлемым компонентом человеческого взросления и развития. На разных этапах детства показатели этих процессов меняются качественно и количественно и являются своеобразными индикаторами нормативности. Существующие на сегодняшний день психолого-педагогические диагностики позволяют не только определять уровень познавательного развития, но и, при систематическом применении, отслеживать отклоняющиеся показатели. Данный факт позволяет вовремя вносить корректировки в образовательный маршрут, менять направления педагогического воздействия, осуществлять необходимую коррекционно-развивающую деятельность. Это имеет особую значимость при инклюзивном образовании, так как выбор форм и методов обучения и развития осуществляется адресно, в соответствии с уровнем развития каждого ребенка, но при этом должна сохраняться целостность и единство образовательного пространства.

Согласно ФЗ-№273 «Об образовании», обучающиеся с ограниченными возможностями здоровья могут получать образование совместно с другими обучающимися, т.е. инклюзивно [1, с. 129]. Сложность работы педагога в инклюзивной общеразвивающей группе в том, чтобы адаптировать известные приемы и методы работы под особенности каждого воспитанника. При отсутствии специального образования это сделать непросто, тем не менее, все чаще эта проблема остро встает во время образовательной и коррекционно-развивающей деятельности, чем обусловлена актуальность данной статьи.

При работе с особенным ребенком хорошим подспорьем служат рекомендации ПМПК. Но за то время, которое отведено на диагностическую сессию специалистам не всегда удается детально выявить все особенности ребенка, в то время как педагог и родитель гораздо глубже осведомлены об этом. Кроме того, они являются свидетелями любых изменений и малейшей динамики в развитии ребенка. В связи с этим, важно вовремя скорректировать свою деятельность и не упустить возможности удержать познавательный интерес, поддержать познавательную активность, не допустить снижения имеющихся показателей.

Для дошкольников 4-5 лет характерны следующие возрастные особенности: рост мышечной и костной ткани, усиление регулирующей функции (развитие коры больших полушарий), увеличение возможных социальных ситуаций, обогащение социального опыта, появление совместной игры, сопровождаемой общением, освоение сенсорных эталонов, переход к наглядно-образному мышлению, оценивание себя и своих поступков с помощью взрослого. Все перечисленные изменения происходят вместе с развитием познавательной активности [3].

По исследовательским наблюдениям И.А. Коробейникова дошкольников с ЗПР условно можно разделить на группы:

- дошкольники с неустойчивой активностью;
- дошкольники со сниженной/низкой активностью [2].

К первой группе детей относятся те, у кого развиты познавательные интересы, растет познавательная активность, но препятствием служит неумение преодолевать трудности. Самостоятельно ребенок не станет решать проблемную задачу и остановит процесс работы. Задача педагога при этом – обучение решению проблемных задач и выходу из проблемных ситуаций. В этом случае нужно научить ребенка принимать помощь (от педагога, родителей, сверстников). Именно – принимать. Это задача и оказывающего эту помощь. Не нужно делать все за ребенка, ведь это будет пассивная деятельность для него, а наша цель противоположна такому результату.

Следующим этапом будет обучение запрашиванию помощи, что является наиболее сложным. Лучше делать это в игровой форме и для всей группы, чтобы ребенок, видя, что помощь периодически требуется всем, не стеснялся ее попросить. Например, первое время используем колокольчик или звонок, это проще, чем вербализировать свою просьбу. Затем дайте образец фразы для запрашивания помощи, например, «подойдите, пожалуйста» или «посмотрите мою работу». Главное, не упустить первые, тихие просьбы – ребенок должен быть всегда в поле зрения.

Для преодоления пассивности при возникновении проблемных ситуаций необходимо подготовить ребенка. В этом возрасте идет активное освоение сюжетно-ролевой игры. Через неё мы и проигрываем возможные ситуации. Об обучении сюжетно-ролевой игре дошкольников с ЗПР подробно писала Слепович Е.С. [4], поэтому не будем останавливаться на этой теме. Помимо проживания этих ситуаций в игре, обучаем пользованию схемой с вариантами выхода из трудных ситуаций. Через некоторое время схему убираем и стимулируем работу наглядно-образного мышления.

Что касается второй группы, дошкольников со сниженной/низкой активностью, их интерес проявляется только на уровне любопытства, непродолжительно. Данный факт довольно просто объяснить: ребенок находится в ситуации неуспеха – он не успевает за темпом, не понимает инструкций, не получает похвалы. В данном случае работу, описанную для первой группы, предваряем стимулированием заинтересованности.

Для детей с задержкой психического развития более эффективно применение наглядных и практических методов, нежели словесных. Это, конечно, не значит, что нужно отказаться от беседы или рассказа, но лучше сократить объем выдаваемого материала, снизить нагрузку на слуховой канал восприятия, так как у большинства таких детей отмечаются трудности восприятия вербального материала. Целесообразно подкреплять любую инструкцию, текст, беседу наглядностью – это позволит задействовать сразу несколько каналов восприятия. Чем больше каналов активизировано, тем благоприятнее условия для обучения.

К примеру, группе предлагается сравнение яблока и апельсина, в результате которого необходимо обозначить отличия и сходства. Для ребенка, имеющего трудности в развитии, наиболее удачным будет предоставить настоящие фрукты. При этом лучше выбирать фрукты с наиболее осязаемым рельефом, разрезать их для подключения обоняния, не выбирать смешанные цвета (например, яблоко может иметь размытый цвет кожуры), попросить сравнить вкус фруктов. Таким образом, будет задействовано сразу 5 каналов восприятия: слух, зрение, обоняние, осязание, вкус. Сложность в том, что ребенок сможет описать каждый фрукт по отдельности, а для самого сравнения потребуется помощь педагога и неоднократное повторение.

Для формирования познавательной активности можно проводить эксперимент перед всей группой, отводить ребенку роль помощника. При этом важно готовить его отвечать на вопросы. Сообщая сверстникам интересующую их информацию, ребенок ощущает свою значимость в процессе занятия.

Полезно заготавливать шаблоны для ответов, а если ребенок не говорящий (либо малоговорящий) – карточки с обозначениями, на которые он сможет указать вместо устного ответа. В таком случае все задания должны быть адаптированы наглядно и сопровождаться лаконичными, понятными инструкциями взрослого. При любом описании эффективно применять мнемотехнику с целью обучения пошаговому всестороннему анализу.

Особую значимость в обучении имеет применение видео- и аудиозаписей, электронных тренажеров, развивающих приложений. В наше время это вызывает особенный интерес у детей, поэтому ИКТ-технологии лучше применять в начале занятия, чтобы активизировать ребенка. Далее, задача педагога поддержать вызванный интерес, организовать целенаправленную деятельность.

Формирование познавательной активности – длительный процесс. Мастерство педагога заключается в умении создать отстающему от сверстников ребенку атмосферу успешности: дифференцировать по сложности задаваемые группе вопросы так, чтобы на занятии дошкольнику попадался посильный вопрос, давать задания, сокращенные по объему, чтобы ребенок не чувствовал отставания от общего темпа, подкреплять словесные инструкции и задачи наглядностью с целью облегченного понимания.

Не менее важным фактором является работа специалистов и педагогов с родителями, обучение их тем же приемам и методам, которые создают условия для успешности и познавательной активности в детском саду. Важно понимать, что каждый родитель переживает за своего малыша, а родитель особенного ребенка – вдвойне. Мягкость, тактичность и поддержка – основные принципы в обучении родителей. Ребенок с трудностями в обучении и развитии не должен чувствовать резкой смены эмоциональной атмосферы в детском саду и дома. Проведение занятий в триаде «ребенок – родитель – педагог», периодическое посещение родителем детского сада в качестве наблюдателя, ведение совместного дневника динамического наблюдения – любая из этих форм сотрудничества создает преимущество

между родителем и педагогом, а также поддерживает единое образовательное пространство, в котором растет и развивается ребенок.

Список источников:

1. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» №273 – ФЗ от 29.12.2012 – Ростов н/Д: Легион, 2013. – 208 с.
2. Деревянкина Н.А. Психологические особенности дошкольников с задержкой психического развития: Учебное пособие. Ярославль: Изд-во ЯГПУ им. К.Д.Ушинского, 2003. 77 с.
3. Семчук, Л.А., Янчий А.И. Возрастная психология: Учебно-методический комплекс. Гродно: ГрГУ им. Я.Купалы, 2006. [Электронный ресурс] <http://ebooks.grsu.by/semchuk/tema-4-razvitie-rebenka-v-doshkolnom-vozraste.htm> (дата обращения 25.09.2018 г.)
4. Слепович Е.С. Игровая деятельность дошкольников с задержкой психического развития – М.: Педагогика, 1990. – 96 с.
5. Штепина И.С. Особенности развития познавательной активности дошкольников [Текст] // Актуальные задачи педагогики: материалы Междунар. науч. конф. (г. Чита, декабрь 2011 г.). – Чита: Издательство Молодой ученый, 2011. – С. 89-91.

Титовец Т.Е.

ЭМОЦИОНАЛЬНАЯ ПРИВЯЗАННОСТЬ РЕБЕНКА К РОДИТЕЛЯМ КАК ОБЪЕКТ НАУЧНЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ

Аннотация: В статье раскрываются современные негативные тенденции в реализации родительских функций, оказывающие влияние на процесс социализации ребенка. Отдельное внимание уделяется феномену эмоциональной привязанности ребенка к родителям, условиям формирования данной привязанности в контексте семейного воспитания.

Abstract: The article reveals the current negative trends in the implementation of parental functions which influence the child's socialization process. Special attention is paid to the phenomenon of the child's emotional attachment to parents, the conditions for the formation of this attachment in the context of family education.

Ключевые слова: эмоциональная привязанность, детско-родительские отношения, эмоциональные потребности.

Keywords: emotional attachment, child-parent relationships, emotional needs.

В современных условиях динамично развивающегося общества изменяются модели детско-родительских отношений, семейные ценности и стили семейного общения, которые влияют на характер и темпы взросления подрастающего поколения.

Анализ многочисленных научных исследований, предметом которых является изучение социально-психологического портрета современных родителей, позволяет выделить ряд негативных тенденций в реализации ими родительских функций [2; 5-6]. К таким тенденциям относятся:

1) Повышенная тревожность в отношении своего ребенка, гиперопека и контроль его действий, предупреждение его малейшего рискованного шага (что связано с ростом социальной напряженности в мире и с постепенным старением родительского возраста).

2) Форсирование собственных интересов через развитие своих детей, т.е. претворение в жизнь своей несбывшейся мечты и амбиции через своего ребенка.

3) Эмансипация родителей от старшего поколения (бабушек и дедушек), пренебрежение их опыта и советов.

4) Перекладывание родительской функции воспитания на образовательные организации (дошкольные организации, школу, систему дополнительного образования).

5) Болезненная реакция родителей на замечания педагогов и учителей, приравнивание их критики к грубому обращению.

6) Восприятие ребенка как маленького взрослого и применение на нем взрослых методов влияния: предоставление выбора даже в том случае, когда ребенок не компетентен в принятии решения, иронизирование, сарказм и взрослые шутки по отношению к ребенку, ожидание от ребенка полной рассудительности и предвидения последствий там, где у него нет опыта.

7) Инфантилизация родителей, демонстрация подростковых манер поведения между собой в присутствии ребенка.

8) Отсутствие у родителей терпимости к детям и друг к другу.

Выше описанные тенденции оказывают непосредственное влияние на процесс социализации ребенка и характер его отношений к родителям. Так, во многих социологических исследованиях отмечается, что современные дети обращаются за знаниями, примером и советом не столько к родителям (и другим ответственным за них взрослым), а к своим ровесникам, потому что дети меньше испытывают эмоциональной привязанности и духовной близости с родителями.

Феномен эмоциональной привязанности ребенка к родителям был впервые описан Дж. Боулди, который предупреждал о негативных последствиях лишения ребенка родительской заботы в детстве и, как следствие, формировании у такого ребенка «незащищающей привязанности» и складывании ложной взрослой жизни [1]. В дальнейших исследованиях было научно доказано, что у подростков, которые не имеют эмоциональной привязанности к родителям, формируется искаженная привязанность к ровесникам и их дружба имеет нездоровый характер [3].

Ориентированные на ровесников дети сами не понимают, что именно их тянет друг другу, для них абсолютно естественным является желание всегда быть вместе друг с другом просто из инстинкта привязанности, которого им не хватает по отношению к авторитетному взрослому. Их общение очень поверхностное. Но, как ни парадоксально, их преданность друг другу может быть очень сильной, следуя своим естественным инстинктам привязанности, такие дети ревностно хранят секреты друг друга, защищают друга в споре с третьим лицом, а потеря друга или его предательство может вызвать серьезную психическую травму. И причина всему не столько любовь к другу, сколько боязнь лишиться объекта привязанности и страх одиночества [3].

Сегодня проблема эмоциональной привязанности детей к родителям широко исследуется не только в психологическом, но и педагогическом

аспекте, когда объектом внимания становятся факторы и педагогические условия формирования эмоциональной привязанности ребенка к родителю как гаранта его полноценного развития.

В соответствии с исследованием Р. Кэмпбелла и Г. Чэпмена, одним из таких условий является удовлетворение эмоциональных потребностей ребенка в условиях семейного воспитания: потребности быть любимым, понятым и принятым, потребности в уважении и восхищении к себе со стороны окружающих. К основным каналам удовлетворения эмоциональных потребностей ребенка они относят:

1. Тактильный контакт (прикосновение), в котором проявляется любовь и забота.
2. Контакт «глаза в глаза» в ключе доброжелательности.
3. Пристальное внимание (минуты полного сосредоточения на ребенке и глубокий интерес к его поведению или его делу).
4. Ласковое обращение и высказывание одобрения [5].

О важности наличия положительной физической связи в семье при формировании эмоциональной привязанности ребенка, особенно в период младенчества, свидетельствуют результаты и других научных исследований.

Рассмотрим другие условия формирования эмоциональной привязанности к авторитетному взрослому (родителю) в детстве. Ключевую роль в формировании эмоциональной привязанности к родителю играет частота подражания ребенком действий родителя, наличие у ребенка образца для подражания. Чтобы стать объектом привязанности со стороны ребенка, родитель должен вызывать стремление ребенка к подражанию – ребенок, который ничем не подражал родителю, не пытался повторить его действия, не сформирует устойчивую привязанность к последнему [3; 6]. Поэтому родители должны предоставлять ребенку возможность наблюдения и копирования их действий (приготовление пищи, выполнение творческого задания, демонстрация определенного физического умения и навыка и т.д.).

Еще одним условием формирования эмоциональной привязанности к родителю является осознание ребенком собственной значимости в глазах родителя. Ребенок отчаянно стремится порадовать родителя и заслужить его одобрение, но он должен быть убежден, что его ценят и его успехам радуются. Если от родителя он не получает положительного эмоционального отклика, привязанность к нему разрушается. Не случайно было замечено, что дети, имеющие нездоровую привязанность к ровесникам, фактически, делают то же самое: они называют «хорошими» тех, кому они нравятся, кто их одобряет; даже если эти «хорошие» люди грубы с остальными, они всеми силами стремятся вызвать одобрение и улыбку на их лице. Однако в том случае, когда они не находят знаки одобрения и тепла, их это очень ранит [3].

Привязанность ребенка к родителю формируется в том случае, если в семье обеспечиваются доверительные детско-родительские отношения: ребенок имеет возможность делиться с родителем своими страхами и опасениями без боязни быть непонятым или высмеянным. К сожалению, в большинстве случаев, родители смеются над детскими переживаниями,

которые им кажутся нелепыми, и таким образом ставят под угрозу развитие эмоциональной привязанности к себе [4-6].

Не менее значимым фактором формирования эмоциональной привязанности является опыт добротворчества – возможность ребенка проявлять заботу о родителе как объекте их привязанности (оказание помощи, выражение знаков внимания и благодарности, приготовление подарка родителю и т.д.). Знаки заботы ребенка о своих родителях подпитывают его отношения с ними и запоминаются им на всю жизнь.

Таким образом, обеспечивая удовлетворение эмоциональных потребностей ребенка и формируя здоровую эмоциональную привязанность к авторитетному взрослому, семья способствует полноценному и гармоничному развитию ребенка, а также создает ему необходимую психологическую защиту в подростковый период его социализации.

Список источников:

1. Боулби Д. *Создание и разрушение эмоциональных связей*. — М.: Академический Проект, 2004.
2. Киселева Е.А. *Социально-психологический портрет родителей современных дошкольников* / Е. Киселева, В.Р. Орестова // *Вестник РГГУ. – 2018. – Серия «Психология. Педагогика. Образование»*. – №3. – С. 77-88.
3. Ньюфел Г. *Не упускайте своих детей. Почему родители должны быть важнее, чем ровесники* / Г. Ньюфелд, Г. Матэ. — М.: Издательство: Ресурс, 2015.
4. Сытько М.В. *Эмоциональная привязанность в структуре значимых отношений личности* // *Молодой ученый*. — 2011. — №11. Т.2. — С. 119-122.
5. Чепмен Г. *Пять путей к сердцу ребенка* / Г. Чепмен, Р. Кэмпбелл. — СПб.: Библия для всех, 2010.
6. Benoit D. *Infant-parent attachment: definition, types, antecedents, measurement and outcome* // *Paediatr Child Health*. 2004. — №9. — Pp. 541–545.

Тихомирова, Л.Ф. Макеева, Т.В.

ГОТОВНОСТЬ ПЕДАГОГОВ-ДЕФЕКТОЛОГОВ К ОСУЩЕСТВЛЕНИЮ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В СИСТЕМЕ ИНКЛЮЗИВНОГО И ИНТЕГРАТИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация: Статья посвящена актуальным проблемам подготовки молодых специалистов к работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья в условиях интерактивного и инклюзивного образования. В последние годы в научном сообществе активно обсуждаются вопросы интеграции образования людей с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью. В контексте модернизации системы образования в Российской Федерации особая роль уделяется повышению качества, вариативности и доступности образовательных услуг.

Ключевые слова: инклюзивная образовательная среда, инклюзивное образование, инклюзивная педагогическая деятельность, профессиональная компетентность, обучающиеся с особыми образовательными потребностями, ограниченные возможности здоровья.

Annotation: The article is devoted to topical issues of preparing young specialists for work with children with disabilities in an interactive and inclusive education. In recent years, the scientific community has been actively discussing the integration of education for people with disabilities

and disabilities. In the context of the modernization of the education system in the Russian Federation, a special role is given to improving the quality, variability and availability of educational services.

Key words: inclusive educational environment, inclusive education, inclusive teaching, professional competence, learners with special educational needs, disabilities.

Проблема ухудшения здоровья населения, связанная с влиянием различных социальных факторов, находится в центре внимания целого ряда современных исследователей, как отечественных (И.В. Журавлева, А. Решетников, И.Б. Назарова, Ю.П. Лисицын и др.), так и зарубежных (К. Хорн, Б. Линк и др.). Причем данная проблема рассматривается как в индивидуальном, так и в популяционном аспекте. В этой связи многие ученые (Ж. Годфруа, Г.К. Зайцев, В.В. Колбанов, Л.Ф. Тихомирова, Т.В. Макеева и др.), на основе исследований отношения к здоровью и здоровому образу жизни у детей и подростков, на первое место выдвигают идею необходимости формирования ценностных установок на здоровый образ жизни именно в детском и подростковом возрасте.

Несомненно, что предпринимаемые государством меры по исправлению демографической ситуации в стране дают свои позитивные результаты. В частности, отмечается тенденцияувеличения рождаемости и снижения детской смертности, особенно в возрасте до 1 года, повышения доступности образования и улучшения качества детской медицинской помощи. Однако многие из проблем остаются до конца нерешенными. К таким проблемамполитики, ученые, общественные деятели и медицинские работники относят: отсутствие комфортной социально-бытовой среды для жизни детей, сокращение численности детского населения, увеличение доли детей и подростков с различными заболеваниями и функциональными отклонениями.

Особое место среди вопросов здоровьесбережения занимает проблема интегративного образования, которое ориентировано на возможность предоставления образовательных услуг обучающимся с особыми образовательными потребностями совместно с другими категориями детей.

Интегративная образовательная среда представляет собой определенный вид среды, в которой обеспечивается решение проблемы образования детей и молодых людей с ограниченными возможностями здоровья за счет приспособления ограниченного пространства к нуждам и потребностям личности. Создание такихусловий предполагает реализацию целого ряда направлений: от модернизации образовательного процесса до перепланировки помещений под требования безбарьерной среды.

Одним из важнейших аспектов является проблема сформированности у педагога профессиональной установки восприятия ребенка с особыми образовательными потребностями, что предопределяет необходимость выделить ряд особенностей интегративной и инклюзивной практики. Во-первых, у педагога должно быть определенное социокультурное отношение к развитию ребенка. Во-вторых, эффективное педагогическое взаимодействие

предполагает наличие готовности педагогических работников к оказанию помощи, не только к принятию, но и пониманию эмоционального состояния ребенка, способности проникнуть в его субъективный мир. В-третьих, ориентация на ценности развития ребенка.

На современном этапе в мировом общественном сознании сделан грандиозный шаг вперед в признании равных образовательных возможностей людей с ограниченными возможностями здоровья. К примеру, в Германии вплоть до 60-х гг. XX века людей с физическими ограничениями называли «калеками», в основном, на их лечении специализировались психиатрические больницы. Позднее стали функционировать специализированные школы с учетом специфики заболевания ребенка, актуализировалась специальная педагогика, стали обсуждаться вопросы о доступности образовательных услуг для инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья в каждой школе и компетентности педагогов и обслуживающего персонала учреждений [16].

В современной немецкой педагогической парадигме образование является ключом к тому, что люди с ограниченными возможностями здоровья живут активно в свободном обществе. Это пространство, в котором все люди имеют свои навыки, свою самооценку и развивают сознание собственного достоинства. Современное образование также закладывает основу для реализации прав человека в обществе, укрепления «духа братства» в соответствии с «Всеобщей декларацией прав человека» и «Конвенцией ООН о правах инвалидов». Система образования становится обязательной целью. Это касается всех сфер образования, а особенно в области школьного образования. Школа формирует будущее, без включенного образования не будет включения в общество [17].

В решении проблемы развития интегративного образования особое место отводится вопросам организации эффективного взаимодействия педагогов, родителей и учащихся с разными возможностями. И здесь очень важно, чтобы все стороны понимали наличие равных возможностей для развития и жизни у всех детей, несмотря на особенности их психофизического состояния.

В рамках педагогического взаимодействия происходит ценностная субъективация, уровень которой служит неким показателем профессионально-личностного развития педагога. Следует отметить, что ценности педагога – это условие и результат его деятельности. Чем богаче мир ценностей педагога, тем эффективнее и целенаправленнее идут отбор и приращение новых ценностей, которые определяют мотивы поведения и деятельности как самого педагога, так и учеников. Обучающийся, проявляя интерес и творческую активность к своей работе, сам осваивает новые знания, умения и навыки, а желание выразить свою индивидуальность помогает ему в преодолении возникающих барьеров (затруднений) [12].

В своей профессиональной деятельности педагог должен руководствоваться определенными нормативными и правовыми актами, в числе которых Закон «Об образовании в Российской Федерации» и

требования Профессионального стандарта педагога. В них подчеркивается необходимость готовности педагога к восприятию и принятию детей с разным состоянием психического и физического здоровья.

Рассмотрим реализацию конкретных компетенций на примере подготовки будущих педагогов-дефектологов. На обеспечение равных возможностей получения качественного общего образования обучающимися с умственной отсталостью направлен Федеральный государственный образовательный стандарт образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями), утвержденный приказом от 19 декабря 2014 г. №1599 [6].

Стандарт высшего образования по направлению 44.03.03 «Специальное дефектологическое образование» обозначает все виды профессиональной деятельности, к которым готовятся выпускники программы академического бакалавриата, в том числе профиля «Олигофренопедагогика» [7]:

- коррекционно-педагогическая;
- диагностико-консультативная;
- исследовательская;
- культурно-просветительская.

Профессиональные компетенции, которые направлены на обеспечение деятельности по обучению и воспитанию детей с умеренной и тяжелой умственной отсталостью и тяжелыми множественными нарушениями – ПК-1, ПК-3. Профессиональная компетенция (ПК-1) – предполагает «Способность к рациональному выбору и реализации коррекционно-образовательных программ на основе личностно-ориентированного и индивидуально-дифференцированного подходов к лицам с ОВЗ» и ПК-3 – «Готовность к планированию образовательно-коррекционной работы с учетом структуры нарушения, актуального состояния и потенциальных возможностей лиц с ОВЗ». Именно в этих компетенциях предусмотрено формирование способности к созданию для детей с умеренной и тяжелой умственной отсталостью и тяжелыми множественными нарушениями специальной индивидуальной программы развития (СИПР).

Готовность выпускников к работе с детьми с тяжелыми множественными нарушениями развития (ТМНР) с умеренной и тяжелой умственной отсталостью мы оценивали по таким показателям, как желание работать с детьми с умеренной и тяжелой умственной отсталостью и тяжелыми множественными нарушениями развития, уровнем знаний психических особенностей данной категории детей, владением методами и технологиями коррекционной работы.

С целью определения степени готовности к работе с данной категорией детей в классах, где учатся дети с более легкими формами умственной отсталости нами был проведен опрос студентов 4 курса дефектологического факультета ЯГПУ имени К.Д. Ушинского. В рамках исследования было установлено, что 50% опрошенных студентов ответили о готовности к работе с данной категорией детей, 40% - о неготовности, 10% затруднились ответить.

Студенты, изучавшие особенности психического развития детей с умеренной и тяжелой умственной отсталостью и детей с ТМНР, выделили важные для них предметы как невропатология, методика русского языка (специальная), психология детей с нарушением интеллекта, психолого-педагогическая диагностика. Кроме того, большое влияние на формирование компетентности оказала производственная практика.

Проведенные исследования показали, что выпускники факультета и молодые специалисты должны обладать знаниями приемов и методов формирования социализирующей коррекционно-развивающей среды для детей с умеренной и тяжелой умственной отсталостью, и использовать информационные коммуникативные здоровьесберегающие технологии в учреждениях компенсирующего типа [9; 14; 15].

Немаловажное значение в корректировке рабочих и образовательных программ играют опросы выпускников. Такое исследование было нами проведено в начале 2017-2018 учебного года, в котором приняли участие 16 молодых педагогов. По стажу они распределились следующим образом: до 1 года – 6 человек (37,5%), 1-3 года – 4 человека (25%), более 3 лет – 6 человек (37,5%).

В первой группе – 66% ответили, что полученных знаний недостаточно для работы с детьми с умеренной и тяжелой умственной отсталостью и с детьми с ТМНР. Так же считают 50% педагогов со стажем 1-3 года, а в следующей группе все респонденты ответили, что знаний и опыта уже достаточно.

Среди предметов, которые им особенно пригодились и были полезными в работе называют: невропатологию, олигофренопедагогику, психопатологию, методики преподавания русского языка и математики, адаптивную физкультуру. Однако, необходимость консультативной и методической помощи была отмечена большинством выпускников, среди нуждающихся: со стажем до года – 80,3%; со стажем 1-3 года – 75%; с большим стажем – 66,5%. Опрошенные молодые специалисты отмечают и характер необходимой помощи: со стажем до 1 года – это помощь коллег, наличие тьютора в образовательном учреждении, в группе со стажем 1-3 года – это повышение квалификации, информационная поддержка, в следующей стажевой группе – обмен опытом, семинары, методическая помощь.

Проект Профессионального стандарта «Педагог-дефектолог (учитель-логопед, сурдопедагог, олигофренопедагог, тифлопедагог)» так определяет основную цель вида профессиональной деятельности – «организация деятельности обучающихся с ограниченными возможностями здоровья по овладению знаниями, умениями, навыками и компетенциями, необходимыми для жизни человека в обществе, обеспечение достижения ими нормативно установленных результатов образования; оказание коррекционной помощи лицам с ограниченными возможностями здоровья; методическое обеспечение процессов образования, оказания коррекционной помощи лицам с ограниченными возможностями здоровья» [8].

Итак, новые запросы педагогической практики требуют разработки иных подходов к решению проблемы готовности педагогов к работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья в инклюзивной образовательной среде. Исследователи выделяют следующие компоненты готовности к педагогической деятельности в практике интегративного образования: мотивационно-ценностный; когнитивный; операционально-практический; эмоционально-волевой и рефлексивный. Специфичность содержания каждого из компонентов обусловлена учетом особенностей психофизического развития детей с ограниченными возможностями здоровья [2, с. 20-21].

В заключении отметим, что полноценное развитие системы интегративного и инклюзивного образования невозможно без активного участия всех субъектов, осуществляющих работу с инвалидами. При этом важно придерживаться следующих принципов построения интегративной образовательной среды: раннее включение ребенка с тяжелой патологией в образовательную среду; коррекционная помощь и социально-педагогическое сопровождение; педагогическая поддержка; приоритет социализации как процесса и результата инклюзии; индивидуализация образовательной деятельности; командный способ работы; активность родителей и их ответственность за результаты развития ребенка [10].

Таким образом, полноценное развитие системы интегративного образования невозможно без активного участия всех субъектов, осуществляющих работу с инвалидами. Но одна из главных ролей в образовательном процессе принадлежит педагогу-дефектологу.

Оценка готовности студентов к работе с детьми с умеренной и тяжелой умственной отсталостью предполагает исследование таких показателей как знание особенностей этой категории детей, методик и приемов работы с ними, желание работать. Данные исследований помогают нам корректировать процесс подготовки будущих специалистов, а также рабочие программы с учетом запросов практикующих специалистов.

Проведенные исследования также показали, что молодые специалисты нуждаются в методической помощи, возможно, в организации супервизии и постоянно действующего семинара по обмену опытом на базе профильных кафедр вуза.

Список источников

1. Айбазова М.Ю., Лавринец К.Ю. Подготовка будущих учителей к работе в условиях инклюзивного образования [Текст] // Педагогика, 2014. - № 5. – С. 84.
2. Блинова Л.И. Профессионально-личностная готовность педагогов как условие реализации ФГОС для детей с ОВЗ [Текст] // Особые дети в обществе: Сборник научных докладов и тезисов выступлений участников I Всероссийского съезда дефектологов. 26–28 октября 2015 г. – М.: АНО «НМЦ «СУВАГ», 2015. – С. 20-21.
3. Макеева Т.В. Направления социальной работы с молодыми инвалидами [Текст] // Технологии социальной работы с молодежью материалы II межрегиональной научно-практической интернет-конференции с международным участием. Научный редактор Н. Ф. Басов, составитель О. Н. Веричева. 2014. – С. 213-217.
4. Макеева Т.В. Технологии работы с обучающимися с особыми образовательными потребностями [Текст] // Развитие субъектности обучающегося (воспитанника)

- образовательной организации: материалы всероссийской научно-практической заочной интернет-конференции / под ред. М.И. Рожкова, Т.Г. Киселёвой, Т.Н. Гузиной. – Ярославль: ЯГПУ им. К.Д. Ушинского, 2014. – С.102-105.
5. Макеева Т.В., Фатеева Е.М. Инклюзивная практика социально-педагогического сопровождения обучающихся с ограниченными возможностями здоровья в Центре детского творчества [Текст] // Психолого-педагогическое сопровождение детей особой заботы. Коллективная монография / Ответственный редактор А.Ю. Нагорнова. Ульяновск, 2017. – С. 98-110.
6. Приказ Министерства образования и науки РФ от 1 октября 2015 г. № 1087 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования по направлению подготовки 44.03.03 Специальное (дефектологическое) образование (уровень бакалавриата)» [Электронный ресурс]: <http://fgosvo.ru/news/1/1426>(дата обращения 04.01.2018).
7. Приказ Минобрнауки России от 19.12.2014 № 1599 № «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями)» [Электронный ресурс]: http://vecherkasuhoylo.ucoz.ru/ege2013/prikaz_19_12_2014_1599.pdf(дата обращения 04.01.2018).
8. Проект Приказа Министерства труда и социальной защиты РФ «Об утверждении профессионального стандарта «Педагог-дефектолог (учитель-логопед, сурдопедагог, олигофренопедагог, тифлопедагог)» (подготовлен Минтрудом России 15.09.2016) [Электронный ресурс]: <http://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/56583936/#ixzz53Igf4ZCm><http://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/56583936/>(дата обращения 05.01.2018).
9. Ромашина Е.Н., Тихомирова Л.Ф. Использование информационно-коммуникативных здоровьесберегающих технологий в дошкольных образовательных учреждениях компенсирующего вида [Текст] // Ярославский педагогический вестник. 2012. Т.2. – №4. – С. 111-114.
10. Тихомирова Л.Ф. Здоровьесберегающая педагогика: учебник для академического бакалавриата [Текст] / Л. Ф. Тихомирова, Т. В. Макеева. – М.: Издательство Юрайт, 2018. – 251 с.
11. Тихомирова Л.Ф. О некоторых результатах социологических исследований среди медицинских работников [Текст] // Здравоохранение Российской Федерации, 1989. – №4. – С.11.
12. Тихомирова Л.Ф. Трудности реализации инклюзивного образования детей с ограниченными возможностями здоровья и пути их преодоления [Текст] // Ярославский педагогический вестник, 2013. – № 2. – С. 78-82.
13. Тихомирова Л.Ф., Макеева Т.В. Здоровьесберегающие технологии в инклюзивном образовании [Текст] // Ярославский педагогический вестник. 2017. – №3. – С. 82-85.
14. Тихомирова Л.Ф., Саватеева А.Л., Быкова М.Н. Организация педагогической работы с детьми и подростками с умеренной и тяжелой степенью нарушения интеллекта в школе-интернате 8-ого вида опыт [Текст] // Ярославский педагогический вестник. 2014. Т.2. – №2. – С. 189-195.
15. Тихомирова Л.Ф., Саватеева А.Л., Тишинова Е.А., Бурькина Н.М. Психолого-педагогическое сопровождение деятельности педагогов и воспитателей, работающих с детьми и подростками с умеренной и тяжелой степенью нарушения интеллекта [Текст] // Ярославский педагогический вестник. 2015. – №3. – С. 189-195.
16. Inklusive Bildung Die UN-Konvention und ihre Folgen // Auflage Copyright by Friedrich-Ebert-Stiftung Hiroshimastraße 17, 10785 Berlin Abt. Studienförderung Redaktion: Marei John-Ohnesorg, Marion Stichler, Robert Philipps Mitarbeit: Valerie Lange Layout & Umschlag: minus Design, Berlin Umschlagfoto mit Schülern der Erika-Mann-Grundschule, 2010

[Электронный ресурс]: <http://library.fes.de/pdf-files/studienfoerderung/07621.pdf>
(дата обращения 14.06.2018).
17. Sven Mißling, Oliver Ückert. *Inklusive Bildung: Schulgesetze auf dem Prüfstand*, 2014
Deutsches Institut für Menschenrechte [Электронный ресурс]: http://www.institut-fuermenschenrechte.de/uploads/tx_commerce/Studie_Inklusive_Bildung_Schulgesetze_auf_dem_Pruefstand.pdf (дата обращения 14.06.2018)

Тузова В.Л.

РАБОТА С РОДИТЕЛЯМИ В КОЛЛЕКТИВНОЙ ТВОРЧЕСКОЙ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Аннотация: Работа с родителями в современной школе приобретает все большее значение. Школьные успехи или неудачи напрямую зависят не только от здоровья и готовности ребёнка к обучению. Часто они определяются отношением родителей к школе, к новой роли ребёнка – роли школьника, и взаимоотношениями между родителями и учителем. Создаются доброжелательные отношения в коллективной творческой жизнедеятельности в заботе об окружающей жизни.

Ключевые слова: творческая жизнедеятельность, забота, творческая среда, содружество поколений.

Abstract: Working with parents in modern school is becoming increasingly important. School success or failure directly depends not only on the health and readiness of the child to learn. Often they are determined by the attitude of parents to school, to the new role of the child - the role of the student, and the relationship between parents and teacher. Friendly relationships are created in a collective creative life activity in caring for the surrounding life.

Key words: creative activity, care, creative environment, community of generations.

В современной школе работа с родителями приобретает все большее значение, так как успехи в школе определяются не только готовностью ребёнка к ней, его здоровьем, но и отношением взрослых к школе, к новой роли ребёнка – роли школьника.

Установление доброжелательных отношений с родителями помогает решить многие классные проблемы. Родители имеют богатый опыт, который необходимо использовать в жизни коллектива. Общение с семьёй должно начинаться задолго до поступления ребёнка в школу. Во многих школах принято проводить подготовительные занятия для будущих первоклассников. К сожалению, администрация школ не часто задумывается о подготовке к школе родителей. Вместе с тем курс родительской подготовки к школе смог бы снять многие возникающие позднее проблемы. [1] Кроме того, мало внимания уделяется изучению родительских отношений и запросов к школе. Вместе с тем родительские ответы на вопрос «Что такое школа, чего вы ждете от школы» показывают родительские ожидания по следующим вопросам:
- самоопределение: «Мне кажется, что школа, в первую очередь, должна научить человека правильно относиться к себе, к окружающим и окружающему, научить трудиться, понять, что делать в жизни»

- теплый микроклимат в классе: «Хочу, чтобы в школе, в классе сложился дружный сплочённый коллектив, чтобы дети были внимательны друг к другу, помогали товарищам, споры не разрешали кулаками»
- развитие личностных качеств: «Необходимо развитие самостоятельности в принятии решений, разрешении возникающих трудностей», «Важно развитие навыков общения с различными людьми (одноклассниками, учителями)»
- педагоги: «Хочется, чтобы с детьми работали внимательные, грамотные преподаватели, любящие своё дело и детей»
- учеба, знания: «Школа должна дать хорошие знания, хорошо подготовить к поступлению в институт»

Во многих родительских анкетах чувствуется беспокойство, о котором должен знать педагог:

- безопасность: «Нужна возможность спокойно отправлять ребёнка в школу, быть уверенной в том, что в школе, в классе ребёнок находится в безопасности, за ним присмотрят, окажут, при необходимости помощь (и медицинскую, и психологическую)»;
- внимание к особенностям ребенка: «Хочется, чтобы ребенок смог ладить со сверстниками»; «Хотелось бы внимательного отношения к личностным особенностям каждого ребёнка, к его индивидуальным возможностям и склонностям»;
- беспокойство о будущем – близком и далеком: «Отправляя ребёнка в школу, я испытываю чувство страха и неуверенности, так как современные требования к первоклассникам мне не известны. Поэтому подготавливать не знаю к чему. Причём, и в смысле знаний, и в смысле психологии», «Школа должна хорошо подготовить к поступлению в институт, так как в наше время детям будет сложно найти хорошую работу без высшего образования».

И как итог – родители ждут «тесного контакта школы с семьёй, своевременного указывания на проблемы ребёнка в обучении и в его отношениях с коллективом». [2]. Но насколько тесным может быть контакт, если школа закрыта (в прямом смысле), если родительские собрания проводятся два раза в четверть, а на собраниях времени хватает только на заполнение многочисленных бумаг? Может ли родитель выбрать учителя своему ребенку, тем более, что представления об идеальном учителе у каждого родителя есть. Наше исследование показало, что наибольшее значение родители отводят доброте, доброжелательности, внимательности, и чуткости. Две трети родителей назвали такие качества, как увлеченность, образованность, восприимчивость, неординарность, что характеризует заинтересованность родителей в таком учителе, который открыт миру, хочет и может совершенствоваться, развиваться. Особое внимание уделяется здоровью учителя - больше половины родителей написали о выносливости, работоспособности, терпеливости, спокойствии. Половина всех родителей описывала учителя как специалиста в своем деле, заинтересованного в детских делах и проблемах, который любит свой труд, умеет увлечь детей, находит общий язык с каждым ребенком, осуществляет индивидуальный подход к каждому ученику, радуется успехам детей, переживает вместе с

ними все неудачи и поддерживает их во всем. Из важных качеств учителя родители называли справедливость, активность, авторитетность, красоту, интеллигентность, а ещё строгость и требовательность. Один из родителей написал, что учитель должен быть любимым.

Развитие сотрудничества, «тесного контакта», возможности проявить себя и родителю, и педагогу предоставляет коллективная творческая жизнедеятельность, основы которой были разработаны Игорем Петровичем Ивановым в 60-х годах XX века. [3]. Актуальная в современном мире Педагогика общей заботы включает коллективную творческую деятельность, заботу об окружающих людях, коллективную организацию жизни и отношения творческого содружества поколений, когда дети и взрослые (педагоги и родители) действуют как старшие и младшие товарищи, вместе планируя, готовя, проводя и обсуждая общие события. [4].

В коллективной творческой жизнедеятельности первым общим событием родителей и педагога будет знакомство. Сначала родители по кругу рассказывают новым товарищам о себе – то, что сочтут нужным (как зовут ребенка, как можно обращаться к родителю, чем он увлекается и какие интересные традиции есть в семье...). А потом проходит пресс-конференция с педагогом, на которой родители, объединившись в группы товарищей – представителей СМИ – придумывают название своему средству массовой информации и несколько вопросов для учителя исходя из темы своего СМИ, ведь самая важная фигура в школе для родителя будущего первоклассника – это учитель. На такой пресс-конференции родитель сможет познакомиться с учителем своего ребенка поближе, а учитель – не только показать себя, но и начать развенчивать мифы о школе, самый живучий из которых – «Школа – это подготовка для вступления в жизнь». Творческая жизнедеятельность коллектива будет демонстрировать ценность каждого дня, значимость каждого ребенка и взрослого в общей жизни.

В работе с родителями можно определить две задачи: дать взрослому человеку «раскрыться», помочь найти в самом себе интересное, нужное для всего коллектива; и постараться сделать так, чтобы родитель захотел работать с учителем. И то, и другое – задачи не простые, но когда их удаётся решить, жизнь в классе становится насыщенной, интересной: родители пишут стихи, разрабатывают и ставят спектакли, шьют замечательные костюмы к праздникам, оформляют класс, ходят с детьми в походы, ведут кружки, снимают фильмы. Именно коллективная творческая жизнедеятельность позволяет родителю развить организаторские, артистические, поэтические способности и умения. [5]. Поэтому так важно найти каждому родителю дело по душе, по интересам. В начале общей жизни можно предложить выбрать комиссию, которая больше нравится:

- спортивно-оздоровительную - если человек любит спорт, может вести кружок, подготовить спортивный праздник или организовать поход;
- культурно-массовую - если любит придумывать праздники, организовывать культпоходы в театры, музеи, экскурсии;

- учебно-воспитательную - если умеет и любит рисовать и печатать, готовить наглядные пособия для уроков;
- производственно-хозяйственную - если умеет и любит мастерить;
- комиссию педагогического всеобуча - если интересуется педагогикой и психологией и может проводить беседы с родителями на интересующие их темы.

Для класса и самого родителя важно, комиссии собираются люди, увлеченные одним делом – они могут вместе придумать что-то нужное для коллектива.

После деления ребят на микрогруппы - экипажи, родители объединяются в такие же группы, чтобы стать для детей старшими друзьями. Для этого необходимо перестроить родительские собрания. Каждое родительское собрание можно начинать с семейных новостей и рассказов о детях, с забавных случаев на уроках и переменах. Родительское собрание может и должно давать толчок для дальнейшего родительского роста. Поэтому на собрании нужно вести обсуждение ситуаций, которые возникают в классе, рассматривать какие-то общие педагогические родительские проблемы, находить варианты их решения. В родительских экипажах проводить планирование, подготовку и обсуждение праздников и других общих дел коллектива. После праздников предлагать родителям описать свои впечатления, наблюдения за детьми класса. [6].

В чем состоит привлекательность коллективной творческой жизнедеятельности для родителей? В возможности творчески взаимодействовать с собственным ребенком и его друзьями, в коллективном творчестве с другими родителями и педагогом, в комфортной атмосфере, в личностном развитии, в общей заботе об окружающей жизни.

Список источников:

1. Тузова В.Л. Подготовка родителей к обучению ребёнка в школе//Преимущество дошкольного и начального общего образования как условие реализации ФГОС ДО и НОО: материалы Всерос. науч.-практ. конф. - СПб., 10 декабря 2014.- 184с.- С.66-71.
2. Тузова В.Л. Самые маленькие школьники: Организация жизнедеятельности коллектива младших школьников. – СПб.: 2012. – 416с.
3. Иванов И.П. Формирование юных общественников и организаторов. – Ленинград: 1969. – 120с.
4. Тузова В.Л. Коллективная творческая жизнедеятельность как условие личностного развития младших школьников // Психолого-педагогическое сопровождение процессов развития ребёнка: материалы Всероссийской научно-практической конференции / под ред. И.В. Васютенковой. – СПб.: ЛОИРО, 2017. – 150с. – С.71-75.
5. Тузова В.Л. Отношения творческого содружества поколений как условие повышения качества начального образования//Качество дошкольного образования в условиях реализации ФГОС ДО: практика индивидуализации: сборник статей по материалам межрегиональной научно-практической конференции, Санкт-Петербург, 28 февраля 2016 года/ Под общей редакцией С.В. Никитиной. – СПб.:ЛОИРО, 2016. -288с., С.215-218.
6. Тузова В.Л. Такая чудесная школьная жизнь: Организация жизнедеятельности коллектива младших школьников. – СПб.: КАРО, 2007. – 560с.

ПРОГРАММА МЕРОПРИЯТИЙ ПО ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ПРОФИЛАКТИКЕ ПЕРЕЖИВАНИЯ СОЦИАЛЬНЫХ СТРАХОВ И ОДИНОЧЕСТВА В ПОДРОСТКОВОЙ СРЕДЕ

Аннотация: проведено эмпирическое исследование выявления влияния переживания одиночества на социальные страхи. Сделаны выводы о том, что переживание одиночества влияет на социальные страхи: социальные страхи выражены в большей степени у тех подростков, которые на более высоком уровне переживают субъективное и общее одиночество. На основании результатов исследования разработана программа мероприятий по психологической профилактике переживания социальных страхов и одиночества в подростковой среде, включающая групповые занятия для подростков и лекторий, содержащий рекомендации, для родителей, имеющих детей подросткового возраста.

Ключевые слова: социальные страхи, одиночество, подростки, психологическая профилактика, групповые занятия.

Abstract: An empirical study was conducted to identify the effects of loneliness on social fears. It was concluded that the experience of loneliness affects on social fears: social fears are more pronounced in those adolescents who at a higher level experience subjective and general loneliness. Based on the results of the study, a program of measures for the psychological prevention of experiencing social fears and loneliness among adolescents was developed, including group lessons for adolescents and a lecture hall containing recommendations for parents with adolescents.

Key word: social fears, loneliness, adolescents, psychological prevention, group classes.

Подростковый возраст - один из самых сложных в возрастной периодизации. Д.Б. Эльконин обозначал его как период с 11 до 17 лет, в котором выделял два этапа: средний школьный возраст (11–15 лет) и старший школьный возраст (15–17 лет) [13]. В это время у подростка происходят изменения на физиологическом и психологическом уровнях, он стремится одновременно быть как все, принадлежа референтной группе, и проявлять свою индивидуальность. Основной ведущей деятельностью выступает интимно-личностное общение. На первом плане в рассматриваемом возрасте - общение со сверстниками, взаимодействуя с которыми, подросток формирует моральные ценности, приобретает навыки совместной деятельности, осваивает социальные формы поведения. Однако осложнить взаимоотношения со сверстниками и нарушить удовлетворение основной потребности может наличие социальных страхов. Имеющиеся у подростка социальные страхи могут не только негативно отразиться на его взаимодействии со сверстниками, но и привести к более серьезным проблемам: неуверенности в себе, нарушению самооценки и мировосприятия, сложностям в социально-психологической адаптации в малой группе, формированию суицидального поведения, аддикций и депрессивных состояний, что обуславливает актуальность рассматриваемой проблемы. Изучением социальных страхов занимались такие известные психологи как О.А. Сагалакова, Д.В. Труевцев [10]; Ю.В. Щербатых [12]; А.И. Захаров [3]; А.С.Зубкова, С.Г. Зубанова [4] и др. Но вопросы влияния психических

явлений на социальные страхи в подростковом возрасте требуют новых подходов для решения и изучения. Вследствие этого мы решили обратиться к такому феномену, как подростковое одиночество. Несмотря на то, что уже изучены различные аспекты переживания одиночества: одиночество в контексте разных возрастных периодов [7]; различные копинг-механизмы и способы совладания с одиночеством [6]; гендерный аспект данного феномена [11], анализ литературы не дает однозначного ответа на вопрос, как влияет переживание одиночества на социальные страхи в подростковом возрасте. Также обращаясь к научным источникам, следует отметить, что за последние годы данная проблема была недостаточно исследована, и рассмотрены в основном отдельные аспекты переживания одиночества и социальных страхов [1;2;5]. Вследствие этого, нами было проведено исследование, посвященное анализу социальных страхов у подростков, а также выявлению влияния переживания одиночества на проявление социальных страхов в подростковом возрасте. Спецификой психологического подхода к анализу проблемы социальных страхов является перенесение акцента на исследование переживания одиночества у подростков.

Цель работы заключается в разработке программы мероприятий по психологической профилактике переживания одиночества и социальных страхов в подростковой среде на основании результатов эмпирического исследования. Данная цель может быть достигнута при реализации следующих *задач*: определить порядок распределения социальных страхов у современных подростков; эмпирически выявить влияние переживания одиночества на социальные страхи в подростковом возрасте; разработать программу мероприятий по психологической профилактике, состоящую из двух блоков: работа с подростками (групповые занятия), работа с родителями подростков (лекторий, включающий в себя психологические рекомендации).

Для эмпирического исследования были использованы следующие методы и методики: *опрос* («Психодиагностический опросник социальной тревоги и социофобии» (ОСТиСФ) О.А. Сагалаковой и Д.В. Труевцева; «Опросник иерархической структуры актуальных страхов личности» (ИСАС), разработанный Ю. Щербатых и Е. Ивлевой, «Дифференциальный опросник переживания одиночества», созданный и валидизированный Е.Н. Осиным и Д.А. Леонтьевым, «Методика диагностики уровня субъективного ощущения одиночества» Д. Рассела и М. Фергюсона); *тестирование* (тест «Чего мы боимся» (С-тест) В. Леви). Данные были обработаны с помощью программы SPSS Statistics версия 22.0 for Windows: методы описательной статистики, однофакторный дисперсионный анализ (ANOVA). В исследовании приняли участие 60 обучающихся общеобразовательных школ Волгоградской области.

Феномен «социальные страхи» в нашем исследовании был определен в соответствии с концепцией М.О. Савиной: «социальный страх - это форма переживания личности, заключающаяся в его негативном отношении к обществу и взаимодействию с другими людьми. Социальный страх свидетельствует о социальной незащищенности человека, источник страха в данном виде - противоречие между потребностью человека в безопасности и

его стремлением к саморазвитию» [9]. Методологической основой исследования данного феномена выступили разработки О.А. Сагалаковой и Д.В. Труевцева, основной идеей которых является положение о том, что социальные страхи не позволяют человеку высказать свое мнение или выразить чувства в обществе, предложить какие-то идеи или самореализовать себя из-за боязни быть отверженным или подвергнуться критике. Причинами таких страхов, по мнению авторов, могут быть стрессовые факторы или обыденные проблемы [10].

При исследовании переживания одиночества, мы руководствовались научными разработками Е.Н. Осина и Д.А. Леонтьева, основной идеей которых выступал тот факт, что «одиночество может происходить как в условиях физической изоляции, так и в присутствии других людей, но без психологического контакта с ними» [8]. На основании этого, одиночество понималось нами как "переживание собственной невовлеченности в связи с другими людьми" [8].

В ходе исследования нами были получены следующие *результаты*:

1. Субъективное ощущение одиночества оказывает достоверно значимое влияние ($p \leq 0,01$) на следующие параметры: «оценка выраженности социальной тревоги и социофобии», «социальная тревога в ситуации «быть в центре внимания, под наблюдением»»; «тревога при проявлении инициативы в формальных ситуациях из-за страха критики в свой адрес и потери субъективного контроля», «социально-оценочные страхи», «боязнь выступлений, экзаменов, встреч». У подростков с высоким уровнем субъективного ощущения одиночества наблюдается повышенная социальная тревога, промежуточный уровень выраженности социальной тревоги «быть в центре внимания, под наблюдением»; высокий уровень проявления социально-оценочных страхов, высокий уровень параметра «боязнь выступлений, экзаменов, встреч». У подростков со средней степенью субъективного одиночества - повышенная тревога при проявлении инициативы в формальных ситуациях из-за страха критики в свой адрес и потери субъективного контроля.

2. Общий показатель переживания одиночества оказывает влияние ($p \leq 0,05$) на социально-оценочные страхи в подростковом возрасте. Высокий уровень социально-оценочных страхов свойственен подросткам, у которых наблюдается актуальная выраженность переживания изоляции.

3. Позитивное одиночество влияет ($p \leq 0,05$) на параметры социальных страхов: «оценка выраженности социальной тревоги и социофобии», «социальная тревога в ситуации «быть в центре внимания, под наблюдением»», «сдержанность в выражении эмоций из-за страха отвержения и блокирование признаков тревоги в экспертных ситуациях», «социально-оценочные страхи». Повышенная социальная тревога - у подростков с низким уровнем позитивного одиночества. Высокий уровень социальной тревоги - в ситуации «быть в центре внимания, под наблюдением»; умеренная тревога - в ситуации выражения симпатии и оценки; высокий уровень социально-

оценочных страхов - у подростков с высоким уровнем позитивного одиночества.

4. Наиболее выражено и часто у подростков проявляются следующие виды и параметры социальных страхов: «социально-оценочные страхи», «социальная тревожность», «боязнь выступлений, экзаменов, встреч».

На сегодняшний день технология психологической работы с переживанием одиночества и проявлением социальных страхов у подростков – многообразна. В первую очередь, на наш взгляд, такая работа должна содержать *профилактические меры*: проведение мероприятий в учебных заведениях, включающих тематические беседы и просмотр видео-роликов о дружбе и взаимодействии с окружающими; организацию интерактивных площадок, направленных на сплочение малых групп; проведение мастер-классов и клубов по интересам, основной целью которых является знакомство подростков друг с другом и интеракция между ними; проведение выездных семинаров для приобретения подростками навыков коммуникации и снятия ими эмоционального напряжения.

На основании полученных результатов в ходе эмпирического исследования нами была разработана программа мероприятий по психологической профилактике переживания социальных страхов и одиночества в подростковой среде, состоящая из двух блоков. Так, к первому блоку мероприятий мы отнесли групповые занятия для подростков.

Групповые занятия рассчитаны на подростков 12-17 лет и проводятся в группе по 8-15 человек. Продолжительность одного занятия - 2 астрономических часа, заключительное - 2 ч. 35 мин. Количество встреч в неделю - 1. Всего предполагается 8 занятий (16 часов 35 минут). Каждое обязательно включает в себя: приветствие, основную часть, соответствующую теме, релаксационное упражнение, рефлекссию.

Для реализации групповых занятий используются следующие методы: методы беседы, методы ролевой игры, методы арт-терапии и сказкотерапии, метод релаксации.

Построение программы ориентировано на удовлетворение ведущей потребности, чем в данном возрасте выступает интимно-личностное общение, и основано на развитии ведущего психического процесса или сферы психики. В частности, для подростков в возрасте 12-17 лет программа опирается на следующие возрастные особенности:

-Ведущий вид деятельности - интимно-личностное общение со сверстниками.

-Социальная ситуация развития - подросток находится в положении (состоянии) между взрослым и ребенком.

-Новообразования возраста - чувство взрослости, развитие самосознания, критичности мышления, рефлексия на самого себя.

Психические особенности:

-Восприятие - избирательное, целенаправленное.

-Мышление - теоретическое. Возрастает познавательная активность, расширяются познавательные интересы, переход к формально-логическим операциям.

-Память - внутренне опосредована логическими операциями;

Цель профилактической программы групповых занятий: обучение подростков справляться со своими социальными страхами и снижение переживания одиночества.

Задачи:

1. Снять эмоционального напряжение и понизить уровень тревожности.
2. Развить коммуникативные умения, необходимые для успешного развития процесса общения.
3. Развить личностную сферу — сформировать адекватную самооценку, повысить уверенность в себе.
4. Развить волевую сферу — произвольность психических процессов, саморегуляцию, решительность для формирования новых стратегий поведения в тревожащих ситуациях.
5. Осуществить профилактику социальной дезадаптации подростка.

Необходимое оборудование и материалы: релаксационные упражнения обычно сопровождаются расслабляющей музыкой. Для занятий понадобятся цветные карандаши, листы А4, стикеры с надписями, флипчарт, маркеры для флипчарта, диктофон, ватман, небольшой мячик, картонные шаблоны масок, краски, кисти, скотч, цветная бумага, степлер, мусорная корзина, ножницы.

Ожидаемый результат работы:

Качественный - подросток уверен в себе, у него адекватная самооценка. Подросток не переживает чувства одиночества, умеет преодолевать социальные страхи. Способен открыто выражать свое мнение и общаться с окружающими людьми. Обладает волевыми качествами и способами саморегуляции. Подросток способен к решению проблем и осознает свои ресурсы.

Количественный - количество и время занятий соответствует возрастной норме и предполагает достижение основной цели за одно занятие. Программа считается эффективной, если 70% из присутствующих на первом занятии подростков прошли ее полностью и освоили 8 дней занятий. Тревожность снизилась на 50-70%.

Тематический план программы:

1 занятие - «Я не один» (время проведения-2 часа). Цель: снятие эмоционального напряжения, снижение тревожности, знакомство с группой.

2 занятие - «Свой среди своих» (время проведения-2 часа). Цель: повышение уверенности в себе, развитие способности принятия самостоятельного решения, навыков общения с группой, снижение чувства одиночества.

3 занятие - «Хочу дружить» (время проведения-2 часа). Цель: оптимизация внутригрупповых взаимоотношений: развитие навыков группового взаимодействия.

4 занятие - «Слово на вылет» (время проведения-2 часа). Цель: улучшение коммуникативных навыков, навыков взаимодействия с группой.

5 занятие - «Я смогу» (время проведения-2 часа). Цель: развитие волевой сферы и навыков самоконтроля.

6 занятие - «Действуй, управляй» (время проведения-2 часа). Цель: развитие лидерских качеств и навыков самопрезентации.

7 занятие - «Страхам - нет, спокойствию - да» (время проведения-2 часа). Цель: осознание своих страхов, снижение чувства беспокойства, приобретение навыков адекватного переживания страхов.

8 занятие - «Моя жизнь - мои ресурсы» (время проведения-2 часа 35 минут). Цель: способствование самоанализу и самопознанию подростков. Выявление и осознание своих ресурсов.

Второй блок, который мы включили в программу мероприятий по психологической профилактике, содержит лекторий для родителей подростков. Лекторий состоит из рекомендаций, необходимых для того, чтобы не допустить формирования социальных страхов, а также для того, чтобы родители осознали свое отношение к подросткам и, при необходимости, изменили его, не позволив подростку чувствовать себя одиноким.

Итак, для того, чтобы не допустить формирования и развития социальных страхов у подростка, родителям следует прислушиваться следующим положений.

Во-первых, как только подросток начинает проявлять признаки, присущие социальным страхам: боится критики общества, взаимодействия с другими людьми, принятия инициативы и проявления решительности при других людях, родителям необходимо оказать ему поддержку, выслушать, дать понять подростку, что он не один, так как проведенное нами исследование показало, что причиной данного вида страха может служить переживание одиночества. Важно, чтобы подросток видел в общении с родителями безопасную среду. Необходимо регулярно общаться с ребенком наедине. Ребенок должен понимать, что есть те, с кем он может поделиться своими тревогами, желаниями, секретами, переживаниями, кого он может попросить о помощи.

Во-вторых, важно признание родителями, а не отрицание и осуждение. То есть родители должны спокойно и уверенно сказать подростку, что они его понимают и принимают и этот страх можно преодолеть.

В-третьих, родителям важно говорить и обсуждать причины тех явлений, которые подросток считает проблемными, так как иногда подростку для преодоления социальных страхов и переживания субъективного одиночества нужно лишь высказаться кому-то и разрядить эмоциональное напряжение.

В-четвертых, родителям важно хвалить, подбадривать подростка. Это может выражаться в положительной оценке его коммуникативных навыков, акцентировании положительных личностных качеств, достижений и побед.

В-пятых, родителям важно дискутировать с подростком, обсуждать разнообразные темы, чтобы у того была возможность открыто выразить свое мнение, свои эмоции.

В-шестых, родителям следует избегать физических наказаний, ссор и обвинений по отношению к подростку, необходимо снизить запреты и требования, а если таковые имеются, высказывать их спокойным тоном, объясняя причину, чтобы подросток не замкнулся в себе еще больше и не стал обвинять во всех своих неудачах в общении с другими людьми - себя.

В-седьмых, родителям необходимо создавать все условия для того, чтобы ребенок имел друзей, не ограничивать его в контактах и общении. У подростка должно быть право голоса, право на собственное мнение и личную жизнь, и родители должны этому способствовать.

И, в-восьмых, родители могут ненавязчиво проигрывать с подростком те или иные ситуации, которых тот опасается, например, предоставлять тому возможность ответа на какой-либо вопрос, спрашивая, как поступил бы подросток в такой ситуации, развивая быстроту его реакции.

Опираясь на данные рекомендации, родители могут не допустить развития социальных страхов и социальных фобий у подростков.

Таким образом, была достигнута поставленная цель: разработана программа мероприятий по психологической профилактике переживания одиночества и социальных страхов в подростковой среде на основании результатов эмпирического исследования. Выявлено, что переживание одиночества влияет на проявление социальных страхов у подростков, а именно социальные страхи выражены в большей степени у тех подростков, которые на более высоком уровне переживают субъективное и общее одиночество. Теоретическая значимость исследования заключается в возможности расширения представлений о социальных страхах и одиночестве как негативных факторах современного социума, влияющих на развитие личности подростка, а также в ознакомлении с действующими методами психологической работы по данной проблеме. Практическая значимость заключается в том, что разработанная программа мероприятий по психологической профилактике социальных страхов и одиночества позволит не допустить формирования и развития данных явлений у подростков и тем самым обезопасит от развития сопутствующих проблем: суицидальных намерений, депрессивных состояний, аддикций. Проведенное исследование открывает возможность для последующего изучения данной проблемы в контексте гендерных особенностей; особенностей влияния переживания одиночества на социальные страхи на других возрастных этапах; а также выявления данной проблематики у городских и сельских жителей, что также позволит разработать новые технологии и методы психологической работы в контексте рассматриваемой проблемы.

Список источников

1. Барейша А.Г. Социальные страхи в структуре социального самочувствия // Международный научно-исследовательский журнал. 2014. № 1-4 (20). С. 83-85.

2. Власенко Е.М., Крутых Е.В. Социальные страхи студентов: страх ошибки // *Международный научный журнал «Инновационная наука»*. 2016. № 1. С. 258-259.
3. Захаров А. И. *Дневные и ночные страхи у детей*. СПб.: Речь, 2013. 313 с.
4. Зубанова С.Г., Зубкова А.С. *Детские страхи. Книга для родителей и педагогов*. Ярославль: Академия развития, 2007. 128 с.
5. Картавых Н.А. Специфика социальных страхов в младшем школьном и подростковом возрасте // *Актуальные проблемы и перспективы развития современной психологии*. 2013. № 1. С. 131-137.
6. Крюкова Т.Л. Когнитивная психология совладания с одиночеством // *Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика*. 2013. № 2. С. 93-97.
7. Левченко А.В. Переживание одиночества в пожилом возрасте // *Научно-теоретический журнал «Ученые записки»*. 2014. № 10 (116). С.199-203.
8. Леонтьев Д.А., Осин Е.Н. Дифференциальный опросник переживания одиночества: структура и свойства // *Психология. Журнал Высшей школы экономики*. 2013. Т. 10. № 1. С. 55–81.
9. Савина М.О. *Страх как социальное явление: дисс. ... канд. филос. наук*. Волгоград, 2004. 153 с.
10. Сагалакова О.А., Труевцев Д.В. *Социальные страхи и социофобии*. Томск: Изд-во Том. ун-та, 2007. 210 с.
11. Тихонов Г.М. Феномен одиночества: гендерный аспект // *Вестник Пермского университета. Философия. Психология. Социология*. 2015. № 1(21). С.26-31.
12. Щербатых Ю.В. *Психология страха: популярная энциклопедия. Серия: Психология общения*. М.: Эксмо, 2005. 512 с.
13. Эльконин Д.Б. *Детская психология: учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений*. М.: Академия, 2007. 194 с.

Удова О.В., Гаманец А.А.

СОВРЕМЕННЫЕ ДОШКОЛЬНИКИ: ПРЕДСТАВЛЕНИЯ О СЕМЬЕ У ДЕТЕЙ 5 И 7 ЛЕТ

Аннотация: Социальная ориентация ребенка в общественной жизни начинается с формирования представлений о семье, начиная с самого раннего возраста. Представления о семье у детей дошкольного возраста складываются в определенную картину, некий «образ». «Образ семьи» включает в себя представления ребенка о самом себе, о своих потребностях, о других членах семьи, о характере семейных отношений.

Ключевые слова: семья, представления о семье, «образ семьи», формирование представлений о семье.

Annotation: The social orientation of the child in public life begins with the formation of ideas about the family, starting from a very early age. Ideas about the family in preschool-aged children add up to a certain picture, a certain "image". "The image of the family" includes an idea of their needs, of other family members, of the nature of family relations.

Keywords: family, family perception, "family image", organization of family perceptions.

Известно, что социальная ориентация ребенка в общественной жизни начинается с формирования представлений о семье, начиная с самого раннего возраста. Представления о семье у детей дошкольного возраста складываются в определенную картину, некий «образ». «Образ семьи» включает в себя представления ребенка о самом себе, о своих потребностях, о других членах

семьи, о характере семейных отношений. По мнению Т.М. Мишиной «Образ семьи» – это отражение знаний о семье в сознании ребенка, то, что ребенок видит на примере собственной семьи. «Образ семьи» – своеобразное семейное самосознание, важнейшей функцией которого является регуляция поведения семьи на основе согласования позиций отдельных ее членов [1].

Формирование образа семьи рассматривалось в трудах многих педагогов (А. В. Мудрик, Р. С. Буре, Л. Ф. Обухова, Л. В. Коломийченко, Н И Демидова). С.И. Голод, М.С. Мацковский, А.Г. Харчев, Э.К. Васильева, изучали те представления детей о семье, которые складываются у них стихийно.

В Федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования говорится о необходимости формирования бережного отношения и чувства принадлежности к своей семье, к сообществу детей и взрослых [3]. Это также является одним из целевых ориентиров, отраженных в программе «От рождения до школы» под редакцией Н.Е. Вераксы, Т.С. Комаровой и М.А. Васильевой. Что подчеркивает необходимость формирования образа семьи начиная с дошкольного возраста [2].

На основе проведенного анализа теории и практики по формированию представлений о семье у детей дошкольного возраста было выделено следующее противоречие: между наличием множества теоретических подходов к формированию «образа семьи», и недостаточностью практического материала для осуществления этого процесса в условиях ДОО.

Понятие «представления о семье» появилось в XX веке. Изучением данной категории занимались такие ученые, как Э.Г. Эйдемиллер, В.В. Юстицкий, В.И. Брутман, А.Я. Варга, И.Ю. Хамитова, Т.М. Мишина и др.

Синонимами понятию представления о семье, являются такие научные категории, как: «образ семьи», «семейный миф», «образ мы».

Э. Г. Эйдемиллер определяет представление о семье, как внутреннюю картину семьи, ее «образ», включающий представления индивида о самом себе, своих потребностях, возможностях, о других членах семьи, с которыми индивида связывают семейные отношения, и о характере этих отношений [5].

Т.М. Мишина говорит о том, что «образ семьи» – это отражение знаний о семье в сознании ребенка, то, что ребенок видит на примере собственной семьи, своеобразное семейное самосознание, важнейшей функцией которого является регуляция поведения семьи на основе согласования позиций отдельных ее членов [1].

В многочисленных исследованиях психологов и педагогов говорится о том, что «образ семьи» – это феномен семейного самосознания, семейной идентичности – целостное, интегрированное образование, функцией которого является регуляция поведения и согласование позиций семьи.

«Образ семьи» – видовое понятие по отношению к понятию «образ мира», поэтому ему свойственны такие качества, как категориальность и прогностичность, что необходимо для формирования у ребенка идеальных

представлений о семье и собственных ожиданий. Само понятие «образ семьи» описательное, в исследованиях отражен лишь его когнитивный аспект.

«Образ семьи» А.В. Рыжковой рассматривается как субъективная картина семьи, включающая самого субъекта и других членов семьи, представление о супружеском союзе и родственных связях – отношениях между мужем и женой, родителями и детьми, братьями и сестрами, и другими родственниками, живущими вместе и ведущими совместное хозяйство. Особенностью «образа семьи» является то, что он представляет собой сплав чувств, эмоций, убеждений и поведенческих проявлений [4].

Представления о семье включают в себя два компонента: структурный и ценностный. Структурный компонент подразумевает оценку структуры семьи, количество членов семьи, наличие детей, возраст всех членов семьи, распределение обязанностей, материальные отношения, половую принадлежность. Ценностный компонент включает в себя: взаимоотношения между членами семьи, определение жизненных ценностей, духовное удовлетворение, достижения, индивидуальность каждого члена семьи, социальные роли, круг общения.

Представления о семье не только отражают какой-то прошлый опыт, но и сами формируют, строят будущее. Исходя из общей характеристики представлений, определяем, что данный образ может быть, как обобщенным, так и частным. Представления о семье имеют свою функциональную характеристику. Моделируемость «образа семьи» подразумевает под собой, способность воспроизведения как уже имеющихся представлений, опираясь на приобретенный опыт, так и воссоздание нового образа. Кроме того, представления о семье фрагментарны и динамичны.

Одной из основных функций «образа семьи», является целостная регуляция поведения семьи, согласование отдельных позиций и мнений, всех членов семьи. «Образ семьи» определяется через основные структурные компоненты семьи как системы. По мнению отечественных психологов, эта структура включает в себя следующие элементы:

1. Численность и персональный состав семьи – осознание каждого из членов семьи своей принадлежности к данной ячейки общества, физическое или психологическое присутствие в этой системе

2. Семейные правила – позволяют членам семьи ориентироваться в реальности и придают устойчивость семье в целом благодаря тому, что каждый знает свои права и обязанности.

3. Семейные роли – это чувства, ценности, убеждения, действия, которые ожидаются от каждого члена семьи.

4. Границы семьи – это гласные и негласные договоренности относительно форм поведения и взаимодействия.

5. Семейные мифы – это совокупность представлений всех членов семьи о ней самой.

Все представления о семье, как правило, функционируют в рамках семейной системы и обычно на бессознательном уровне.

Возникновение устойчивых и эмоционально окрашенных представлений зависит от гармоничного развития семьи и адекватного формирования образа «Мы».

Мы считаем, что формировать представление о семье, семейных отношениях, единстве, роли каждого в семье необходимо уже с дошкольного возраста. Важно закрепить то ощущение тепла, любви, заботы, которое присутствует у каждого ребенка по отношению к своей семье и родителям.

Для изучения представлений о семье у современных дошкольников, мы применили беседу и проективный рисуночный тест. В исследовании приняли участие дети 5 и 7 лет.

Определяя понятие «семья» дети пяти лет:

- указывали лишь на присутствие родителей («Семья – это мои родители»);

- соотносили с понятием «дом» («Семья – это дом. В доме живем мы, люди»).

Большинство детей пяти лет продемонстрировали отсутствие представлений о семейном родстве: указывали на родственность к себе («Это моя мама, мой папа, я их сын (дочь)'), не устанавливали другие генетические связи, не отмечали, что его отец или мать являются сыном или дочерью своих родителей («Папа – это мой папа, а ничей не сын» (Дима 3.), «Бабушка – это моя бабушка, у нее нет детей, она ничья не мама» (Катя Л.)). Выделяя занятия своих родителей, ограничивались общим определением направленности деятельности родителей («зарабатывают деньги»), временными затратами («на работе сидят до ночи»), при этом не могли указать профессию родителей. Более точно называли домашние занятия родителей: мама – «дома сидит, варит кушать, уходит на работу, за нас все ищет», папа – «ездит на машине, возит всех на дачу, на работе сидит до ночи».

Дети пяти лет имели расширенное представление о семье, включая в ее состав всех родственников, которые живут в их семье и проживают отдельно, а также друзей (своих и родителей). Давая определение понятию «семья», они, в большей степени, обращали внимание на эмоциональное отношение к себе со стороны других:

а) глобально, обобщенно («Семья – это кто меня любит»),

б) конкретно («Семья – это все мои друзья», «Это папа, мама, две бабушки, дедушка, крестная и дядя Коля»).

Раскрывая понятие «семья», дети, в большинстве случаев, отмечали положительное отношение к себе, эмоциональный комфорт. Себе средние дошкольники отводили основную роль в семье, называя себя главными в семье, отмечая, что их все любят. Роли родителей рассматривали с позиций отношения к себе («Я нужен в семье, чтобы родители воспитывали»).

Целостное представление о будущей семье, ее единстве у детей пяти лет сформировано недостаточно и складывалось на основе личного опыта ребенка. Дети считали, что они являлись участниками всех событий, происходящих в семье.

Дошкольники семи лет давали более четкое определение семьи («Семья –

это родственники», «Я и мои родители живем вместе – мы семья»). Состав семьи ограничивался перечислением тех, кто живет вместе с ребенком. Семейные роли распределяли в зависимости от функций каждого члена семьи. Дети испытывали затруднения в обозначении своей роли в семье (чаще называли себя «Я – ребенок» или по имени) и определении своих функций («Я ребенок. Я ничего не делаю в семье»). Семилетние дети, в отличие от пятилетних, четко различали, кто в семье старший, кто младший. Например, Петя А. уточнил: «Я старший сын, а это младший».

Старшие дошкольники определяли вид занятий родителей, способ зарабатывания денег («Мама шьет», «Папа на стройку ходит», «Мой папа – директор», «Мама деньги берет у людей за продукты» и т.д.), но не всегда могли определить профессию родителей. Занятия родителей дома, по мнению семилетних детей, более разнообразны: мама – «варит обед, режет лук и морковь, смотрит кино, сидит за компьютером и работает, убирается дома, вяжет всем»; папа – «ходит со мной гулять, помогает маме, со мной балуется, пьет водку или пиво, лежит на диване, ходит на рыбалку».

Представление единства семьи у дошкольников семи лет развито больше, чем у детей пяти лет («Мы все одна семья», «Дружная семья»). Демонстрируя это, дети указывали принадлежность к одному семейному клану, одинаковой фамилии у родителей («Мы все Щ-вы – и мама, и папа, и бабушка, и я»), на внешнее сходство («У нас одинаковое лицо», «Мы все похожи»), на похожесть характеров («Я делаю как мама», «Мы добрые, веселые»), на проживание вместе («Мы живем в одной квартире»).

Таким образом, у детей дошкольного возраста представления о семье имеют стихийный характер, характеризуются отсутствием системности, фрагментарностью. При формировании «образа семьи» у ребенка важно обращать внимание на принятие семьи как единого целого; похожесть членов семьи друг на друга, восприятие ее состава, функций каждого; удовлетворенность отношениями в семье; чувство поддержки со стороны родителей в затруднительных ситуациях; осознание защищенности (родители заступаются в различных ситуациях); совместное времяпрепровождение.

Список источников:

1. Мишина, Т. М. Семейная психотерапия и динамика «образа семьи» [Текст] / Т.М. Мишина // Психология и психопрофилактика: Сб. науч. тр./Под ред. В. К. Мягер, В. П. Козлова, Н. В. Семеновой-Тянь-Шанской.—Л., 1983. С. 21-26.
2. От рождения до школы. Примерная общеобразовательная программа дошкольного образования [Текст] / под ред. Н. Е. Вераксы, Т. С. Комаровой, М. А. Васильевой. - М.: Мозаика синтез, 2014. -368 с.
3. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации (Минобрнауки России) от 17 октября 2013 г. № 1155 г. Москва «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования» // Российская газета. 2013. 25 ноября. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.rg.ru/2013/11/25/doshk-standart-dok.html>.
4. Сергеева, Р. Н., Головенко, В. Э., Гильманова, Л. В. Пути формирования образа семьи у старших дошкольников [Текст] / Актуальные вопросы современной педагогики: материалы VII Междунар. науч. конф. (г. Самара, август 2015 г.). - Самара: ООО "Издательство АСГАРД", 2015. с. 56-59.
5. Смирнова, Е. О. Структура и динамика родительского отношения в онтогенезе ребенка [Текст] / Е. О. Смирнова // Вопросы психологии. 2007. № 2. с. 57-67.

РАЗВИТИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ НАВЫКОВ КАК ОСНОВА УСПЕШНОЙ СОЦИАЛИЗАЦИИ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

Аннотация: в статье рассматриваются различные формы работы с детьми с ограниченными возможностями здоровья для формирования коммуникативной компетенции. Освещаются вопросы взаимосвязи коммуникации и социализации, представляются результаты работы.

Ключевые слова: дети с ограниченными возможностями здоровья, коммуникативная компетентность, социализация, внеурочная деятельность.

Abstract: The article discusses various forms of work with children with disabilities for the formation of communicative competence. The issues of communication and socialization interrelation are covered, the results of the work are presented.

Key words: children with disabilities, communicative competence, socialization, extracurricular activities.

В современном мире, когда дети стали меньше общаться со сверстниками и взрослыми, все больше времени проводят у экранов компьютеров и планшетов, на передний план выходит проблема развития коммуникативных качеств школьников с ограниченными возможностями здоровья (далее - ОВЗ). Поэтому в первую очередь мы, педагоги, и конечно, родители должны помочь детям научиться общаться, приобрести необходимые для этого качества.

В современном обществе коммуникативной сфере ребенка уделяется значительно меньше внимания, чем интеллектуальному развитию. И напрасно, ведь общение выступает в качестве одного из основных условий развития ребенка, формирования его личности, наконец, ведущего вида человеческой деятельности, направленного на познание и оценку самого себя.

Особенно остро эта проблема встает перед ребенком с ОВЗ. Очень часто можно наблюдать у нашего «Особого ребенка» полное отсутствие навыков коммуникации. Качества личности, которые помогают ориентироваться в различных ситуациях общения. Они не являются чем-то врожденным, их можно и нужно развивать, особенно у детей с ОВЗ.

Что же это за качества:

- желание вступать в контакт с окружающими, пользоваться правильной речью для выражения своих мыслей
- знание норм и правил, которым необходимо следовать в процессе общения с окружающими
- умение организовывать общение и слушать собеседника
- умение эмоционально сопереживать, разрешать конфликтные ситуации

Все эти качества должны развиваться комплексно, чтобы в итоге дети могли гармонично вписаться в любой коллектив и чувствовать себя полноправными членами общества, т.е. социализироваться.

Социализация-это процесс, необходимый любому человеку, для получения навыков, необходимых для полноценной жизни в обществе. Социализация – это процесс становления личности, ее обучения, воспитания и усвоения социальных норм, ценностей, установок, образцов поведения, присущих данному обществу.

Главная задача любой семьи, имеющей ребенка - научить самостоятельности, т.е научить ребенка жить без взрослых. В большинстве своем дети практически безболезненно приобретают навыки, необходимые для полноценной жизни в обществе, т.к. постоянно видят перед собой родителей и, через призму взаимоотношений с ними, и происходит процесс усвоения социальных норм, ценностей, установок, образцов поведения, присущих данному обществу. Т.е. происходит процесс становления личности. Различают две формы социализации:

Первичная социализация очень важна для ребёнка, так как она является основой для всего остального процесса социализации. Наибольшее значение в первичной социализации имеет семья, откуда ребёнок и черпает представления об обществе, о его ценностях и нормах.

Вторичная социализация происходит уже вне дома. Её основой является школа, где детям приходится действовать в соответствии с новыми правилами и в новой обстановке. В процессе вторичной социализации индивид приобщается уже не к малой группе, а к средней.

Социализация выполняет в обществе три основных задачи:

- 1) интегрирует индивида в общество, а также в различные типы социальных общностей через усвоение им элементов культуры, норм и ценностей;
- 2) способствует взаимодействию людей вследствие принятия ими социальных ролей;
- 3) сохраняет общество, производит и передает культуру поколений через убеждения и показ соответствующих образцов поведения;

Даже в самой положительной семье, где ребенок здоров, активен, и родители действительно занимаются ребенком, социализация-это каждодневный труд. А что делать если ребенок «выбивается» из нормы или проживает в семье, не способной привить ему общепринятые образцы поведения?

Ежегодный мониторинг качественного состава учащихся школы выделяет следующие категории обучающихся: дети-инвалиды, часто болеющие дети, дети, обучающиеся на дому, «группа риска», тубинфицированные обучающиеся, многодетные, малообеспеченные, опекаемые и т.д. С каждым годом все меньше обучающихся, не относящихся ни к какой из этих категорий. Растет процент детей, которых можно отнести сразу к нескольким категориям.

Мы видим проблемы социализации наших детей, так как видим «ослабленную личность», неуверенную в себе, эмоционально неустойчивую, не умеющую взаимодействовать с другими, не способную организовать себя, поставить цель.

Можно выделить несколько основных проблем социализации ребенка с ОВЗ: нарушение его связи с миром, ограниченная мобильность, бедность контактов со сверстниками и взрослыми, ограниченное общение с природой, недоступность ряда культурных ценностей, а иногда и элементарного образования.

Как же помочь ребенку с ОВЗ социализироваться?

Первый вариант – пассивный - приспособиться к окружающей среде, к определенным социальным условиям. Этот путь наиболее простой и не требует от ребенка значительной работы над собой. Достаточно лишь понаблюдать за социальной средой, и приспособиться. (Хотя, именно это путь наиболее приемлемый для наших «особенных деток»).

Второй вариант – активный- интегрировать ребенка в окружающую среду. Этот путь наиболее сложный, он требует вооружить ребенка необходимыми навыками для активного вхождения в социум.

А как быть, если ребенок не хочет, а чаще всего не способен, ни приспособляться, ни тем более интегрироваться в социум?

- специальные условия обучения и воспитания;
- специализированная коррекционная помощь и психологическая поддержка;
- выравнивание «стартовых» возможностей ребенка,
- оптимизация социально-психологической среды жизнедеятельности ребенка,
- обеспечение индивидуализации и интеграции в учебной и социально-культурной деятельности;
- создание условий для коммуникации;
- мониторинг знаний, норм, ценностей, позволяющих ребенку с ограниченными возможностями здоровья выполнять общественно заданные функции;

Мы стремимся к созданию образовательного пространства, которое составляют учащиеся, педагоги, родители, специалисты. Но при этом, очень важно, что положительные результаты достигаются длительной работой в тесном сотрудничестве ВСЕХ участников образовательного процесса.

Как только ребенок приходит в образовательное учреждение, особо важными становятся именно коммуникативные навыки ребенка. Общение выступает в качестве одного из основных условий его развития, формирования личности, ведущего вида человеческой деятельности, направленного на познание и оценку самого себя. Педагоги должны помочь детям научиться общению, помочь приобрести необходимые для этого качества:

Желание вступать в контакт с окружающими;

Знать нормы и правила, необходимые для общения с окружающими;

Уметь слушать собеседника, организовать диалог;

Уметь эмоционально сопереживать;

Умение разрешать конфликтные ситуации;

Для решения проблемы коммуникации ФГОС ОВЗ выделяет коммуникативные УУД:

- социальную компетентность и учет позиции других людей, партнера по общению или деятельности
- определение целей и способов взаимодействия
- умение слушать и вступать в диалог
- участвовать в коллективном обсуждении проблем
- интегрироваться в группу сверстников и строить продуктивное взаимодействие и сотрудничество со сверстниками и взрослыми

Хорошо влияет на развитие коммуникативные качества школьников общение с людьми разного возраста. Это позволяет ребенку одновременно усвоить несколько шаблонов поведения: уважительное отношение к взрослым, подражание старшим и забота о младших, ответственность за них. Все это служит для дальнейшего встраивания человека в любой коллектив и общество в целом.

При организации взаимодействия с обучающимися для развития у них навыков социализации, можно выделить несколько уровней взаимодействия:

Первый: ребенок взаимодействует с педагогами как значимыми носителями положительного повседневного опыта.

Второй: ребенок взаимодействует со сверстниками на уровне класса, школы, т.е. в знакомой защищенной социальной среде. На этом уровне ребенок получает или не получает первое практическое подтверждение социальных знаний, начинает их ценить, или отвергает.

Третий: ребенок взаимодействует с различными социальными объектами за пределами школы, в открытой незащищенной общественной среде.

Наиболее успешно развитие навыков коммуникации и социализации происходит в менее академической обстановке.

Внеурочная деятельность является составной частью учебно-воспитательного процесса и одной из форм организации свободного времени учащихся.

Внеурочная деятельность - объединяет все виды деятельности школьников, в которой наиболее возможно целесообразное решение задач их воспитания, социализации, адаптации.

Внеурочная деятельность важная, неотъемлемая часть процесса образования детей младшего школьного возраста. Это проявляемая вне уроков активность детей, обусловленная в основном их интересами и потребностями, обеспечивающая развитие, воспитание и социализацию младшего школьника. Заинтересованность школы в решении проблемы внеурочной деятельности объясняется не только включением её в учебный план, но и новым взглядом на образовательные результаты.

Внеурочная деятельность в школе организуется по направлениям развития личности: обще-интеллектуальное, общекультурное, спортивно – оздоровительное, социальное, духовно - нравственное. Внеурочную деятельность реализуется при помощи: проектной деятельности, внеклассных мероприятий, зоотерапии, различных конкурсов, общественной деятельности,

профорientации, посещения театров, экскурсий в музеи, а также посещения центра реабилитации инвалидов.

Общаясь с детьми, родителями было отмечено, что это даёт положительный опыт общения, позволяет проявить себя активной, творческой личностью, расширяет его представления об окружающем мире. Дети оживлённо общаются с педагогами и друг с другом. В классах складываются доброжелательные отношения.

По своему содержанию социализация - есть процесс становления личности. У детей с ОВЗ социализация затруднена. Поэтому, проблема социализации выходит на первый план в работе педагогов!

Важное место занимает **экскурсия**. Экскурсия - эффективная организационная форма работы по адаптации к жизни в обществе и их социализации.

Мы активно посещаем **музеи** нашего города, **театры**. Сотрудничаем с учебными центрами океанариума, музея воды. Реализуется программа «Наш Эрмитаж», в декабре дети нашей школы со 2 по 9 класс выступают с новогодним представлением на сцене Эрмитажного театра.

Внеклассные мероприятия проходят в интересных формах: беседы, праздники, мастер – классы.

Зоотерапия - это необычные занятия, на которые мы выезжаем в Лен. обл. (Конный центр «Солнечный остров» г. Всеволожск и «Конно – сказочный хуторок» г. Токсово). Дети общаются, ухаживают, кормят животных.

Посещение центра реабилитации инвалидов. Организованные поездки классов на занятия: в соляной камере, бассейне, спортивные занятия, творческие занятия.

Для обеспечения независимой и продуктивной жизни в социуме человека необходимо включить в целенаправленный процесс социализации, одним из важнейших институтов которой является система профессионального образования.

Профессиональная ориентация ребёнка решает одну из важнейших задач социализации личности – задачу её профессионального самоопределения. Мы с начальной школы знакомим детей с разными профессиями. Конечно, мы начинаем малышей знакомить с профессиями через игровую деятельность, посещая детский центр «Кидбург». Посещаем пожарную часть № 38 на ул.Севастьянова д.11.

Общественно – полезная деятельность. Наших детей можно назвать волонтерами. Они с удовольствием участвуют в уборке территорий не только школы, но и города, активно участвуют в акции «, помогают учителям в организации районных мероприятий «Масленица», «День Победы», «День полного снятия Блокады Ленинграда», изготовление плакатов, открыток, поздравлений ветеранам. Наши дети показывают концерты ветеранам, в больницах для пожилых людей, для детей.

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ГОТОВНОСТЬ ЮНОШЕЙ И ДЕВУШЕК К СЕМЕЙНОЙ ЖИЗНИ В СВЯЗИ С УРОВНЕМ ИХ ЛИЧНОСТНОЙ ЗРЕЛОСТИ

Аннотация: В данной статье рассматривается проблема психологической готовности молодежи к семейной жизни. На примере анализа теоретических и эмпирических исследований отечественных психологов показана пересекаемость, взаимозависимость понятий «готовность к браку и семейной жизни» и «личностной зрелости». Представлены результаты изучения взаимосвязей между готовностью к семейной жизни и характеристиками личностной зрелости юношей и девушек в возрасте 18-25 лет.

Ключевые слова: психологическая готовность к брачно-семейным отношениям, факторы готовности к браку, личностная зрелость, терпимость, саморазвитие.

Abstract: This article deals with the problem of the psychological readiness of young people for family life. Using the example of analyzing theoretical and empirical studies of domestic psychologists, the intersection and interdependence of the concepts of “readiness for marriage and family life” and “personal maturity” are shown. The results of the study of the relationship between readiness for family life and the characteristics of personal maturity of boys and girls aged 18-25 years are presented.

Keywords: psychological readiness for marriage and family relations, factors of readiness for marriage, personal maturity, tolerance, self-development.

Готовность вступления молодёжи к семейной жизни является одним из актуальных вопросов современности. Благодаря экономическим, политическим и социальным изменениям, семья оказалась в центре общественных проблем, влекущих за собой изменение взглядов на семейную, брачную жизнь, которая проявляется в неопределенности, деформации, а в некоторых случаях утрате семейных ценностей. Психологические аспекты воспитания в семье, особенности полового просвещения, вопросы добрачного воспитания – все это отражает интерес исследователей к проблемам семьи и затрагивает вопрос готовности к семейной жизни.

Проблема готовности молодежи к брачным отношениям не нова. Различные ее аспекты изучались в исследованиях различных авторов. Процесс социализации ребёнка в семье, его подготовка к брачным отношениям и родительству были в центре научных интересов В.А.Сысенко, А.С.Макаренко, И.В.Гребенникова, В.И.Барского, С.Л.Рубинштейна, А.С.Спиваковской. Так Сысенко В.А. выделяет направления деятельности по подготовке к брачным отношениям: нравственное (подразумевает присутствие ценностей брака, потомства и т.п.), психологическое (знания, умения и навыки, необходимые для семейной жизни), педагогическое (умения и способности, необходимые для воспитания детей), санитарно-гигиеническое (гигиена быта и брака), финансовое и хозяйственно-бытовое [15]. А в исследованиях Гребенникова И.В. указывается, что подготовка к семейной жизни должна осуществляться по направлениям: нравственно-этическое (уважение к членам семьи, ответственность, верность, сдержанность и т.д.), социальное (наличие семейных ценностей и т.п.), психологическое

(потребность в личностном развитии, понимание психологических основ брака и семейных отношений и т.д.), физиолого-гигиеническое (особенности половой жизни, вопросы личной гигиены и т.д.) педагогическое, хозяйственно-экономическое и правовое [5].

Собственный вклад в исследовании особенностей представлений молодых людей о будущей семейной жизни внесли А.М.Прихожан, Е.Б.Маценова, П.М.Якобсон, Т.И.Юферева, С.А.Анисютина и др. По результатам исследований А.М.Прихожан представление о будущей семье формируется в родительской семье – либо как стремление к повторению, либо как стремление сделать всё по-другому, по-новому. Представления юношей и девушек о своей будущей семье в большинстве случаев восполняют то, чего им не хватало в родительской семье [11]. В работе Анисютиной С.А. утверждается, что готовность молодежи к семейным отношениям определяется как сложное образование, которое включает отношение к семье, познания о семейной жизни, умения и навыки их применения на практике [1].

Особенно следует отметить работы, которые посвящены изучению социально-психологических и педагогических факторов, оказывающих воздействие на готовность к семейной брачным отношениям (В.С.Мухина, И.В.Гребенников, И.В.Дубровина, Н.В. Малярова, Я.Л. Коломинский, С.В.Ковалев, Б.С.Круглов, В.С. Торохтий, Т.И.Юферева, и др.).

Дубровина И.В. отмечает, что при подготовке молодых людей к брачным отношениям, кроме формирования нравственного мира личности, значимым является и формирование особой системы представлений о себе как о человеке определенного пола, имеющего характерные потребности, ценностные ориентации и мотивы [6].

Н.В. Малярова определяет готовность вступления молодежи в брачные отношения как систему разных социально-психологических установок личности, которые воздействуют на эмоционально-психологическое отношение к семейным ценностям и семейному образу жизни. Готовность к супружеству определяется различными аспектами, среди которых готовность личности принять на себя новую систему обязанностей по отношению к своему брачному партнеру, будущим детям; способность к эмпатии; навыки межличностного сотрудничества; эстетическая культура чувств и поведения личности; конфликтологическая культура и способность к саморегуляции [17].

В.С.Торохтий определяет «способность к браку» как социально-психологическую зрелость личности. Данная зрелость зависит от потребностей и способности к выполнению роли жены и мужа, а затем матери и отца, функционально-ролевой согласованности в структуре взаимодействия будущих супругов необходимых для семейной жизни знаний, умений и навыков. Психологическая зрелость подразумевает отсутствие чрезмерного эгоизма, агрессивности и присутствие способности признавать личные ошибки и стремление постоянному совершенствованию в супружеских отношениях [16].

Таким образом, обобщив материал, можно отметить, что готовность к брачным отношениям является личностным образованием, включающим в себя ценности и установки, направленные на создание и сохранение семьи, появление и воспитание детей, знания и представления о браке, а также личностные качества, которые предоставляют возможность выстраивать и поддерживать благоприятные внутрисемейные отношения.

В основе готовности к брачным отношениям лежит личностная зрелость, которая, по мнению Гребенникова И.В., даёт возможности и потенциал для мобилизации ресурсов, необходимых для решения возникающих семейных проблем [5]. Ярыгина Н.Ю. отмечает, что для обретения человеком личностной зрелости, нужным условием является семейная жизнь; психологическая готовность к браку – это один из шагов на пути достижения человеком акме – вершины жизни и развития [18].

Под личностной зрелостью понимается осуществление общей тенденции развития человека, как способности к постоянному саморазвитию, изменениям при сохранении своей уникальности [10]. По мнению Л.И.Божович, психологически зрелой личностью является человек, который способен вести себя независимо от воздействия микросоциального окружения, который ориентируется на собственные, сознательно поставленные цели [3]. Похожую точку зрения высказывает А.Г.Асмолов. Он утверждает, что зрелая личность обладает активной жизненной позицией и способна к свободному выбору [2].

Богданова Л.В. пишет о том, что психологическая зрелость личности это способность контролировать собственные чувства и желания, противоположность инфантильности. Личностная зрелость, с ее точки зрения, подразумевает способность отказываться от чего-либо, отсутствие агрессии на замечания, спокойную реакцию на поражения и разочарования, отсутствие капризов и эгоцентризма [4].

Реан А.А. выделяет четыре основных компонента личностной зрелости: ответственность, терпимость, саморазвитие и позитивное мышление [12].

Таким образом, обобщим представленные взгляды на личностную зрелость. Можно заключить, что личностная зрелость – сложное образование, которое включает в себя ответственность, эмоциональную зрелость, самостоятельность, эмпатийность, самоконтроль поведения, креативность, терпимость, рефлексивность, уверенность в себе [8].

Многие характеристики готовности к браку, семейной жизни, брачным отношениям и черты, характеризующие зрелую личность, совпадают. Закономерным выглядит предположение о взаимосвязи готовности к браку и личностной зрелости, которое и подвергалось эмпирической проверке.

Еще одним важным вопросом является определение возраста, в котором подготовка молодежи к брачным отношениям будет более эффективной. Вопрос о сензитивности возраста к построению брачных отношений подробно рассмотрен в работе Жолудевой С.В.. Автор выяснила, что поздняя юность (17-21год) время начала прояснения образа брачного партнера, понятия брака и себя как будущего супруга (супруги). Установки касательно построения

отношений, вопросов брака, распределения ролей и воспитания потомства на данный момент еще смешанные, нет явной мотивации к заключению брака. Партнер, в первую очередь, является партнером для общения [7].

В период молодости (21-40 лет) складываются более отчетливые представления о партнере и о брачных отношениях. Преобладающим мотивом выступает желание быть в отношениях с определенным партнером, который из партнера для общения превращается в партнера для семейных отношений. Это время наибольшего пика психологической готовности к семейным отношениям. По мнению Жолудевой С.В., на психологическую готовность к браку оказывают влияние возраст человека, половая принадлежность, опыт совместной жизни с партнером [7].

Следовательно, можно отметить, что период юношества – это время повышения интереса к вопросам брачно-семейных взаимоотношений, время осмысления семейных ценностей. Начало молодости – это период повышенной социальной активности, поиск приемлемых для себя способов нахождения и освоения социальных ролей.

Таким образом, актуальным при подготовке к семейной жизни является вопрос о личностной зрелости молодежи периода поздней юности – начала молодости. Для изучения взаимосвязи готовности юношей и девушек к семейной жизни и личностной зрелости было проведено исследование, в котором использовались следующие методики: «Тест оценки готовности к семейной жизни» И.Ф.Юнда; «Методика диагностики личностной зрелости» В.А.Руженкова, В.В.Руженковой, И.С.Лукьянцевой.

Выборку исследования составили юноши и девушки 18-25 лет, в общем количестве 33 человека. При заполнении анкет и их дальнейшей обработке соблюдался принцип конфиденциальности (анонимность ответов респондентов). Все участники привлекались к исследованию на добровольной основе. По результатам исследования каждому участнику, пожелавшему получить информацию о собственных результатах, они были предоставлены.

Изучение готовности к вступлению в брачные отношения юношей и девушек показало, что у большинства респондентов достаточный уровень готовности к брачным отношениям (среднее значение уровня готовности к семейной жизни по выборке исследования равно 96,97 при норме 70-120). При этом у девушек значение несколько ниже (96,15), по сравнению с юношами (98,23). То есть молодые люди имеют представление об основных функциях семьи, готовы проявить поддержку, понимание в отношении переживаний партнёра, содействовать развитию и совершенствованию и заниматься самосовершенствованием в семье, решать совместно хозяйственно-бытовые проблемы. Только двое испытуемых по выборке исследования имеют показатель готовности к семейной жизни ниже нормативного значения и это девушки.

В ходе изучения личностной зрелости было обнаружено, что среднегрупповые значения по всем изучаемым показателям в пределах нормы. Однако, сравнив выраженность разных компонентов личностной зрелости, можно сделать вывод о том, что и у юношей и у девушек

относительно более выражены ответственность, позитивное мышление и наименее выражен показатель саморазвития. А вот самостоятельность и терпимость занимают разное место в рейтинге выраженности показателей личностной зрелости у юношей и девушек. Самостоятельность более выражена у юношей, а терпимость – у девушек. Возможно это объясняется существующими гендерными стереотипами: мужчина должен быть самостоятелен, независим, автономен, а женщина – зависима, приспособляема, терпима. Разделив группу респондентов по возрасту 18-22 и 23-25 выяснилось, что вторая группа (23-25) имеет более выраженную тенденцию к высокому уровню личностной зрелости 50%, а первая группа (18-22) имеет 23%.

Применив к результатам исследования статистический критерий Манна-Уитни, не было обнаружено значимых различий в выраженности изучаемых показателей между юношами и девушками, поэтому для дальнейшего анализа использовались объединённые данные.

Основной задачей исследования было установление взаимосвязей между уровнем готовности к семейной жизни и характеристиками личностной зрелости молодых людей. Для решения этой задачи был применён коэффициент ранговой корреляции Ч.Спирмена. Обнаружена значимая положительная связь уровня готовности к семейной жизни только с одним показателем личностной зрелости – саморазвитием ($r=0,351$; $r=0,045$). То есть, чем выше стремление, потребность молодого человека к самосовершенствованию, самореализации, тем выше и уровень готовности к семейной жизни. Возможно, это объясняется тем, что молодые люди рассматривают семью, как более высокую, новую ступень в своей жизни, а вступление в брак для них связано с осознанием необходимости изменяться, лично расти, совершенствоваться.

Корреляционный анализ, проведённый на разделённых по возрасту группах показал, что в группе респондентов 23-25 лет нет значимых связей между готовностью к семейной жизни и личностной зрелостью. А в группе респондентов 18-21 года таких связей 3. В этой группе уровень готовности к семейной жизни на высоком уровне значимости положительно связан с терпимостью ($r=0,727$; $r=0,005$), на уровне тенденции положительно связан с саморазвитием ($r=0,523$; $r=0,064$) и отрицательно с самостоятельностью ($r=-0,519$; $r=0,067$). То есть для этих молодых людей готовность к браку тем выше, чем выше терпимость в межличностных отношениях, потребность в самосовершенствовании и чем ниже уровень самостоятельности, решительности и независимости. Возможно, для молодых людей, только что закончивших школу и едва вышедших из-под родительской опеки, контроля, вступление в брак, создание семьи рассматривается как решение, влекущее за собой необходимость отказа от самостоятельности, преодоления своих желаний в пользу другого. Полученные нами результаты ставят новые вопросы для дальнейших исследований. Как представляют молодые люди свою будущую семью? Чем обусловлено отсутствие различий в готовности к браку и показателях личностной зрелости между юношами и девушками?

Почему так незначительно количество и теснота связей между готовностью к семейной жизни и личностной зрелостью у молодых людей?

Список источников:

1. Анисюткина С.А. Формирование готовности подростков к семейной жизни как целевая функция социального педагога // Ярославский педагогический вестник. 2009 (60). № 3. С. 42-46.
2. Асмолов А.Г. Психология личности: Принципы общепсихологического анализа. М., Смысл, 2002. 416с.
3. Божович Л.И. Проблемы формирования личности: Избранные психологические труды. Воронеж, НПО «МОДЕК», 2001, 351 с.
4. Граненкова Е.С. Психологическая зрелость как компонент готовности молодежи к семейной жизни. Ярославский педагогический вестник. №4, Том II (Психолого-педагогические науки). 2012. С. 257-260.
5. Гребенников И. В. Основы семейной жизни. М., 1999. 156с.
6. Дубровина И.В. Проблемы психологической подготовки студенческой молодежи к семейной жизни// Вопросы психологии. 1981. №4. С.146-151.
7. Жолудева С.В. Брачный возраст и психологическая готовность к вступлению в брак. Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. Педагогика и психология, теория и методика обучения, 2008, С. 276-280
8. Калинина Р.Р. Проблема личностной зрелости в педагогической деятельности // Вестник псковского государственного университета. 2010. № 11. С. 70-78.
9. Ковалев С.В. Подготовка старшеклассников к семейной жизни. М., 1991. 128с.
10. Ковалевская Е.В. Диагностика личностной зрелости у студентов педагогических специальностей. Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова, 19(3), 2013. С. 48-51.
11. Прихожан А.М. Представления подростков и юношей о своей будущей семейной жизни. Семья и личность. М., 1981. 184с.
12. Реан А.А. Личностная зрелость и социальная практика. В кн.: Теоретические и прикладные вопросы психологии. Вып.1. СПб., С.-Петербург. Гос. Университет, 1995. С. 34-40.
13. Руженков В.А., Руженкова В.В., Лукьянцева И.С. Методика диагностики личностной зрелости. // Научные ведомости. Серия Медицина. Фармация. №26 (247). Выпуск 36. 2016. С. 65-70.
14. Семенова-Полях Г.Г., Ванюхина Н.В. Психологическая готовность молодежи к брачно-семейным отношениям: сравнительный аспект. АНИ: педагогика и психология, Т.6 № 1(18). 2017. С. 306-309.
15. Сысоенко В.А. Молодежь вступает в брак. М., 1991.156с.
16. Торохтий В.С. Психология социальной работы с семьей. М., 1996. 127с.
17. Шнейдер Л.Б. Психология семейных отношений: курс лекций/Л.Б. Шнейдер. М: Апрель-Пресс Эксмо-Пресса, 2000. 512с.
18. Ярыгина Н.Ю. Мотивационно-смысловая готовность к семейной жизни: автореферат дисс.... кандидата психологических наук: 19.00.13/Н.Ю. Ярыгина. – Москва, 2007. – 20с.

ИДЕНТИФИКАЦИЯ ПОДРОСТКОВ ИЗ ПОЛНЫХ И НЕПОЛНЫХ СЕМЕЙ СО СВОИМ ОТЦОМ

Аннотация: образы родителей влияют на процесс идентификации их детей. В статье рассматриваются вопросы самооценки подростков, проживающих в полных и неполных семьях, а также их представления об отце. Полученные результаты отвечают на вопрос: насколько проживание в полных семьях влияет на самооценку подростков и их идентификацию с отцом.

Ключевые слова: семья, подростки, самооценка, идентификация, образ отца.

Abstract: images of parents influence the process of identification of their children. The article deals with the issues of self-assessment of adolescents living in full and incomplete families, as well as their ideas about the father. The results answer the question: how does living in full families affect the self-esteem of adolescents and their identification with their father.

Key words: family, teenagers, self-assessment, identification, father image.

Проблема формирования и развития полоролевой идентичности - одна из важнейших и актуальнейших проблем психологической науки в целом и психологии развития в частности. Большой вклад в решение вопроса о механизмах идентификации, факторах, влияющих на формирование половой и полоролевой идентичности внесли многие отечественные и зарубежные исследователи [3].

Появление термина «идентичность» в психологии принято связывать с именем Э. Эриксона. Проблема идентичности разрабатывалась в русле общепсихологических подходов к проблеме поиска человеком своего Я, осознанию своего тождества и отличия от других людей в концепциях Д. Локка, Д. Юма, И. Канта, Гегеля, С.Л. Франка и др. В психологической науке проблеме становления идентичности в различных ее аспектах были посвящены работы У. Джемса, А. Маслоу, К. Роджерса, Э. Фромма и др. В настоящее время в психологии выделяют несколько подходов к проблеме формирования идентичности: психоаналитический подход (А. Фрейд, Г. Гартман, Э. Эриксон, Дж. Марсиа и др.), символический интеракционизм (Дж. Мид, И. Гоффман, Л. Краппман, Ю. Хабермас и др.), когнитивно-ориентированный подход (Х. Тэджфел, Дж. Тэрнер, Г. Брейкуэлл, М. Яромовиц и др.) [2].

В отечественной психологии категории, близкие понятию идентичности, разрабатываются в концепциях развития самосознания и самоотношения в работах К.А. Абульхановой-Славской, И.С. Кона (1987), И.И. Чесноковой (1977), В.В. Столина, СР. Панталева, М.Р. Гинзбурга, Е.П. Ермолаева, Н.В. Антонова, Ю.Г. Овчинникова, В.Р. Орестова, А.Е. Жичкина и др.).

Подростковый возраст, выступающий предметом многих исследований в зарубежной и отечественной психологии, рассматривающийся как переходный и критический период в развитии индивида (Л.С. Выготский, Л.И. Божович, В.Е. Каган, И.С. Кон, А.Н. Леонтьев, Д.Б. Эльконин и др.), характеризуется углубленной рефлексией, самопознанием, выбором

ценностно-смысловых ориентиров и началом самостоятельного жизненного пути. Центральным психологическим процессом для подростничества является формирование личностной идентичности (социально-ролевой, возрастной, половой, полоролевой), а завершением данного этапа развития можно считать наступление эмоциональной зрелости индивида [4]. Многие исследователи указывают на промежуточность статуса подростка между детством и взрослостью, которая определяется зачастую не разрешенными проблемами, развитием интегративных механизмов самосознания, выработкой мировоззрения и жизненной позиции (И.С. Кон, Elder Jr. G. H., Borgatta E. F., Lambert W.W., P. Bios, E. Erikson).

В психологии развития достаточно глубоко и разносторонне изучаются вопросы, касающиеся проблем формирования полоролевой идентичности, исследуются детерминанты процесса полоролевой идентификации.

Отец и мать – самые близкие для ребенка люди и то, насколько гармоничными являются отношения с ними, имеет существенное значение для детского развития. Отмечается, что дети из неполных (без отца) семей подвержены повышенному риску возникновения различных психологических трудностей в процессе развития. Считается, что у них отсутствует надежная наглядная модель поведения со стороны отца, опираясь на которую они смогли бы развиваться нормально. Многочисленные исследования показали, что в семьях без отцов или в семьях, где отцы не имеют влияния, мальчики не могут получить должного представления о мужественности. Однако, известно, что и в неполной семье развитие ребенка может быть вполне гармоничным [1].

Несмотря на широкую представленность информации о роли отца, особенно в зарубежных исследованиях, эта тема до сих пор не систематизирована и не может считаться исчерпанной. Естественно, что многие предположения и выводы зарубежных ученых нуждаются в проверке на универсальность и особенность состояния в российских семьях.

Таким образом, актуальность, теоретическая и практическая значимость, а также недостаточная экспериментальная разработанность обозначенных выше вопросов, позволяют сформулировать проблему исследования: каковы особенности идентификации подростков из полных и неполных семей со своим отцом. Решение данной проблемы составляет цель исследования.

Объект исследования: представления об отце у подростков из полных и неполных семей.

Предмет исследования: идентификация подростков из полных и неполных семей со своим отцом.

В качестве гипотезы выступило несколько предположений: самооценка подростков из полных и неполных семей будет существенно различаться, как и их оценка своих отцов; подростки из полных семей отождествляют себя с отцом в большей степени, чем подростки из неполных семей.

Задачи:

1. Провести теоретический анализ изучаемой проблемы.

2. Охарактеризовать самооценку подростков из полных и неполных семей.

3. Определить представления об отце у подростков из полных и неполных семей.

4. Сравнить представления об отце с собственной самооценкой у подростков из полных и неполных семей.

Методологической основой исследования явились ведущие принципы психологии: развития (Выготский Л.С., Давыдов В.В., Леонтьев А.Н., Маслоу А., Мухина А.С., Петровский А.В., Эриксон Э. Эльконин Б.Д. и др.); единства сознания и деятельности (Ананьев Б.Г., Асмолов А.Г., Леонтьев А.Н., Рубинштейн С.Л., Абульханова-Славская К.А. и др.).

Теоретической основой исследования явились фундаментальные труды отечественной и зарубежной психологии в области психологии личности (Абульханова-Славская К.А., Асмолов А.Г., Леонтьев А.Н., Петровский А.В., и др.); по проблемам формирования идентичности и механизмов идентификации (Асмолов А.Г., Мухина В.С., Эриксон Э. и др.).

Для проверки выдвинутых гипотез были использованы следующие методы:

I. Теоретический анализ научной литературы;

II. Эмпирический метод, основу которого составила методика диагностики межличностных отношений Т. Лири (для самооценки и оценки характеристик отца), методика «Подростки о родителях» (ADOR) (для выявления представлений об отце).

III. Методы математической статистики. Обработка информации осуществлялась с помощью статистических методов и методов теоретической обработки и интерпретации эмпирических данных (t-критерий Стьюдента).

Эмпирическую базу исследования составили учащиеся средней общеобразовательной школы №165 г. Казани РТ. В исследовании приняло участие 60 подростков-мальчиков 14-16 лет, из них 30 человек - подростки из полных семей и 30 человек – подростки из неполных семей.

В ходе исследования получены следующие результаты.

При характеристике самооценки, максимальные средние значения в группах подростков из полных и неполных семей зафиксированы по первым четырем типам межличностных отношений - 1, 2, 3 (авторитарность, эгоистичность, агрессивность), что проявляется в преобладании неконформных тенденций и склонностью к конфликтным проявлениям (3), большей независимостью мнения, упорством в отстаивании собственной точки зрения, тенденцией к лидерству и доминированию (1, 2).

В ходе исследования выявлено, что у большинства подростков из полных и неполных семей диагностирована высокая степень эгоистичности и агрессивности. Подросткам свойственна ориентация на себя, отчуждение чужих мыслей и действий, склонность к соперничеству. В ситуациях межличностного взаимодействия подростки часто выбирают агрессивные реакции, которые выражаются как в вербальной, так и физической форме.

При этом большинству подростков из полных и неполных семей свойственно умеренно выраженная авторитарность, подозрительность, подчиняемость, зависимость, дружелюбие и альтруизм в межличностных отношениях.

При проведении статистического сравнения достоверные различия выявлены по двум параметрам: «соперничество» (2) и «подчиняемость» (5). Подростки из полных семей ($x.c.p.=10,03$) больше, чем подростки из неполных семей ($x.c.p.=8,56$) в межличностных отношениях ориентированы на себя и имеют склонность к соперничеству ($t=2,11$, при $p \leq 0,05$).

Подростки из неполных семей ($x.c.p.=8,23$) больше, чем подростки из полных семей ($x.c.p.=6,33$) оценивают свою подчиняемость ($t=3,54$, при $p \leq 0,01$). Они считают себя застенчивыми, легко смущаются, послушно и честно выполняют свои обязанности, склонны подчиняться более сильному без учета ситуации.

В целом можно сделать вывод, что самооценка подростков из полных и неполных семей существенно не различается.

В ходе диагностики по методике «Подростки о родителях» (ADOR) установлено, что в представлениях подростков из полных семей преобладает позитивный интерес в воспитательной тактике со стороны отца ($OPOZ = 3,7$), подростки из неполных семей оценивают позитивный интерес своих отцов значительно ниже ($OPOZ = 2,06$). Это означает, что подростки, проживающие совместно с отцами (полные семьи) считают, что их отцы имеют наиболее положительное отношение к ним, вне зависимости от исходных ожиданий и конкретных успехов подростка. Они отмечают эмоциональное понимание отца, его сочувствие, своевременно реагирующие на потребности подростка.

Подростки, проживающие без отцов, не отмечают положительного отношения отцов к ним, не считают, что отцы сочувствуют им или понимают их эмоциональное состояние.

В представлениях подростков из неполных семей преобладает непоследовательность со стороны отца в воспитательной тактике со стороны отца ($ONED=4,46$), этот показатель по величине среднего значения занимает первое место при ранжировании значений, это значительно выше, чем среднее значение в группе подростков из полных семей ($ONED=2,7$), но также необходимо отметить, что данный показатель по величине среднего значения находится на втором месте;

В результате, можно говорить, что подростки из полных и неполных семей отмечают у своих отцов резкую смену стиля отношений: от очень строгого к либеральному и наоборот, от психологического принятия подростка к резкому эмоциональному отвержению его.

Наименее слабо в представлениях подростков из неполных семей выражена директивность со стороны отца ($ODIR = 1,6$), в группа подростков из полных оценивает директивность со стороны отца несколько выше ($ODIR = 2,4$). Таким образом, подростки из полных семей считают, что их отцы больше стремятся к лидерству и власти, чаще навязывают им у чувства вины и декларируют свою жертвенную позицию. Они считают, что отцы

заставляют их подчиняться нормам и правилам поведения, принятым в обществе.

Подростки из неполных семей данных характеристик в воспитательной тактике отцов практически не отмечают.

В представлениях подростков из полных семей наименее слабо выражены автономность со стороны отца (ОАУТ=1,86), группа подростков из неполных оценивает автономность со стороны отца достаточно высоко и при ранжировании средних значений данный показатель занимает второе место (ОАУТ=4,16);

Исходя из анализа полученных результатов, по данной шкале, можно отметить, отсутствие внимания к потребностям ребенка, погруженность в свои собственные дела, отсутствие эмоционального контакта и интереса отцов подростков из неполных семей. Подростки из неполных семей воспринимают общение с отцом формальным.

Подростки из полных семей данных характеристик в воспитательной тактике отцов практически не отмечают.

Враждебность со стороны отца в представлениях подростков из полных семей занимает четвертое (ОНОС = 2,0), а в представлениях подростков из неполных семей третье (ОНОС = 3,76) место. При этом среднее значение в группе подростков из неполных семей значительно выше.

При проведении статистического сравнения достоверные различия выявлены по всем шкалам при $p \leq 0,001$ (за исключением шкалы ODIR, где $p \leq 0,01$).

Следовательно, полученные результаты позволяют нам заключить, что эмоциональное отвержение отмечают как подростки из полных, так и из неполных семей. И все же, подростки из неполных семей считают, что их отцы имеют отрицательное отношение к ним, в их взаимоотношениях отмечается отсутствие ласки, уважения, в крайних случаях – враждебность.

Таким образом, можно констатировать вывод о том, что в представлениях подростков из полных и неполных семей об отце существуют достоверные различия.

Для оценки образа отца также использовалась методика Т. Лири. При оценке характеристик отца у подростков из полных и неполных семей выявлено, что:

- подростки из неполных семей считают, что авторитарность отцов в межличностных отношениях более выражена ($x.c.p.=12,33$), они отмечают наличие деспотического характера у отцов, стремления полагаться только на свое мнение, всегда и всех поучать, давать советы; Подростки из полных семей оценивают авторитарность отцов на среднем уровне ($x.c.p.=10,6$) и считают, что они не являются лидерами, но их отцы достаточно уверены в себе, проявляют упорство и настойчивость в отстаивании своего мнения. При сравнении показателей двух групп выявлено достоверное отличие ($t=2,385$, при $p \leq 0,05$).

- подростки из неполных семей ($x.c.p.=13,76$) больше, чем подростки из полных семей ($x.c.p.=8,53$) считают, что их отцы в межличностных

отношениях ориентированы на себя и имеют склонность к соперничеству ($t=7,691$, при $p \leq 0,001$);

- подростки из неполных семей считают своих отцов более агрессивными ($x.c.p.=12,73$). Для них их отцы излишне требовательны, прямолинейны, откровенны, часто дают резкую оценку действиям окружающих, излишне раздражительны. Подростки из полных семей отмечают, что их отцы умеренно агрессивны ($x.c.p.=8,26$), что они могут продемонстрировать свою непримиримость к окружающим, бывают раздражительны в межличностных контактах, проявляют упорство и настойчивость. Выявленные различия по данному параметру $t=6,480$, при $p \leq 0,001$;

- подростки из неполных семей считают своих отцов злопамятными и вечно недовольными ($x.c.p.=5,03$). Подростки из полных семей считают, что их отцы менее критичны в межличностных отношениях с окружающими, но отмечают малую общительность своих отцов, скептический настрой, частое проявление вербальной агрессии ($x.c.p.=8,23$). По данному фактору также выявлено достоверное различие ($t=4,272$, при $p \leq 0,001$);

- подростки из неполных семей ($x.c.p.=5,0$) и подростки из полных семей ($x.c.p.=5,27$) одинаково оценивают своих отцов по выраженности подчиняемости. Они считают, что их отцы честно выполняют свои обязанности, могут подчиняться более сильному, значимому. Подростки обеих групп отмечают эмоциональную сдержанность отцов.

- подростки из полных семей ($x.c.p.=10,33$) считают своих отцов зависимыми людьми, они отмечают наличие разнообразных страхов у отцов, опасений, считают, что их отцы зависимы от других людей. Подростки из неполных семей ($x.c.p.=5,5$) считают своих отцов более вежливыми, мягкими, желающими получить помощь от других людей, доверчивыми в межличностных коммуникациях. Нами выявлено достоверное отличие ($t=6,735$, при $p \leq 0,001$);

- подростки из неполных семей считают своих отцов менее дружелюбными ($x.c.p.=5,26$). Они считают, что их отцы трудно уживаются в коллективах, часто конфликтуют с людьми, стараются отстраниться от совместных дел. Подростки из полных семей видят своих отцов более способными к сотрудничеству ($x.c.p.=8,36$), считают, что они способны к компромиссным решениям, успешны в ведении переговоров, в межличностных взаимоотношениях стремятся следовать принципам «хорошего тона», демонстрируют любовь и признание окружающим. Различия по этой характеристике соответствует $t=3,927$, при $p \leq 0,001$;

- подростки из полных семей считают своих отцов более ответственными ($x.c.p.=9,3$), они считают, что их отцы деликатны в решении различных вопросов, заботятся о близких, проявляют к ним ласку, отзывчивы в общении с людьми. Подростки из неполных семей дают низкую оценку альтруизму отцов ($x.c.p.=4$) и считают, что они недостаточно проявляют сострадание к близким, не отмечают симпатии отца к себе и другим людям, считают, что их отцы не умеют подбодрить и успокоить в сложной жизненной

ситуации. Достоверные различия здесь также выявлены ($t=7,273$, при $p \leq 0,001$).

Т.о., при оценке характеристик отца у подростков из полных и неполных семей достоверные различия выявлены по всем показателям, за исключением параметра «подчиняемость» (5). И можно констатировать, что представления подростков из полных и неполных семей об отце существенно различаются. Для подростков из неполных семей их отцы в межличностных отношениях более авторитарны, эгоистичны, агрессивны, зависимы и менее дружелюбны и ответственны по сравнению с образом отцов для подростков из полных семей.

Для выявления идентификации подростков со своими отцами было проведено статистическое сравнение показателей самооценки подростков с их представлениями об отце.

В группе подростков из полных семей выявлено сходство по двум параметрам - VI, VII, т.е. подростки из полных семей схожи со своими отцами в проявлении таких качеств, как «зависимость» и «дружелюбность».

В группе подростков из неполных семей по всем показателям выявлены достоверные различия, что может означать отсутствие отождествления подростков с отцами.

Таким образом, проведенное исследование позволило сформулировать следующие выводы:

- самооценка подростков не зависит от проживания в полной и неполной семье,
- образ отца зависит от факта проживания вместе с ним.
- проживание подростков с отцом способствует идентификации с ним.

Безусловно, полученные выводы носят не абсолютный характер и нуждаются в дополнительной проверке.

Список источников

1. Аверин В.А. Психология детей и подростков: Учеб. пособие. - 2-е изд., перераб. - СПб.: Изд-во Михайлова В.А., 1998. - 379 с.
2. Ильин Е. П. Психология общения и межличностных отношений. - СПб.: Питер, 2009. - 576 с.
3. Павленко В.И. Представления о соотношении социальной и личностной идентичности в современной западной психологии // Вопросы психологии № 1, 2000 С.5-8.
4. Развитие национальной, этнолингвистической и религиозной идентичности у детей и подростков / Под ред. М. Барретта и др. - М.: Изд-во Ин-та психологии РАН, 2001. - 196 с.

Филиппова О.В.

ВАРИАТИВНОСТЬ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ МАРШРУТОВ ДЛЯ ДЕТЕЙ С РАССТРОЙСТВОМ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА

ннотация: в статье предлагается рассмотреть четыре варианта индивидуальных образовательных маршрута ребёнка с расстройством аутистического спектра, так как

все больше детей, имеющих аутистический спектр, приходят в общеобразовательные учреждения и обучаются по адаптированной основной общеобразовательной программе. Abstract: the article proposes to consider four options for individual educational routes for a child with an autism spectrum disorder, as more and more children with an autistic spectrum come to general education institutions and are trained in an adapted basic general education program.

В последние годы тема образование детей с аутизмом становится все более актуальным, так как детей данной категории становится всё больше, право на образование в Российской Федерации гарантировано всем детям, в том числе и детям с аутистическим расстройством.

По словам Морозовой Т.И., статистика 2018 года указывает на то, что расстройство аутистического спектра диагностируется у одного из 55 детей. Это достаточно большая цифра.

Для описания вариативности образовательного маршрута ребёнка с РАС, необходимо обратиться к определению данного понятия. «Детский аутизм – это искажённый вариант первичного развития, связанный с дефицитом базальной потребности в общении, вследствие патологии прежде всего эмоциональной и интеллектуальной сфер психики [3].

В свою очередь, внедрение Федерального государственного образовательного стандарта образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями), требует от школы создания условий для учета индивидуальных образовательных возможностей каждого ребенка, а также создания дополнительных возможностей для коррекции и развития личности «особого» школьника [4]. В классах для детей с легкой степенью умственной отсталости наблюдается 1-2 ученика в параллели, имеющего РАС или аутоподобные черты поведения. В структуре дефекта, первичное заболевание – умственная отсталость, и вторичное-расстройство аутистического спектра.

Расстройство аутистического спектра характеризуется следующими особенностями. Для них свойственны нарушения в области социального взаимодействия, которые характеризуется дефицитом социально – эмоциональной взаимности – от нарушения социальной дистанции и неспособности ведения обычного диалога двухстороннего диалога, до снижения способности делиться интересами и эмоциями. Так же качественные нарушения в коммуникации, проявляющиеся в низком уровне невербального интеллекта. Ограниченные и повторяющиеся стереотипные паттерны поведения, интересы и активности характеризуются движениями, использованием предметов или речи в стереотипной или повторяющейся манере. Для детей характерно стремление поддерживать единообразие процедур. Жестко ограниченные, заикленные интересы, аномальные по интенсивности и направленности. Повышенная или пониженная реакции на сенсорное взаимодействие или необычная заинтересованность в сенсорных аспектах окружения [1]. В связи с этим, у таких детей не сформирована внутренняя позиция школьника и отношение к своей новой роли

Для таких детей необходимо выстраивание психолого – педагогического сопровождения, учитывающего следующие условия: это комплексная

система, основанная на индивидуальном подходе, базируемая на актуальных умениях и способностях ребёнка. Четкая структура и последовательность предъявляемых инструкции при выполнении задания, а также понятный для ребенка распорядок дня [1].

Невозможно представить себе единого образовательного маршрута для «среднестатистического» ребёнка с РАС [2].

Таким образом, при условиях раскрытых выше, необходимо разрабатывать для каждого ребенка индивидуальный образовательный маршрут, тем самым предлагая вариативность обучения и воспитания детей с умственной отсталостью и РАС.

Рассмотрим подробнее описание данных образовательных маршрутов.

Все маршруты обсуждаются и утверждаются на школьном психолого – педагогическом консилиуме.

Первый вариант индивидуального образовательного маршрута выстраивается для ученика, который самостоятельно работает в классе, ориентируется в социальном окружении школы и имеет достаточный уровень вербальной коммуникации. Нужна минимальная поддержка со стороны учителя. Но эти ученики хуже воспринимают фронтальную инструкцию, обращённую ко всему классу и учитель при предъявлении задания всему классу, обращается к этому ученику индивидуально.

Второй вариант индивидуального образовательного маршрута, когда ученика на всех занятиях в школе сопровождает тьютор, тем самым, обеспечивая индивидуальное сопровождение в течении всего учебного дня.

Третий вариант индивидуального образовательного маршрута: ученик испытывает трудности при обучении в классе (наблюдается агрессивное поведение, трудности в коммуникации, сложности в восприятии учебного материала, несформированность учебного поведения). Такой ребёнок, обучаясь на дому, имеет возможность включаться в образовательный процесс в школе. И ученик подключается к своему классу на общие мероприятия: завтрак-обед, концерты, общешкольные мероприятия, внеурочная деятельность.

Четвёртый вариант индивидуального образовательного маршрута: разработан по итогам проведения психолога – педагогического консилиума школы, когда тьютор выступает в роли помощника учителя, на тех уроках, которые особенны трудны для ребёнка.

Таким образом, имея возможность подобрать и предложить индивидуальный образовательный маршрут обучения в школе для ребёнка с умственной отсталостью и расстройством аутистического спектра, позволяет осуществить индивидуальный подход и учесть особенности и возможности каждого обучающегося. Такое психолого-педагогическое сопровождение гарантирует ребенку психологическую безопасность образовательной среды в образовательном учреждении и позволяет максимально обеспечить удовлетворение особых образовательных потребностей учащихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) и РАС,

способствуют успешной организации образовательной деятельности данной категории учащихся.

Список источников:

1. Бондарь Т.А., Захарова И.Ю., Константинова И.С., Посицельская М.А., Яремчук М.В. «Подготовка детей к школе с нарушениями эмоционально – волевой сферы: от индивидуальных занятий к обучению в классе» - Москва: Теревинф, 2013 г.
2. Довбня С., Морозова Т., Залогина А., Монова И. «Дети с расстройствами аутистического спектра в детском саду и школе. Практики с доказанной эффективностью». - СПб: Сеанс. - С. 117.
3. Морозов С.А. «Основы диагностики и коррекции расстройств аутистического спектра» - Москва, 2014, с. 21.
4. Приказ Министерства образования от 19.12.2014 №1598 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями)».

Фисенко А.А.

ПРОБЛЕМЫ ОБУЧЕНИЯ ПОДРОСТКОВ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ

Аннотация: В данной статье автором рассматриваются проблемы, возникающие перед педагогами во время организации обучения подростков с интеллектуальными нарушениями. В качестве основных проблем представлены агрессия и тревожность подростков с интеллектуальными нарушениями. Даны рекомендации по профилактике агрессивного поведения подростков с интеллектуальными нарушениями, а также рекомендации по снижению тревожности подростков с интеллектуальными нарушениями.

Ключевые слова: интеллектуальные нарушения, агрессия, тревожность, подростки, умственная отсталость.

Abstract: In this article, the author consider the problems faced by teachers during the organization of training for adolescents with intellectual disabilities. The main problems are aggression and anxiety of adolescents with intellectual disabilities. Recommendations for the prevention of aggressive behavior of adolescents with intellectual disabilities, as well as recommendations for reducing anxiety of adolescents with intellectual disabilities.

Key words: intellectual disturbances, aggression, anxiety, adolescents, mental retardation.

Развитие детей с интеллектуальными нарушениями определяется биологическими и социальными факторами. К числу биологических факторов относятся тяжесть дефекта, качественное своеобразие его структуры, время его возникновения. Учитывать их необходимо при организации специального педагогического воздействия. Социальные факторы представлены ближайшим окружением ребёнка. В это понятие входит семья, в которой он живёт, взрослые и дети, с которыми он общается и проводит время, и, конечно, школа. Отечественная психология утверждает положения о ведущей роли в развитии всех детей, в том числе и детей с интеллектуальными нарушениями, сотрудничестве ребёнка со взрослыми и детьми, находящимся рядом с ним, обучении в широком понимании этого термина. Особенно большое значение имеет правильно организованное обучение и воспитание,

адекватное возможностям ребёнка, опирающееся на зону его ближайшего развития. Именно оно стимулирует продвижение детей в общем развитии [1]. Во время организации обучения подростков с интеллектуальными нарушениями педагоги часто сталкиваются с различными проблемами.

Подростковый возраст у школьников с нарушениями интеллекта отличается высокой степенью риска возникновения различных нарушений поведения. Проявления нарушений поведения у школьников с интеллектуальными нарушениями внешне сходны с проявлениями нарушений поведения у учащихся с сохранным интеллектом. Исследования показывают, что у школьников с нарушениями интеллекта могут наблюдаться различные нарушения поведения: побег, бродяжничество, воровство, кражи, агрессия, употребление алкоголя, наркотических веществ, курение и др. Клинико-психологическое изучение нарушений поведения у школьников с нарушениями интеллекта показывает, что у данного контингента существенно отличаются по объёму нарушенного поведения и его характеру. Большинство исследователей признают, что среди различных форм нарушений поведения у детей с нарушениями интеллекта преобладают побег и агрессивное поведение [2].

Для профилактики агрессивного поведения подростков с интеллектуальными нарушениями педагогу необходимо учитывать факторы влияющие на проявление агрессии. К таким факторам могут относиться гормональные изменения, сопровождающие подростковый возраст, астенические явления, которые могут возникать вследствие интеллектуальной недостаточности, наличие разнообразных психопатологических синдромов, прием различных медицинских препаратов, эмоциональное состояние и самочувствие как педагогов, так и других учащихся. Кроме этого на проявление агрессии могут влиять и такие причины как смена образовательного учреждения, невозможность удовлетворения потребностей агрессивных подростков с интеллектуальными нарушениями, неблагоприятные условия развития подростка с интеллектуальными нарушениями (в том числе и в условиях семьи). Также внушаемость подростков с интеллектуальными нарушениями и их склонность к подражанию могут влиять на проявления агрессии. Помимо этого, на вспышки агрессии подростков с интеллектуальными нарушениями влияет критика со стороны педагога [3].

В последние годы, согласно данным А.М. Прихожан, отмечается устойчивый рост тревожности и страхов у детей. Дети и подростки с повышенной тревожностью относятся к группам риска по неврозам, девиантному поведению, эмоциональным нарушениям личностного развития [4]. Проблема личностной тревожности применительно к подросткам с интеллектуальными нарушениями, является актуальной в связи с имеющимися у них дополнительными предпосылками к формированию данного личностного новообразования, а именно: нестабильность эмоционально-волевой сферы как проявление отклонения в развитии, зачастую неблагоприятные условия семейного воспитания, сложности,

возникающие в учебной деятельности. Формируясь под влиянием неблагоприятных факторов, личностная тревожность у подростков с интеллектуальными нарушениями будет усугублять дефект, осложнять их интеграцию в общество, адаптацию к жизни. Таким образом тревожность подростков с интеллектуальными нарушениями является серьёзной проблемой, которая возникает перед педагогами во время обучения таких детей.

Существуют рекомендации по снижению тревожности подростков с интеллектуальными нарушениями. Для снижения тревожности подростки с интеллектуальными нарушениями нуждаются в похвале, в том числе со стороны учителя. Обучение в школе по-разному воспринимается подростками. Изначальный уровень развития у всех различен и как следствие одни делают резкий скачок вперед при обучении, а другие начинают неизбежно отставать и это абсолютно нормальный процесс обучения. Подростки развиваются неравномерно и это естественный процесс. Требования к достижению цели должны быть индивидуальными, равно как и оценка результатов. Для всех подростков с повышенным уровнем тревожности характерно снижение самооценки, если подросток не верит в свои силы, он не способен уважать себя и ценить. Одной из самых уязвимых точек тревожного подростка с интеллектуальными нарушениями является комплекс его представлений о себе. Каждый человек воспринимает себя определенным образом со своими плохими и хорошими сторонами. Человек постоянно стремится к идеалу и хочет занять определенное место среди окружающих. Всё это можно назвать одним словом – самооценка. Исходя из вышеперечисленного можно составить следующий комплекс рекомендаций по снижению тревожности подростком с интеллектуальными нарушениями.

У подростка с интеллектуальными нарушениями может возникнуть тревога из-за того, что люди требуют от него противоречивых вещей. Если подросток прислушивается к нескольким взрослым, и если они оба любят его по-настоящему. Они никогда не будут критиковать мнение друг друга при подростке. Подростка с интеллектуальными нарушениями ни в коем случае нельзя ставить перед взрослым выбором. В школе помимо авторитета родителей в картину мировосприятия подростка добавляется еще и авторитет учителя. Авторитет родителей и учителей должен быть равным для подростка. На тех взрослых, чей авторитет является значимым для подростка за счет этого лежит и дополнительная ответственность. Взрослый должен быть и сам непротиворечив в своих поступках и действиях. Взрослые должны быть максимально честны с подростком с интеллектуальными нарушениями. Это будет залогом его спокойствия и уверенности в себе. Такие подростки инстинктивно чувствуют, когда им врут, и, хотя не могут объяснить этого чувство тревожности может лишь возрастая. Зачастую мечты о том, каким должен быть подросток делают взрослых неспособными принимать реальную картину вещей и объективно оценивать возможности подростка, что является грубой ошибкой. Главное не пропустить момент и понять, что именно интересует подростка. Следует присмотреться к нему и определить к чему он

склонен и тянется. Не стоит наставлять на том, что ему не интересно. Идеальным способом освобождения подростка интеллектуальными нарушениями от тревожности является вариант, при котором выбирается то, что нравится подростку и сочетается с тем, чего хотят от него взрослые.

Необходимо также доверять подростку с интеллектуальными нарушениями. Если окружение подростка состоит из тех людей, которым он доверяет, он будет гораздо спокойнее, и его самооценка будет на достаточно высоком уровне. Без отсутствия доверия тревожность и неуверенность у подростка лишь возрастает. Родители и учителя всегда должны оставлять подростку право выбора. Он должен понимать, что в случае успешного выбора и правильного поступка его ждет награда, а в случае ошибки расплата за нее, но решение должно приниматься самим подростком. Основой благополучия эмоционального состояния подростков является честность со стороны взрослых и доверие которое им, оказывается. Ещё одной основой является полное принятие подростка таким, какой он есть. Безусловное – значит без всяких условий. Основными деятельностью не могут стать оценки или успеваемость в школе. Если взрослые ругают подростка за его ошибки, недочеты или неуспеваемость следует также обозначать уверенность с их стороны в его силах и что это все является временными затруднениями с которыми он способен справиться. Подросток должен понимать, что его любят и считают хорошим. Причем таким его будут считать всегда. Умение принимать подростка таким, какой он есть, освобождает родителей и подростков от необходимости ориентироваться на результаты, подростки очень многое делают не для результата. Подростки не ходят в школу ради отметок. Процесс обучения это всего лишь средство развития для подростка. Благодаря обучению, подросток овладевает навыками и способами внутреннего саморазвития. При доверии подросткам в выполнении какой-либо работы следует также в равной степени доверять средствам достижения ими поставленной задачи. Подросток сам выбирает с кем ему дружить, что делать и куда идти. Очень важным является сохранение доверия между взрослыми и подростком. Причем при данном контакте между взрослыми и подростком должен отсутствовать оттенок контроля. Подросток должен чувствовать в первую очередь поддержку. У подростка не должно быть дефицита в сферах общения. Так он сможет находить поддержку всегда и с любого ракурса. Нельзя ограничивать подростковый круг общения без реальной на то необходимости.

Если подросток не в состоянии что-либо выполнить, его не следует за это ругать и возникает необходимость проговорить основные проявления его тревоги. Тревога у подростка интеллектуальными нарушениями может проявляться крайне разнообразными способами. Повышенная утомляемость и сложность включения в новый материал являются основными особенностями подростков с повышенным уровнем тревожности, которые необходимо учитывать при их обучении. Если учитель по-настоящему профессионал – он будет знать это. Он будет уделять такому подростку особое внимание. Меньше торопить на контрольных и лишней раз отпустить домой.

Следует повышать самооценку подростка при любом проявлении тревожности. Следует всегда обозначать для подростка ситуации, в которых он проявил себя с лучшей стороны. Также следует делать так, чтобы он чувствовал проявления любви к нему как можно чаще. Очень трудно убедить подростка с повышенным уровнем тревожности в том, что он действительно хороший. Подростка с повышенным уровнем тревожности практически невозможно перехвалить. Такие подростки с критикой и недоверием воспринимают любую похвалу. Однако следует понимать, что подростки с завышенным уровнем тревожности сами способны находить средства борьбы с ней. Эти способы, какими бы неправильными или «детскими» они не показались бы взрослым, следует принимать во внимание и учитывать их, помогая подростку справиться с тревожностью. Нельзя вторгаться в личное пространство подростка, при этом, не давая ему взамен ничего.

Таким образом, следуя всем рекомендациям по профилактике агрессивного поведения и тревожности подростков с интеллектуальными нарушениями можно построить правильную систему обучения. Не смотря на всю сложность обучения детей данной категории оно является необходимым, и может быть вполне успешным. Благодаря коррекционной работе по снижению агрессии и тревожности у подростков с интеллектуальными нарушениями их обучение может показать более высокие результаты, по сравнению с результатами подростков с интеллектуальными нарушениями, которые не принимали участие в коррекционных занятиях. Проблемы обучения подростков с интеллектуальными нарушениями должен решать не только педагог, но и другие специалисты такие как: специальный психолог, дефектолог, олигофренопедагог, тьютор. Благодаря комплексной работе специалистов с подростками имеющие интеллектуальные нарушения проблемы их обучения можно преодолеть.

Список источников:

- 1. Об организации воспитания детей с недостатками умственного развития. Гаврилушкина О.П. Дошкольное воспитание, 1998 - №2 - с. 67-71*
- 2. Нарушения поведения умственно отсталых подростков. Шипова Л.В. Учебное пособие. - Саратов, 2016. - 63 с.*
- 3. Специфика ценностных ориентаций подростков с интеллектуальным недоразвитием. Назарова М.Ц. Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. 2014 - №170 - с. 68-78*
- 4. Тревожность у детей и подростков: психологическая природа и возрастная динамика. Прихожан, А.М. - М.: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2000. - 304 с.*

Флоровский С.Ю.

СТИЛЬ МЕЖЛИЧНОСТНОГО ОТНОШЕНИЯ КАК ФАКТОР СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ АДАПТИРОВАННОСТИ ПОДРОСТКОВ

Аннотация: Обсуждаются результаты эмпирического исследования влияния на социально-психологическую адаптированность подростков со стороны присутщего им

стиля межличностного отношения (отношения к окружающим). Выявлены стилевые характеристики интерперсонального отношения подростков, содействующие и препятствующие их социально-психологической адаптации в различных жизненных сферах (семейные связи, здоровье, повседневные социальные контакты, эмоциональность, взаимодействие с окружающими, отношение к поло-ролевым стандартам).

Ключевые слова: стиль межличностного отношения, социально-психологическая адаптированность, личность подростка, современный мир.

Abstract: Results of an empirical research of influence on social and psychological adaptedness of teenagers from style of the interpersonal relation inherent in them (the attitude towards people around) are discussed. The style characteristics of the interpersonal relation of teenagers promoting and interfering their social and psychological adaptation in various life spheres are revealed (family relation, health, daily social contacts, emotionality, and interaction with people around, the relation to sex and role standards).

Key words: style of the interpersonal relation, social and psychological adaptedness, personality of the adolescent, modern world.

Введение. Сложившаяся в современной России социокультурная ситуация развития характеризуется резким сужением диапазона возможностей для конструктивного преодоления развивающейся личностью подросткового кризиса. Задаваемый социумом «порог трудностей» оказывается слишком высоким, локализуясь далеко за пределами «зоны ближайшего развития» подростков [2; 7; 10; 12; 16]. Как следствие, значительная часть молодых людей продолжает пребывать в дезадапционном статусе и за пределами подросткового возраста. Консолидация опыта дезадаптации и несовладания, консервация личностно-регуляторных механизмов «выученной беспомощности», конформной зависимости, деструктивной протестности и т.п. создает риск маргинализации молодых людей, вытеснения их на периферию социальных процессов. Поэтому психологическая работа по преодолению и профилактике дезадаптации развивающейся личности на подростковом этапе её жизненного пути представляет собой действенный инструмент минимизации подобных рисков и максимизации вероятности выбора и реализации человеком продуктивной позитивной жизненной траектории.

Важнейшие ресурсы социально-психологической адаптации подростков коренятся в их собственной личности, представляя собой сформировавшиеся и формирующиеся черты их психологической индивидуальности и складывающиеся на их основе регуляторные системы, выступающие в качестве психологических потенциалов социального поведения, деятельности и общения [10; 17; 22; 24]. Ведущее место в системе этих регуляторных образований занимает стиль межличностного отношения (стиль отношения к окружающим людям).

Учитывая особую сензитивность подростков к контекстным механизмам социальных изменений [6; 7; 12; 18], выявление устойчивых взаимосвязей между стилевыми характеристиками отношения к окружающим и социально-психологической адаптированностью позволяет раскрыть психологическое содержание и направленность трансформаций функционирующих в современном общественном сознании социальных

представлений о «правильном» и «неправильном» отношении человека к другим людям, «продуктивных» и «непродуктивных» способах межличностного взаимодействия.

Теоретический анализ проблемы. Для психологических служб сферы школьного образования «фокусными» критериями социально-психологической адаптированности являются не только и не столько внешние индикаторы, например, социоэкономический статус семьи, академическая успеваемость, наличие друзей и т.п. В плане наибольшей доступности для консультанта-психолога приоритетное значение имеет система внутриличностных переживаний подростков по поводу субъективных трудностей «вписывания» в социальный контекст и интеграции в межличностные отношения со «значимыми другими» [3; 11].

В этой связи представляется перспективным обращение к предложенному известным американским психологом Х. Беллом понятию «приспособленность», трактуемому как интраперсональный коррелят социально-психологической адаптированности личности [20; 21]. Им предлагается дифференцированная модель приспособленности, позволяющая выявлять индивидуальный профиль социально-психологической адаптированности развивающейся личности в шести жизненных сферах: семейных связей, здоровья, повседневных социальных контактов, эмоциональности, отношения к окружающим людям, поло-ролевым стандартам и стереотипам.

Механизмы адаптационных процессов имеют интерсубъектную природу и могут рассматриваться лишь в контексте многообразных взаимодействий личности с другими людьми. Содержание и вектор социально-психологической адаптации во многом определяются присущим самому человеку отношением к другим людям [9; 10; 18; 22; 24].

Данное отношение традиционно рассматривается в психологической персонологии как одно из центральных и стержневых в психологической конструкции личности. Многие авторы ставят его на ведущие места в системе субъективных отношений личности [1; 4; 5; 8].

Истоки этого отношения коренятся в индивидуальном опыте человека. Само по себе отношение к другим людям (также нередко называемое межличностным отношением) представляет собой интегративное психологическое образование, аккумулирующее опыт взаимодействия человека с окружающими.

А.Б. Холмогорова и Н.С. Смирнова [19] предлагают следующую модель интерперсонального отношения. Она включает в себя три составляющие: объектные репрезентации – образы себя и значимых других (интрапсихический аспект), мотивацию общения (динамический аспект) и актуальные социальные связи (интерпсихический аспект).

Достаточно рано формирующееся межличностное отношение приобретает стилевой характер [15]. Как и любое стилевое психическое образование, стиль межличностного отношения представляет собой индивидуально-своеобразную систему психологических средств регуляции и

самоорганизации сознания и поведения, направленных на гармонизацию личностных особенностей человека с требованиями социальной среды, межличностного окружения и типичных ситуаций социального взаимодействия.

Одна из наиболее известных концептуальных моделей стиля межличностного отношения была предложена известным американским социальным психологом Т. Лири [23]. По его мнению, многообразие индивидуальных вариантов отношения к окружающим (проявляющегося, в свою очередь, в определенных вариантах межличностного взаимодействия) может быть сведено к восьми стилям межличностного отношения. Это следующие стили: властный-лидирующий, независимый-доминирующий, прямолинейный-агрессивный, недоверчивый-скептический, покорно-застенчивый, зависимый-послушный, сотрудничающий-конвенциональный, ответственно-великодушный. Первые четыре автор квалифицировал как дизъюнктивные, то есть потенциально конфликтные, направленные либо на подавление окружающих, либо на выстраивание с ними максимально дистантного взаимодействия. Остальные – как конъюнктивные, связанные с ориентацией на достижение согласия, объединение ресурсов и межличностное сближение.

В отечественной психологии идеи Т. Лири были переосмыслены с новых методологических позиций и получили дальнейшее развитие в работах Л.Н. Собчик [14]. Она предложила рассматривать каждый из выделяемых Т. Лири стилей межличностного отношения как проявление лежащих в основе психологической индивидуальности человека ведущих тенденций. При этом ведущая тенденция определяется данным автором как «... устойчивое личностное качество, которое уходит корнями в тип высшей нервной деятельности и рассматривается как фундамент для формирования базисных индивидуально-личностных свойств» [14, с. 32]. Сам же стиль межличностного отношения было предложено рассматривать в качестве одного из вершинных проявлений ведущей тенденции конкретной личности.

В нашей работе мы будем ориентироваться на трактовку стиля межличностного отношения, вытекающую из традиции отечественной психологии отношений, развиваемой в работах А.Ф. Лазурского [4], В.Н. Мясищева [8], Б.Г. Ананьева [1], Б.Ф. Ломова [5]. Стиль межличностного отношения будет рассматриваться нами как формирующаяся на основе жизненного опыта интерперсонального взаимодействия устойчивая система индивидуально-своеобразных когнитивных схем, паттернов эмоциональных переживаний и структур потенциальных поведенческих реакций, направленных на другого человека как партнера по общению и социальному взаимодействию.

Организация и методы исследования. Стиль межличностного отношения оценивался посредством методики диагностики интерперсональных отношений Т. Лири в модификации Л.Н. Собчик [14, с. 75-91]. Выявлялась степень выраженности в актуальной модальности образа «Я» респондентов восьми стилеобразующих компонентов отношения к

другим людям: властно-лидирующих, независимо-доминирующих, прямолинейно-агрессивных, недоверчиво-скептических, покорно-застенчивых, зависимо-послушных, сотрудничающе-конвенциональных, ответственно-великодушных.

Социально-психологическая адаптированность диагностировалась при помощи опросника приспособленности Х. Белла (в адаптации А.А. Рукавишника и М.В. Соколовой) [13]. Выявлялась приспособленность развивающейся личности в следующих жизненных сферах: семейных отношений, здоровья, повседневных социальных контактов, эмоциональности, отношения к окружающим, поло-ролевым стандартам и стереотипам. На приспособленность указывают низкие оценки по названным шкалам, высокие шкальные значения свидетельствуют о неприспособленности.

В исследовании, проведенном нами в 2013–2017 гг., приняли участие 297 учеников девятых классов средних общеобразовательных школ Краснодарского края и Республики Адыгея. Из них 128 (43,1%) мальчиков и 169 (56,9%) девочек. Возраст опрошенных 15-16 лет.

В соответствии с логикой нашего исследования экспериментальная выборка рассматривалась как единообразная. При анализе эмпирических данных подростки не дифференцировались по полу, успеваемости, условиям семейной социализации. Исследование строилось по корреляционному принципу и было направлено на выявление значимых взаимосвязей между стилевыми особенностями межличностного отношения подростков и аспектами их социально-психологической адаптированности.

Основанием для интерпретации полученных данных в категориях влияния стиля межличностного отношения на социально-психологическую адаптированность выступал факт онтогенетически более ранней сформированности стиля межличностного отношения как диспозиционной характеристики личности в сравнении с состоянием социально-психологической адаптированности в старшем подростковом возрасте.

Результаты и их обсуждение. Значимыми с точки зрения социально-психологической адаптированности-дезадаптированности подростков оказываются не все аспекты стиля отношения к окружающим людям. Переживание подростками своей большей или меньшей «приспособленности к жизни» связано с пятью из восьми базисных стилевых тенденций их интерперсонального отношения: властно-лидирующими, независимо-доминирующими, недоверчиво-скептическими, покорно-застенчивыми и ответственно-великодушными.

Индифферентными в плане влияния на социально-психологическую адаптированность оказываются прямолинейно-агрессивные, зависимо-послушные и сотрудничающе-конвенциональные стилевые аспекты отношения к окружающим. Это значит, что одинаково высокий, средний или низкий уровень приспособленности могут иметь подростки, характеризующиеся диаметрально противоположными тенденциями в сфере межличностного общения по перечисленным показателям, – агрессивные и

миролюбивые, застенчивые и открытые, склонные и не склонные к сотрудничеству, ориентированные как на соблюдение конвенциональных норм, так и на их нарушение.

В свою очередь, не все аспекты личностной приспособленности опосредованы стилевыми особенностями отношения подростков к другим людям. Нечувствительны к регуляторному влиянию со стороны стиля интерперсонального отношения такие аспекты субъективно переживаемой социально-психологической адаптированности как соматическое самочувствие (ощущение себя здоровым в большей или меньшей степени) и уровень субъективной приспособленности в сфере социальных представлений, связанных с поло-ролевыми стандартами.

Последний факт может рассматриваться как ещё одно подтверждение происходящей в последние годы андрогинизации подростковой популяции. Подростки активно осваивают те модели поведения, которые в традиционных системах представлений связывались с противоположным полом. Как следствие, мальчики демонстрируют достаточно фемининные (женственные) способы поведения, в то время как девочки явственно маскулинизируются. Например, мальчики-подростки могут демонстрировать ограниченность лидерских притязаний, эмпатичность, чувствительность, ранимость, девочки-подростки, напротив, – стремиться к межличностному доминированию и реально достигать его, проявлять жесткость, агрессивность, эмоциональную черствость. При этом подобное поведение рассматривается подростками как вполне приемлемое и не вызывающее сколь-либо явного напряжения и дискомфорта.

Если же говорить о конкретных взаимосвязях социально-психологической адаптированности со стилевыми особенностями межличностного отношения старших подростков, то они таковы.

Чем в большей мере выражены у подростков стремление к межличностному доминированию, тем более комфортно чувствуют они себя в сфере повседневных социальных контактов с окружающими ($r=-0,44$, $p<0,001$) и тем более гармоничной и позитивной является их эмоциональная сфера ($r=-0,47$, $p<0,001$). Выраженность же покорно-застенчивых тенденций (являющихся контрастными по отношению к властно-лидирующим) приводит к диаметрально противоположным эффектам: нарастанию дезадаптированности в области социальных контактов ($r=0,51$, $p<0,0001$) и дисгармонизации эмоциональной жизни ($r=0,40$, $p<0,001$).

Анализ влияния на личностную приспособленность со стороны ещё одной части тенденций межличностного поведения подростков, – ответственно-великодушных, – позволяет уточнить характер выявленных взаимозависимостей. Склонность подростков занимать в отношениях с окружающими ответственно-великодушную позицию оказывает на социально-психологическую адаптированность подростков то же самое влияние, что и стремление к доминированию. Выраженность рассматриваемого модуса интерперсонального отношения, обуславливает

рост субъективной приспособленности в системе социальных контактов ($r=-0,39$, $p<0,001$) и оптимизацию эмоциональной сферы ($r=-0,46$, $p<0,001$).

По мнению Л.Н. Собчик, комбинация в профиле интерперсонального поведения личности властно-лидирующих и ответственно-великодушных тенденций указывает на стиль лидерства/доминирования, который может быть обозначен как «доброжелательное лидерство сильного человека» [14, с. 84-85]. Можно констатировать, что значимым фактором социально-психологической адаптированности в старшем подростковом возрасте выступает наличие у лидерских тенденций и притязаний подростка эмоционального фона в виде доброжелательного отношения к окружающим. По отдельности, рассматриваемые коммуникативные тенденции, – лидерские притязания без базовой доброжелательности и позитивное отношение к окружающим в сочетании со слабыми лидерскими качествами, – не способны обеспечить развивающейся личности достижение социально-психологической адаптированности, субъективное благополучие и эмоциональную гармонию.

Ещё одним фактором, оказывающим позитивное влияние на социально-психологическую адаптацию подростков, является предрасположенность к независимо-доминирующему модусу отношений с окружающими. Чем больше выражена у подростков данная тенденция, тем более приспособленными в эмоциональном плане они оказываются ($r=-0,72$, $p<0,0001$).

На наш взгляд, выявившиеся взаимосвязи носят вполне закономерный характер в свете тенденций личностного развития в подростковый период жизни. Хорошо известно, что центральным новообразованием подросткового возраста является «чувство взрослости», одним из психологических коррелятов которого выступает способность развивающейся личности занимать в системе микросоциальных отношений положение, связанное с получением знаков уважения, внимания и признательности со стороны окружающих. Как правило, такое положение связано с продвижением человека на лидирующие (или, по крайней мере, устойчиво доминирующие) позиции в системе интерперсональных контактов. В свою очередь, занятие подобной позиции способствует и эмоциональному благополучию подростков.

Также одним из вариантов решения подростком проблемы субъективно достойного «встраивания» в систему связей и отношений с окружающими является занятие им независимой позиции, которую можно описать формулой «внутри группы, но психологически вне неё». Связанное с данной системой переживание своей исключительности, большей компетентности (в сравнении с окружающими), способности противостоять социальному давлению и проводить собственную линию, обуславливает гармонизацию и стенизацию эмоциональных состояний подростков.

Выраженность недоверчиво-скептических тенденций в повседневном межличностном поведении выступает фактором социально-психологической дезадаптации подростков. При этом избирательно страдают такие аспекты адаптации как отношения с семейным окружением ($r=0,31$, $p<0,01$) и

способность контролировать враждебные тенденции по отношению к другим людям ($r=0,56$, $p<0,001$).

Выводы.

1. В старшем подростковом возрасте социально-психологическая адаптация в существенной мере определяется личностными характеристиками самого подростка как субъекта социального поведения и жизненного пути. Значимое влияние на социально-психологическую адаптированность подростков оказывает такая характеристика психологической индивидуальности как стиль межличностного (интерперсонального) отношения.

2. Социально-психологическая адаптированность подростков обуславливается активизацией в их интерперсональном отношении властно-лидирующих, независимо-доминирующих и ответственно-великодушных тенденций в сочетании с минимизацией выраженности недоверчиво-скептических и покорно-застенчивых коммуникативных проявлений.

3. Превалирование в межличностном отношении подростков недоверчиво-скептических и покорно-застенчивых тенденций на фоне дефицитарной проявленности тенденций властно-лидирующей, независимо-доминирующей и ответственно-великодушной направленности существенно затрудняет взаимодействие с окружающими, обуславливая социально-психологическую дезадаптированность развивающейся личности.

4. Наиболее мощный регуляторный эффект стиля межличностного отношения имеет место в таких сферах социально-психологической адаптации подростков как система повседневных социальных контактов и область эмоциональной жизни.

Полученные в исследовании данные, сделанные на их основе обобщения и выводы, позволяют существенно уточнить и конкретизировать ориентировочные основы практической психологической деятельности, направленной на оказание помощи и поддержки подросткам в решении проблем их социально-психологической адаптации. Результаты исследования могут быть использованы в практике индивидуального психологического консультирования подростков, а также при разработке и реализации проектов психологической поддержки и сопровождения развивающейся личности в подростковом возрасте, программ активного социально-психологического обучения старшеклассников, их родителей и школьных педагогов.

Список источников:

1. Ананьев Б.Г. Психология и проблемы человекознания: избр. психол. тр. М.: Московский психолого-социальный ин-т; Воронеж: НПО «МОДЭК», 2005. 160 с.
2. Коул М. Теории социокультурно-исторического деятельностного развития в эпоху гиперглобализации // Культурно-историческая психология. 2009. № 1. С. 66-73.
3. Кривцова С.В. Школьная программа развития социальных и личностных компетенций детей «Жизненные навыки»: двадцатилетняя история и перспективы // Академический вестник Академии социального управления. 2018. № 2(28). С. 7-32.
4. Лазурский А.Ф. Классификация личностей // Психология индивидуальных различий: Тексты / под ред. Ю.Б. Гиппенрейтер, В.Я. Романова. М.: ЧеРо, 2006. С. 472-491.

5. Ломов Б.Ф. *Методологические и теоретические проблемы психологии*. М.: Наука, 1984. 444 с.
6. *Макропсихология современного российского общества* / отв. ред. А.Л. Журавлев, А.В. Юревич. М.: Изд-во «Ин-т психологии РАН», 2009. 352 с.
7. Мухина В.С. *Возрастная психология: Феноменология развития*. 10-е изд., пер. и доп. М.: Академия, 2006. 608 с.
8. Мясищев В.Н. *Психология отношений: избр. психол. тр.* М.: Ин-т практической психологии; Воронеж: НПО «МОДЭК», 1998. 356 с.
9. Петровский А.В. *Психология развивающейся личности: адаптация, индивидуализация, интеграция* // *Социальная психология: Хрестоматия* / сост. Е.П. Белинская, О.А. Тихомандрицкая. М.: Аспект-Пресс, 2003. С. 377-392.
10. Печерский А.В., Руднева Л.В. *Адаптация подростков и юношества в изменяющемся мире: социально-психологический анализ* // *Адаптация личности в современном мире: межвуз. сб. науч. тр. Вып.5.* / под ред. М.В. Григорьевой. Саратов: Научная книга, 2012. С. 27-33.
11. *Психологическая служба в современном образовании: рабочая книга* / под ред. И.В. Дубровиной. СПб.: Питер, 2009. 400 с.
12. *Психология человека от рождения до смерти* / под общ. ред. А.А. Реана. СПб.: Прайм-Еврознак, 2002. 656 с.
13. Рукавишников А.А., Соколова М.В. *Опросник приспособленности Белла: Руководство*. 3-е изд. Ярославль: НПЦ «Психодиагностика», 1996. 32 с.
14. Собчик Л.Н. *Психология индивидуальности: Теория и практика психодиагностики*. СПб.: Речь, 2008. 624 с.
15. *Стиль человека: психологический анализ* / под ред. А.В. Либина. М.: Смысл, 1998. 310 с.
16. Фельдштейн Д.И. *Современное детство как социокультурный и психологический феномен* // *Universum: Вестник Герценовского университета*. 2012. №1. С.20-29.
17. Флоровский С.Ю. *Личностная обусловленность социально-психологической адаптированности современных подростков* // *Семья и дети в современном мире. Том IV. Семья. Дети. Социум: колл. моногр.* / под общ. и науч. ред. В.Л. Ситникова. СПб.: Изд-во Российского гос. пед. ун-та им. А.И. Герцена, 2018. С. 471-479.
18. Харламенкова Н.Е. *Самоутверждение подростка*. М.: Изд-во «Ин-т психологии РАН», 2007. 384 с.
19. Холмогорова А.Б., Смирнова Н.С. *Комплексная модель интерперсональных отношений как теоретическая основа для их изучения у подростков с нарушениями поведения* // *Культурно-историческая психология*. 2009. № 4. С. 94-99.
20. Bell H.M. *Theory and Practice of Personal Counseling: with special reference to the Adjustment Inventory*. Stanford, CA: Stanford University Press, 1939. 212 p.
21. Bell H.M. *Adjustment Inventory: manual for adult form*. Palo Alto, California: Consulting Psychologists Press, 1962. 134 p.
22. *Handbook of Adolescent Psychology* / eds. R.M. Lerner, L. Steinberg. 3rd ed. N.Y.: Wiley, 2009. 1000 p.
23. Leary T. *Interpersonal Diagnosis of Personality: A Functional Theory and Methodology for Personality Evaluation*. N.Y.: Ronald Press, 1957. 518 p.
24. Seiffge-Krenke I. *Stress, Coping and Relationships in Adolescence*. N.Y.: Psychology Press, 2015. 304 p.

ПРОБЛЕМЫ В ФОРМИРОВАНИИ РЕЧИ РЕБЕНКА ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА: ПРЕОДОЛЕНИЕ И КОРРЕКЦИЯ

Аннотация: В статье раскрывается проблема коррекционной работы с детьми дошкольного возраста, имеющими нарушения речи. Рассматриваются игровые приёмы формирования речи у детей с ограниченными возможностями здоровья.

Ключевые слова: дошкольный возраст, развитие речи, мотивация, речевые навыки, когнитивные функции.

Abstract: The article reveals the problem of correctional-logopedic work with preschool children of early age with disorders. Discusses the methods of formation of speech in children with disabilities.

Keywords: preschool age, development of speech, motivation, speech skills, cognitive functions.

Основным психологическим показателем развития ребенка дошкольного возраста является уровень развития речи. Наиболее важным периодом в овладении языком является возрастной период от года до пяти лет. К тому периоду, когда ребенок пойдет в школу, формирование его речи должно в основном быть уже практически завершено.

Ведущую роль в формировании развития речи ребенка играет его социальное окружение, к которому относятся, в первую очередь, представители семьи ребенка: родители, бабушки и дедушки, ближайшие родственники, а также педагогические работники дошкольного учреждения и др. [1, 11, 15].

Именно в период дошкольного возраста выявляется подавляющее большинство проблем с речью у детей. Основной задачей родителей, педагогических работников и участкового педиатра является внимательное наблюдение за речевым развитием ребенка и своевременное выявление нарушения речи.

Специалисты-логопеды считают, что дефекты речи необходимо выявлять как можно в более раннем возрасте, для того чтобы вовремя начать коррекционную работу. Ошибочной является позиция многих родителей, которые считают, что речевые дефекты могут исчезнуть сами собой, что ребенок «перерастет» их по мере своего взросления [4].

Рассмотрим основные психологические показатели (на основании существующих средних нормативов) развития речи ребенка раннего и дошкольного возраста.

- 1-3 месяца – гуление, агуканье, плач;
- до 6 месяцев – поворачивает голову на звук, произносит гласные;
- 1 год – произносит удвоенные слоги, первые слова;
- 1,5 года – произносит отдельные слова/предложения из одного слова;
- 2 года – произносит предложения из двух-трех слов, словарный запас до 50 слов;
- 2,5 года – произносит короткие предложения с местоимением «я»;
- до 3 лет – задает вопросы, использование простейшей грамматики,

часто неправильная артикуляция;

- до 4 лет – возможные запинки, проходящие с возрастом, использование грамматики, хотя часто и неправильное, произносит сложные предложения;

- с 6 лет – владеет основами грамматики, правильно произносит все звуки [8].

Если не соотносить вовремя соответствие возраста ребенка и уровня его речевого развития, то весьма велика вероятность пропустить первые признаки возникновения трудностей с речью, которые позже могут привести к серьезным последствиям.

Отставание в речевом развитии или наличие дефектов речи становится первичной проблемой возникновения проблем с овладением чтением и письмом, которое выявляются первоначально ещё на этапе подготовки к школе [12]. В дальнейшем речевые проблемы могут отражаться на школьной успеваемости, так как в процессе обучения ребенок должен научиться ясно и правильно выражать свои мысли, уметь формулировать вопросы и ответы в соответствии с заданием педагога.

Язык и мышление очень тесно связаны, следовательно, ребенок, испытывающий речевые трудности, будет испытывать сложности на этапе перехода от наглядно-образного мышления к словесно-логическому мышлению. Рассмотрим наиболее распространенные проблемы с речью, которые могут наблюдаться в дошкольном возрасте [17].

Дислалия представляет собой неправильную артикуляцию, которая выражается в том, что ребенок может пропускать или заменять отдельные звуки, которые ему трудно произносить (например, «цветок» – «тетёк», «кухня» – «хуня»). Согласные могут переставляться внутри слова, а отдельные слоги опускаются в речи: например, вместо «конфетка» ребенок произносит «фетка», «печенька» – «чепка», «отдыхать» – «кахать», вместо «пылесос» – «пыселёс», вместо «попугай» – «покупай», «кенгуру» – «кекуру» и т.д.

Как один из видов дислалии может рассматриваться шепелявость речи, когда ребенок произносит звук «с» с неправильной артикуляцией, высовывая кончик языка между зубами [4].

Очень часто бывают распространены неверное употребление грамматических форм, пропуск отдельных слов или частей предложения, нарушение порядка слов в предложении. Например: «Я осторожно играю мяч», «Я сам нарисовал машинку», «Кнопки сами нажмились», «Хочу не пить молоко».

Распространенной проблемой современных дошкольников является также малый словарный запас у детей, который не соответствует возрастной норме [4, 10].

В отдельных случаях встречается алалия – тяжелое поражение речи, которое заключается в неспособности говорить из-за патологии мышц речевого аппарата [2], в результате чего развитие речи ребенка может остановиться на стадии появления первых звуков.

Очень часто проблемы с речью возникают у ребенка вследствие причин органического или эмоционального характера, например, нарушение слуха у ребёнка, о котором до определённого времени родственники могут не догадываться, приводит к тому, что растущий ребёнок не может полноценно воспринимать и понимать речь взрослых, вследствие чего и сам ребенок не имеет возможности научиться правильно говорить.

С вышеописанной проблемой часто сталкиваются родители недоношенных детей или детей перенёсших тяжёлое инфекционное заболевание и длительное лечение антибиотиками [5]. Очень часто единственным способом решения этой проблемы является вовремя произведенный подбор слухового аппарата.

Наличие определенной мозговой дисфункции также может стать причиной задержки речевого развития [5]. В данном случае вовремя назначенная медикаментозная терапия и помощь специалистов-логопедов поможет вовремя решить проблему.

Проблемы с речью могут зачастую возникать у ребёнка также из-за эмоциональных переживаний, связанных с нездоровой обстановкой в семье (развод родителей, эмоциональный стресс, сильный испуг и т.д.), или из-за недостаточного общения с родителями [3]. Для того, что бы ребенок правильно развивался, у него всегда перед глазами должен быть пример для подражания. В данном случае, именно живое общение с близкими родственниками становится определенной моделью, на которую ориентируются растущие дети.

Речь дошкольника развивается только в живом диалоге. Однако, в наше время, в век научно-технического прогресса и повсеместного внедрения информационных технологий, мы наблюдаем, что живой диалог с родителями часто заменяется у ребенка общением с современными гаджетами (игры и мультфильмы на планшетном компьютере, смартфоне, компьютерные игры, многочасовой бесконтрольный просмотр телевизионных передач и мультфильмов). В условиях вовлеченности ребенка в подобную виртуальную среду общения соответственно снижается потребность в общении реальном, что приводит в дальнейшем к речевым нарушениям [9].

С целью преодоления и коррекции проблем речевого развития дошкольника родителям и педагогическим работникам можно применять игровые методы и приемы развития речи, так как именно игровая деятельность, будучи ведущей деятельностью на данном этапе развития, в полной мере подходит для решения этой задачи [6]. Необходимо целенаправленно беседовать с детьми на различные темы об окружающем мире [7].

Важно вовремя поправлять ребенка, если он неправильно произносит определенное слово, однако при этом нельзя заставлять много раз повторять то же самое слово, что бы не вызывать внутреннее сопротивление. С целью стимулирования пополнения словарного запаса полезно заниматься совместным литературным творчеством (сочинить вместе сказку, придумать продолжение всем известной народной или авторской сказки, или

продолжение для любимой сказки ребенка, пофантазировать вместе с родителями на определенную тему и т.д.) [9, 19].

Необходимо ограничить просмотр телевизионных передач и компьютерных игр с целью увеличения времени на живое общение с ребёнком. Весьма полезным будет совместное обсуждение мультфильмов, просмотренных вместе с родителями.

Как вспомогательная терапия для развития артикуляции часто используется система развития мелкой моторики пальцев рук (работа с мозаикой, мелкими предметами, аппликации, арт-терапия и т.д.) [13, 14, 18].

В случае необходимости надо обеспечить своевременную логопедическую помощь ребенку, которая может оказываться периодически в форме посещения логопеда или занятия в специальной коррекционной логопедической группе детского сада, в которую ребенка направляют специалисты после прохождения психолого-педагогической комиссии [14, 16].

Таким образом, проблема развития речи ребенка является одной из важнейших проблем современного семейного воспитания в аспекте развития дошкольника и ключевой задачей своевременной подготовки к обучению в школе.

Список источников:

1. Алексеев, П.В. Подготовка будущих педагогов к реализации здоровьесберегающих технологий в начальной школе / Алексеев П.В. // Студент: наука, профессия, жизнь: материалы IV всероссийской научной конференции с международным участием: в 3 частях. 2017. С. 71-76.
2. Алимпиева, О.М. Методика коррекционной работы с детьми-аলাликами младшего школьного возраста // Воспитание и обучение детей младшего возраста. 2016. № 5. С. 231-233.
3. Артюшкина, Ю. В. Влияние коррекционных здоровьесберегающих технологий на преодоление общего недоразвития речи у дошкольников / Ю. В. Артюшкина // Вестник Московского городского педагогического университета. Педагогика и психология. 2016. № 3 (37).
4. Ахутина, Т.В. Нейропсихологический подход к изучению трудностей письма и чтения / Т.В. Ахутина // Ранняя диагностика, профилактика и коррекция нарушений письма и чтения: Мат. II международной конференции Российской ассоциации дислексии. 2006. С.14-23
5. Бойко, Ц.О., Новикова, Г.В. Особенности обучения и семейного воспитания ребенка с ограниченными возможностями // Ломоносовские чтения: научная конференция: сборник статей и тезисов / Под. ред. Н.Х. Розова. Выпуск 9, 2011. С.8-13.
6. Бордунова, А. Н. Развитие коммуникативно-речевой деятельности у детей дошкольного возраста посредством игр // [Вестник научных конференций](#). 2015. N 2-1(2). С. 26-27.
7. Бучилова, И.А. Изучение особенностей представлений о семье у детей старшего дошкольного возраста с речевыми нарушениями / И.А. Бучилова, О.П. Леханова, Н.С. Поликарпова // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2014. –Т.20. – С. 16-20.
8. Глозман, Ж.М. Нейропсихология детского возраста – М.:Академия, 2009. 268 с.
9. Демиденко, С. О. [Самооценка детей старшего дошкольного возраста как структурное личностное образование](#) / С. О. Демиденко // [Педагогический опыт: теория, методика, практика](#). 2015. Т. 1. № 3 (4). С. 112-113.
10. Демиденко, Е. Н. [Формирование и развитие лексического строя речи обучающихся](#) / Е. Н. Демиденко // [Актуальные проблемы науки и техники глазами молодых ученых: мат. Межд. научно-практич. конф.](#) 2016. С. 601-604.
11. Колгучина, Л.М. Специфика деятельности воспитателя в организации среды в группе дошкольников с включение детей с ОВЗ / Колгучина Л.М. // Студент: наука, профессия, жизнь: материалы IV всероссийской научной конференции с международным участием: в 3

частях. 2017. С. 119-123.

12. Логинова, Е.А. Нарушения письма. Особенности их проявления и коррекции у младших школьников. - СПб.: Детство-пресс, 2004. 206 с.

13. Пилипенко, В. Б. Информационно-обучающие здоровьесберегающие технологии в работе учителя / Пилипенко В.Б. // Студент: наука, профессия, жизнь: мат. III Всеросс. научной конф. с межд. участием. – Омск: ОмГУПС, 2016. С. 59-63.

14. Тараканова, А.А. Применение инновационных технологий в логопедической работе по преодолению речевых нарушений у дошкольников / А.А. Тараканова // Вестник Тверского государственного университета. Серия: Педагогика и психология. 2014. № 3. С. 189-194

15. Терещенко, В.Л., Ахметгалеева, Л.Р. Подготовка будущих педагогов к развитию мотивации достижения успехов обучающихся / В.Л.Терещенко, Л.Р. Ахметгалеева // Студент: наука, профессия, жизнь: материалы IV всероссийской научной конференции с международным участием: в 3 частях. 2017. С. 154-160.

16. Фролова, П. И. Развитие инклюзивного образования в системе непрерывного образования / П.И. Фролова // Дошкольное и начальное образование: проблемы, перспективы, инновации развития: материалы Международной научно-практической конференции. - Сургут, СурГПУ, 2017. С. 212-214.

17. Харченко, О. О. Психолингвистические основы речевой работы в начальной школе // Вестник научных конференций. 2015. N 4-5(4). С. 90-92.

18. Шелуханова, А.В. Использование коррекционно-развивающих игр в работе с детьми с ограниченными возможностями // Воспитание и обучение детей младшего возраста. 2016. № 5. С. 995-996.

Якубенко, О. В. Организация деятельности педагога ДОУ по развитию общения со сверстниками у старших дошкольников / Якубенко О.В. // Дошкольное и начальное образование: проблемы, перспективы, инновации развития: мат. Межд. научно-практич. конференции. - Сургут, СурГПУ, 2017. С. 128-130.

Халиев Г.О.

ИЗУЧЕНИЕ ВЛИЯНИЯ СТРЕССА НА ЗДОРОВЬЕ СТАРШЕКЛАССНИКОВ В ПЕРИОД ПОДГОТОВКИ И СДАЧИ ОГЭ И ЕГЭ

Аннотация: в статье подчеркнута актуальность стрессового воздействия итоговых экзаменов на старшеклассников. Раскрыты различные теоретические подходы к изучению стресса. Приведены результаты эмпирического исследования.

Ключевые слова: экзаменационный стресс, подростки, здоровье, тревожность, саморегуляция.

Abstract: The article emphasizes the relevance of the stress impact of the final exams on high school students. Various theoretical approaches to the study of stress are revealed. The results of empirical research are presented.

Key words: examination stress, adolescents, health, anxiety, self-regulation.

В системе российского образования продолжают происходить значительные изменения, касающиеся структуры и форм современного образования, а также итогового контроля знаний. Традиционная форма аттестации учащихся старших классов в школе трансформировалась в новую форму выпускных экзаменов – Единый государственный экзамен, являющийся «определяющим фактором для дальнейшего профессионального выбора подростков» [1, с.89].

В исследованиях современных авторов показано, что одной из главных причин, которые вызывают у учащихся стойкое психическое напряжение,

депрессивные и психосоматические расстройства, является экзаменационный стресс. Кроме того, фиксируются «выраженные нарушения вегетативной регуляции сердечно-сосудистой системы, которые проявляются в повышении частоты сердечных сокращений, повышении артериального давления, возрастании уровня мышечного и психоэмоционального напряжения» [2, с. 67]. Нередко экзамен «становится психотравмирующим фактором, который учитывается в клинической психиатрии при определении характера психогении и может являться пусковым механизмом реактивной депрессии» [3, с.34].

В психолого-педагогической литературе имеются указания на различные аспекты данной проблемы. Существуют различные взгляды по вопросам, связанным с ЕГЭ, которые зачастую имеют противоречивый характер. Так, основываясь на результатах исследования, Н. В. Кротова, указывает, «что система ЕГЭ, представляющая собой форму итогового тестирования, сведет образовательный процесс к тестовому порядку, примитивизации знаний и форм получения научной информации. Так называемое «натаскивание» в тестах, отмечающееся в процессе обучения, безусловно, притупляет творческие возможности абсолютно любого индивидуума» [4, с.94].

С точки зрения В.И. Журавлева «сравнение форм экзаменационного контроля в его традиционных моделях и нетрадиционном виде – в виде тестов, по свидетельству исследователей, приводит к заключению о меньшем уровне психического травмирования последних» [5, с.52].

Рассматриваемая проблема нашла отражение в исследованиях следующих авторов: Г. Селье, Р. Лазарус, Р. Ланьер, Ю.В. Щербатых, В.Л. Марищук, М.Ю.Чибисовой, Ю. Гуревич, В.С.Чернявской, Д.С. Меркулова, С.А. Хвалиной, Е.А. Серёгиной, И.А. Кувшиновой, Е.А Сиденко, Е.Ф. Боленковой, Л.А. Захарчук, З.Б. Кучиной и др.

Несомненно, что во время сдачи ЕГЭ подростки испытывают психологический дискомфорт, страх, тревожные состояния, угрозу (потеря шанса самореализации), проявляют признаки нервного перенапряжения, стрессового состояния, неадекватность в поведении. Все это в итоге приводит к стрессу, будет способствовать формированию неуверенности и может привести к стойким неврозам. «Психологический дисбаланс (растерянность, нервозность, бестолковая суетливость, всплеск личностной и ситуативной тревожности), отмечающийся у старшеклассников в период подготовки и сдачи ЕГЭ, влечет за собой ухудшение соматического состояния учащихся и торможение процесса развития личности» [4, с.94].

Поскольку проблема изучения влияния стресса на здоровье старшеклассников в период подготовки и сдачи ОГЭ и ЕГЭ является многоаспектной, то она требует более пристального изучения, что позволит применять различные технологии психологического сопровождения учащихся старших классов, разработать профилактическую и психокоррекционную программы для предупреждения экзаменационных стрессов, сохранения здоровья подростков.

Цель работы: изучение влияния стресса на психологическое здоровье старшеклассников в период подготовки и сдачи ОГЭ и ЕГЭ.

Объект исследования: учащиеся выпускных классов средней общеобразовательной школы №30.

Предмет исследования: психологическое здоровье старшеклассников, с учетом повышенного стресса в период подготовки и сдачи ОГЭ и ЕГЭ.

Гипотеза исследования: в период сдачи ОГЭ и ЕГЭ, у учащихся выпускных классов появляется экзаменационный стресс, повышается личностная и ситуативная тревожность, а также у них наблюдается понижение уровня самочувствия, активности, настроения, что отражается на психологическом здоровье.

Характеристика выборки: исследование проводилось среди учащихся двух 9-ых и двух 11-ых классов МБОУ СОШ № 30 (г. Владикавказ). Общий объем выборки - 64 респондента, в возрасте 13-16 лет.

Эмпирическая база исследования: МБОУ СОШ №30 (г. Владикавказ).

Согласно поставленной цели и в соответствии с выдвинутой гипотезой были определены следующие **задачи исследования:**

1. изучить теоретические источники по представленной проблеме;
2. исследовать особенности проявления стресса на учащихся выпускных классов;
3. провести эмпирическое исследование с целью проверки гипотезы.

В исследовании нами были использованы следующие методы: теоретический анализ научных источников; эмпирические методы - тестирование (опросник подверженности экзаменационному стрессу (Ю.Гуревич); тест на самооценку тревожности (Ч.Д. Спилбергера и Ю.Л. Ханина); опросник САН, методы обработки данных (количественный и качественный анализ результатов).

Итак, на первом этапе исследования нами был использован опросник «Подверженность экзаменационному стрессу» (автор Ю. Гуревич), целью которого было определение степени выраженности и подверженности экзаменационному стрессу. У 9 классов выявлены следующие результаты: низкий уровень имеет 28,1% – 9 человек, средний уровень подверженности экзаменационному стрессу имеют 56,2% - 18 человек, высокий уровень подверженности экзаменационному стрессу выявлен у 15,6% - 5 человек.

Среди учащихся 11 классов низкий уровень имеют 18,8%, средний уровень подверженности экзаменационному стрессу 53,1% - 17 человек, высокий уровень подверженности экзаменационному стрессу 28,1% - 9 человек.

Таким образом, проанализировав полученные данные, можно утверждать, что экзаменационному стрессу учащиеся подвержены в разной степени. В частности, большая выраженность стрессовых симптомов обнаружена среди учащихся 11-ых классов.

Данный факт может быть обусловлен тем обстоятельством, что в 11 классе более серьезные и ответственные экзамены, от которых зависит успешность среднего образования и перспектива поступления в престижный

ВУЗ. В этой связи, учащиеся 11-ых классов испытывают большее напряжение по сравнению с учащимися 9-ых классов.

Итак, низкий уровень имеют школьники, которые лучше подготовлены к экзамену, они уверены в своих силах, на фоне чего проявляют большую стрессоустойчивость.

Средний уровень подверженности экзаменационному стрессу имеют подростки с невысокой работоспособностью, повышенной утомляемостью. С данной группой школьников важно проводить профилактическую работу, способствующую овладению способами эмоциональной саморегуляции и недопущению деструктивного влияния тревоги на результаты экзамена.

Высоким уровнем подверженности экзаменационному стрессу обладают ученики, которые осознают, что они недостаточно готовы к экзаменационному процессу. У них возникают перепады настроения, отмечается плохое самочувствие и такие симптомы, как бессонница, мигрень, астматические явления, нарушения пищеварения, что может спровоцировать стресс в ситуации сдачи экзаменов. Уровень тревоги может быть столь высоким, что оказывает блокирующее действие на когнитивные процессы. Данной группе обучающихся может быть рекомендовано участие в коррекционно - развивающих занятиях, направленных на стабилизацию эмоциональной сферы.

Далее мы выявили уровень тревожности учащихся в период сдачи пробных экзаменов по методике Спилбергера-Ханина. У учащихся 9-ых классов получены следующие результаты: уровень выраженности ЛТ составил **38,78** и СТ - **42,15**, у учащихся 11-х классов уровень ЛТ составил **41**, СТ – **45,78**.

У учащихся 9 – ых и 11 – ых классов наблюдается незначительное расхождение по баллам, что говорит о среднем уровне проявления личностной тревожности. Однако, есть различия в показателях ситуативной тревожности у подростков 11 – ых классов. Такое различие баллов в экзаменационный период мы связываем с психологической неготовностью учеников к успешной сдаче экзамена.

Далее, рассмотрим результаты тестирования по методике САН (В. А. Доскин и др.) у учащихся 9– ых и 11 – ых классов. Анализ результатов уровней самочувствия, активности и настроения показал следующее:

Таблица 1 Результаты тестирования по методике САН

Учащиеся 9 -ых классов (n=32)		Самочувствие	Активность		Настроение	
Уровень	Кол-во респ.	%	Кол-во респ.	%	Кол-во респ.	%
Высокий	13	40,6%	16	50%	14	43,75 %
Средний	15	46,87 %	13	40,6%	17	53,12 %
Низкий	4	12,5%	3	9,37%	3	9,38 %

Проанализировав уровни самочувствия, активности и настроения нами было выявлено, что у большинства подростков наблюдается благоприятное состояние. И только у 4 человек отмечен неблагоприятный эмоциональный фон, что объясняется их личностными особенностями.

Таблица 2. Результаты тестирования по методике САН

Учащиеся 11 -ых классов (n=32)		Самочувствие	Активность		Настроение	
Уровень	Кол-во респ.	%	Кол-во респ.	%	Кол-во респ.	%
Высокий	6	18,75%	12	37,5%	9	28,12 %
Средний	17	21,87 %	15	46,87%	15	46,87 %
Низкий	10	31,25%	5	15,62%	6	18,75 %

В отличие от результатов, полученных у учеников 9 – ых классов по шкалам самочувствия, активности и настроения, в 11 – ых классах нами была обнаружена тенденция к появлению неблагоприятного эмоционального фона.

Анализ уровня самочувствия в 11 – ых классах обнаружил тенденцию к увеличению неблагоприятного самочувствия у учащихся.

Однако по шкале активности таких тенденций отмечено не было. Это можно объяснить большой интеллектуальной, учебной нагрузкой в этот период.

Что касается шкалы настроения, то можно отметить личностные трудности, обусловленные особенностями восприятия учеником ситуации экзамена, его субъективными реакциями и состояниями.

Исходя из того, что результаты исследования являются непараметрическими показателями, нами с целью корреляционного анализа была использована ранговая корреляция Спирмена (r). Результаты корреляционного анализа представлены в таблице № 3.

Таблица 3. Корреляционные связи факторов исследования

	СТ	ЛТ	ОПС	С	А	Н
Ситуативная тревожность	1.000	-.012	.671**	-.770*	-.008	.042
Личностная тревожность	-.012	1.000	.516*	.009	.319	.134
ОПС	.671**	.516*	1.000	-.420*	-.080	-.372*
Самочувствие	-.770*	.009	-.420*	1.000	.026	-.098
Активность	-.008	.319	-.080	.026	1.000	.294*
Настроение	.042	.134	-.372*	-.098	.294*	1.000

Примечание: ** – уровень достоверности при $p \leq 0,01$

* – уровень достоверности при $p \leq 0,05$

В ходе процедуры анализа, нами были выявлены положительные корреляционные связи между:

– ситуативной тревожностью и уровнем подверженности стрессу ($r=0.671^{**}$ на уровне $p \leq 0,01$), (см. рис. 6):

– личностной тревожностью и уровнем подверженности стрессу ($r=0.516^*$ на уровне $p \leq 0,05$) (см. рис 7);

и отрицательные корреляционные связи между:

– ситуативной тревожностью и самочувствием ($r=-0.770^*$ на уровне $p \leq 0,05$) (см. рис 8)

– уровнем подверженности стрессу и самочувствием ($r=-0.420^*$ на уровне $p \leq 0,05$) и настроением ($r=-0.372^*$ на уровне $p \leq 0,05$) (см. рис. 8)

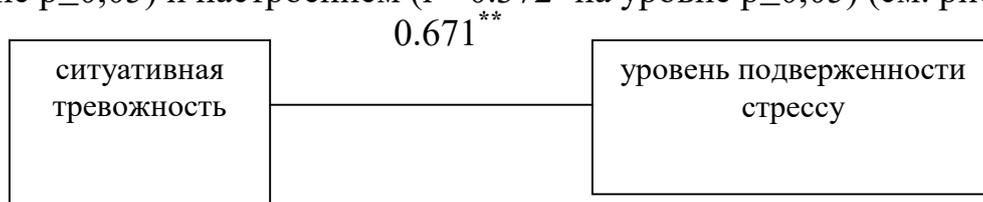


Рис. 6. Корреляционная плеяда связи ситуативной тревожности и ОПС, где ———— прямая связь при $p \leq 0,01$, $n=64$.

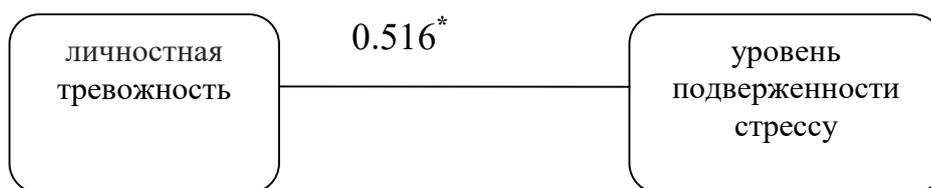


Рис. 7. Корреляционная плеяда связи личностной тревожности и ОПС, где ———— прямая связь при $p \leq 0,05$, $n=64$.

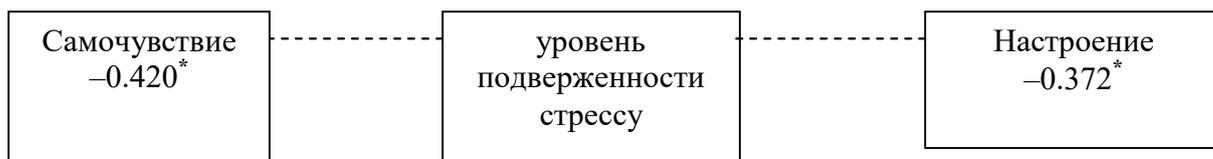


Рис. 8. Корреляционная плеяда связи ОПС с настроением и самочувствием, где ----- обратная связь при $p \leq 0,05$, $n=64$.

Выводы: рост уровня подверженности стрессу ведет за собой повышение личностной (в средней степени) и ситуативной тревожности (в степени выше среднего), повышение ситуативной тревожности ведет к снижению самочувствия (значимая достоверная связь) и повышение ОПС к снижению самочувствия и настроения.

Таким образом, выдвинутая нами гипотеза подтвердилась.

Итак, целью нашей работы было изучение влияния стресса на здоровье учащихся в период сдачи ОГЭ и ЕГЭ. В результате проведенного исследования нами было выявлено следующее: стресс оказывает

непосредственное влияние на различные аспекты психики человека и касается оценок общего эмоционального настроения.

Примечательно, что у каждого человека существует свой индивидуальный (оптимальный только для него) уровень беспокойства, страха и тревоги, при котором он обнаруживает более высокие результаты. В связи с этим, для того чтобы сконцентрироваться и мобилизовать свои силы, для одних необходимо минимизировать уровень стресса, в то время как для других нужно, наоборот, получить небольшую долю стресса.

Таким образом, для минимизации экзаменационного стресса, необходимо ознакомить старшеклассников с предстоящей процедурой экзаменов. Кроме того, нужно хорошо подготовить учеников к экзаменам. При этом подготовка должна быть не только предметной, но и эмоционально-психологической, что позволит нивелировать стресс.

Список источников:

1. Джелиева З.Т. Влияние стресса на здоровье старшеклассников в период сдачи ЕГЭ // **В мире науки и инноваций: сборник статей** Международной научно-практической конференции. В 8 ч. Ч.7 / – Уфа: АЭТЕРНА, 2016. – С.88–90.
2. Бобрищева-Пушкина Н.Д., Кузнецова Л.Ю., Попова О.Л., Силаев А.А. Экзаменационный стресс и факторы, его определяющие, у старших школьников // *Гигиена и санитария*. – 2015. – №3 – С.67-69.
3. Серёгина Е.А., Кувшинова И.А. Педагогические условия здоровьесбережения старшеклассников в период подготовки и сдачи ЕГЭ // *Вестник ТГПУ*. – 2009. – №9. – С.94-98.
4. Захарчук Л.А. Социально-психологическая устойчивость студентов к основным стресс-факторам учебной // *Вестник ассоциации вузов туризма и сервиса*. – 2013. – №2 – С.51-55.
5. Бодров В.А. *Психологический стресс: развитие и преодоление*. – М.: ПЕР СЭ. – 2006. – 528 с.

Хохорина В.П., Камнев А.Н.

ОЗДОРОВИТЕЛЬНЫЙ ЛАГЕРЬ КАК ВОСПИТАТЕЛЬНАЯ ПЛОЩАДКА ДЛЯ ДЕТЕЙ С ОВЗ

Аннотация: Дети с ограничением возможностей здоровья являются одним из самых незащищённых слоёв населения Российской Федерации. Дети – инвалиды испытывают трудности в социализации, самообслуживании. В значительной степени, это связано с их заболеванием. В работе описываются особенности развития детей с ОВЗ. Рассматриваются способы социокультурной реабилитации на базе оздоровительного лагеря.

Ключевые слова: социализация, оздоровительный детский лагерь, дети-инвалиды.

Abstract: Children with disabilities are one of the most vulnerable segments of the population of the Russian Federation. To a large extent, this is due to their disease. Depending on the degree of the disease. The article describes the features of the development of children with disabilities. Discusses the methods of social and cultural rehabilitation on the children's camp.

Key words: socialization, children's camp, children with disabilities.

Проблема детской инвалидности является актуальной во всем мире. Инвалидность – это одна из ключевых проблем современного российского общества. В наши дни 4,5 процентов детей относятся к категории лиц с ограниченными возможностями здоровья. Согласно дефектологическому словарю дети – инвалиды – это дети, которые вследствие заболевания или увечья ограничены в проявлениях жизнедеятельности [10]. К ним относят: детей с нарушением слуха, с нарушением зрения, с нарушением зрения, с тяжёлым нарушением речи, с нарушением интеллектуального развития, с нарушениями опорно – двигательного аппарата [1].

Многие из детей – инвалидов испытывают проблемы социализации в обществе, затруднения в коммуникативной деятельности, а также с самообслуживанием. Однако, данных проблем можно избежать при условии своевременного реагирования родителей на начальном этапе развития ребёнка.

Родителям детей – инвалидов зачастую трудно принять и осознать тот факт, что его ребёнок относится к «нетипичным» детям. Вследствие этого «особенные» дети имеют ряд проблем. Социализация в обществе, среди сверстников является одной из ключевых вех в развитии каждого ребёнка. Первичным агентом социализации является семья [9]. Здесь в ребёнка закладываются азы поведения, морально – нравственные нормы и ценностные ориентиры, которые будут его сопровождать на протяжении всей жизни, но не стоит забывать, что к «особенным» детям нужен особый подход, однако многие родители в силу различных факторов не могут в полной мере осуществить надлежащее воспитание. В связи с данными обстоятельствами им стоит прибегнуть к помощи специалистов. Специалисты в области социально – педагогической сферы смогут подобрать курс реабилитации, скорректировать проблемы, которые возникают на различных этапах жизнедеятельности ребёнка – инвалида. К таким специалистам относят: специалиста по социальной работе, социального педагога, тифлопедагога, врача – остеопата, дефектолога, и др.

На территории Российской Федерации существует ряд программ по поддержке данного слоя населения, но их очень мало. Вследствие этого создаются специализированные лагеря и учреждения дополнительного образования, которые способствуют социальной адаптации ребёнка – инвалида.

Детский оздоровительный лагерь – это педагогическое учреждение дополнительного образования, включённое в общую систему образования с учётом специфических условий, в которых оно функционирует, - временный детский коллектив, природные условия, интенсивные формы проживания и т.д. [2,3,4,5]. Существует ряд типов оздоровительных лагерей, а именно: комплексные, профильные, тематические.

Данная типология основана по направлению деятельности смены детского оздоровительного лагеря [6]. В рамках данной проблематики

профильная смена является основополагающей для детей – инвалидов и их родителей.

До 2000 года в практике организации детского отдыха подобного типа лагерей – не существовало. В 2000 году на территории Российской Федерации впервые возникли предпосылки к образованию детского лагеря специализированной направленности. Был организован выезд воспитанников детского дома для умственно отсталых детей в Республике Саха. Детям представилась возможность выехать за пределы детского дома в сопровождении медицинских специалистов и педагогов. В 2002 году данный опыт повторился, а позднее был преобразован в лагерь «Берег дружбы». Данный лагерь располагается в лесистой местности среди гор. В данном лагере находятся не только «нетипичные» дети, но и дети без нарушений в развитии. Основными направлениями в данном лагере являются: организация режима с учётом индивидуальных особенностей детей; занятия адаптированными спортивными играми; занятия лечебной физкультурой; прогулки, походы, купания;

Второй сферой направленности данного лагеря является развитие творческого потенциала детей с ОВЗ. Она включает в себя следующие аспекты: работа кружков и мастерских; конкурсные программы; концертные мероприятия.

Все эти направления в целом благоприятно влияют на развитие детей – инвалидов, как в духовном, так и в физическом плане. Кроме того, уникальность лагеря состоит в решении ряда задач. Из них:

1. Оздоровление (утренняя гимнастика, спортивные соревнования);
2. Социально – коммуникативная (изменение характера и круга общения, приобретение коммуникативных навыков);
3. Социально – бытовая реабилитация, которая направлена на освоение навыков самообслуживания;
4. Социально – средовая реабилитация (овладение технологиями эффективного функционирования в различных средах обитания);
5. Социокультурная реабилитация (концерты, конкурсы, театральные постановки) [7]

Данный лагерь затрагивает все сферы жизнедеятельности ребёнка – инвалида. Развивает его внутренние потенциалы, которые он не может реализовать в типичных для него условиях.

Стоит отметить, что в письме Минобрнауки России от 30.11.2015 № 09-3388 «Методические рекомендации по организации лагерей и форумов, предусматривающих совместное пребывание детей с ограниченными возможностями здоровья и их сверстников» даётся перечень документов, которые обуславливают социальную защищённость детей с ОВЗ. Каждый оздоровительный лагерь со специфической направленностью должен осуществлять свою деятельность руководствуясь следующими законодательными актами:

1. Федеральный закон от 6 февраля 1992 года №2300 – 1 «О защите прав потребителей»
2. Федеральный закон от 24 июля 1998 года № 124 - ФЗ «Об основных гарантиях прав ребёнка в Российской Федерации»
3. Федеральный закон от 30 марта 1999 года № 52 – ФЗ «О санитарно – эпидемиологическом благополучии населения»
4. Федерального закон №237 – ФЗ «Об образовании»
5. Национальный стандарт Российской Федерации «Услуги детям в учреждениях отдыха и оздоровления» [8].

В противном случае данные лагерные учреждения должны подлежать закрытию. Ведь любая оздоровительная деятельность должна осуществляться на благо общества.

Таким образом, очевидно, что оздоровительный лагерь для детей с ограничением возможностей здоровья может служить основой для их воспитания, социализации и раскрытия новых потенциалов в творческой деятельности.

Список источников:

1. Акатов, Л.И. Социальная реабилитация детей с ограниченными возможностями здоровья /Л.И. Акатов. — Москва: Гуманит.изд.центр.ВЛАДОС, 2003. — 368с.
2. Камнев А.Н. Детский экологический лагерь и современное образование// В сборнике научных статей «Экопсихологические исследования – 5». Под редакцией С.Ю. Жданова, М.О. Мдивани, В.И. Панова – Пермь: ОТ т ДО, 2018. С. 385 -397
3. Камнев А.Н. Деятельное экологическое образование и воспитание в детском научно–приключенческом экологическом лагере. //В сборнике «Добродеевские чтения - 2018», Международная научно-практическая конференция 18-19 октября 2018г. Москва. С. 266-270.
4. Камнев А.Н. Проект "Отдых и учёба с радостью": научно-приключенческие программы "Океания", "Воздь краснокожих", "Храброе сердце", "Лес полон знаний", "Новый опыт", "Lingvocatr" как инструмент образования и воспитания детей и молодёжи//Проблемы региональной экологии. 2014. № 6. С. 171-174.
5. Камнев А.Н., Камнев О.А. Приключение и экология: отдых и учёба с радостью. Один из возможных путей решения педагогических проблем современности// Народное образование, 2018. № 1467, 3-4. С. 128-143.
6. Кругликова, Г.Г. Теория и методика организации детского летнего отдыха детей и подростков: Учебное пособие /Г.Г. Кругликова, Г.Р. Линкер. — Нижневартовск: Изд-во Нижневар.гуманит.ун-та, 2011. — 236с.
7. Новодворцева, М.Р. Реабилитация детей – инвалидов в условиях летнего лагеря//Теория и практика образования в современном мире: материалы V Международной научной конференции /М.Р. Новодворцева. — Санкт - Петербург: СатисЪ, 2014. — с.211 - 213с.
8. Письмо Минобрнауки России от 30.11.2015 №33887 "Методические рекомендации по организации лагерей и форумов, предусматривающих совместное пребывание детей с ограниченными возможностями здоровья и их сверстников".
9. Радугин, А.А. Социология /А.А. Радугин, К.А. Радугин. — Москва: 2007. — 120с.
10. Степанов, С.С. Дефектология: Словарь – справочник /С.С. Степанов; Под ред. Б.П. Пузанова. — Москва: Новая школа, 1996. — 80с.

ОСОБЕННОСТИ ПРОЯВЛЕНИЙ АГРЕССИВНОСТИ У ПОДРОСТКОВ С РАЗНОЙ СТЕПЕНЬЮ КОМПЬЮТЕРНОЙ ЗАВИСИМОСТИ

Аннотация: В статье приводятся данные исследования особенностей проявлений агрессивности у подростков с разной степенью компьютерной зависимости. Установлено, что существует взаимосвязь между проявлениями агрессивности и компьютерной зависимостью у подростков. Прикладной аспект исследуемой проблемы может быть реализован в консультационной практике психологов и других специалистов с подростками, имеющими компьютерную зависимость.

Ключевые слова: агрессивность; подростки; степень; компьютерная зависимость.

Abstract: The article presents the data of the study of the features of manifestations of aggression in adolescents with different degrees of computer dependence. It is established that there is a relationship between the manifestations of aggression and computer addiction in adolescents. The applied aspect of the studied problem can be implemented in the consulting practice of psychologists and other specialists with adolescents with computer dependence.

Key words: aggressiveness; teenagers; degree; computer dependence.

Компьютерной зависимости может возникнуть в любом возрасте, но наиболее подвержены этому подростки, в силу возрастных особенностей, не сформировавшейся до конца психики, повышенным гормональным фоном [1].

Интернет пространство дает огромные возможности для познавательной и эмоциональной сферы подростков. Но наряду с этим есть и отрицательные последствия неумелого использования компьютерных технологий [2]. В современном обществе много насилия и агрессии, которая культивируется в открытой или замаскированной форме. Именно этой замаскированной формой и являются компьютерные игры [3]. Постепенно может формироваться зависимость, которая самым негативным образом может влиять на психику подростка [4]. Одно из таких влияний, может быть агрессивность подростков, повышенный ее уровень, что может привести к самым негативным последствиям [5].

Исследование особенностей агрессивности подростков с разной степенью компьютерной зависимости проводилось на базе МОУ СОШ № 49 города Саратова. В нем принимали участие 62 подростка в возрасте 13-15 лет учащиеся 8-9 классов. Для исследования использовались следующие методики: методика О.Л Кутуевой на выявление компьютерной зависимости у несовершеннолетних; методика Кимберли-Янга на выявления интернет-зависимости; опросника Басса-Дарки, на выявления форм агрессивности и враждебных реакций; характерологический опросник Леонграда-Шмишека на выявления типа акцентуации характера. Полученные результаты эмпирического исследования обрабатывались с помощью описательной статистики и методов математической статистики: t-критерий Стьюдента; коэффициент линейной корреляции Пирсона.

Основными методиками исследования стали: методика тест О.Л Кутуевой на выявление компьютерной зависимости и методика тест Кимберли-Янга на выявления интернет-зависимости у подростков. Выборку

исследования составили 62 человека. Основываясь на данные выборки, нами была проведена процедура выделения крайних групп. В две группы были выделены те, кто получил результаты значительно ниже среднего (10 человек) и значительно выше среднего (17 человек). Таким образом, было выявлено 27 подростков, имеющих низкий и высокий уровень интернет-зависимости. Проверка с помощью t-критерий Стьюдента достоверности результатов показала, что по методикам на компьютерную зависимость полученные показатели в группах с низкой и высокой степенью интернет-зависимости значимо отличаются.

Затем для выявления агрессивных и враждебных показателей у подростков с низким и высоким уровнем компьютерной зависимости была использована методика Басса-Дарки. Для определения статистической значимости различий между группами был применен метод математической статистики t-критерий Стьюдента.

В ходе анализа полученных результатов было установлено, что существуют различия между двумя группами с низким и высоким уровнем компьютерной зависимости. В зону значимости попали такие показатели как: физическая агрессия ($t_{Эмп}=3,6 > t_{Кр}=2,92$, $p < 0,01$), косвенная агрессия ($t_{Эмп}=2,8 > t_{Кр}=2,12$, $p < 0,05$), раздражение ($t_{Эмп}=4,6 > t_{Кр}=2,92$, $p < 0,01$), обида ($t_{Эмп}=5,8 > t_{Кр}=2,92$, $p < 0,01$), подозрительность ($t_{Эмп}=4,1 > t_{Кр}=2,92$, $p < 0,01$), вербальная агрессия ($t_{Эмп}=4,8 > t_{Кр}=2,92$, $p < 0,01$).

Итак, мы выявили, что чем выше уровень компьютерной зависимости, тем выше показатели агрессивных и враждебных реакций. На основании анализа результатов исследования было установлено, что подростки, имеющие компьютерную зависимость, подвержены таким агрессивным реакциям как: физическая, вербальная, косвенная агрессия и раздражение, а также таким враждебным реакциям как обида и подозрительность.

Затем для выявления типов акцентуации личности у подростков с низким и высоким уровнем компьютерной зависимости был использован характерологический опросник Леонгарда-Шмишека. В ходе анализа полученных результатов было установлено, что существуют различия между двумя группами с низким и высоким уровнем компьютерной зависимости. В ходе статистической обработки данных с помощью t-критерия Стьюдента в зону значимости попали такие показатели как: застревание ($t_{Эмп}=3,2 > t_{Кр}=2,92$, $p < 0,01$), возбудимость ($t_{Эмп}=3,4 > t_{Кр}=2,92$, $p < 0,01$), экзальтированность ($t_{Эмп}=3,6 > t_{Кр}=2,92$, $p < 0,01$). Исходя из полученных результатов, можно отметить, что подростки, имеющие выявленные черты личности, больше подвержены компьютерной зависимости, нежели подростки, не имеющие таких черт личности.

Для определения взаимосвязи между агрессивностью и компьютерной зависимостью у подростков был применен метод математической статистики: коэффициент корреляции Пирсона.

В ходе проведенного анализа с помощью методов математической статистики, нами было выявлено, что агрессивность подростков находится во

взаимосвязи с компьютерной зависимостью: индекс агрессивности ($p < 0,01$, $r = 0,496$), индекс враждебности ($p < 0,01$, $r = 0,489$).

Таким образом, можно сделать вывод, что существует взаимосвязь между компьютерной зависимостью и проявлениями агрессивности у подростков. Такие показатели являются следствием чрезмерного и не контролируемого пребывания в виртуальном мире, что подтверждает ранее описанные нами теоретические посылы. В результате полученных показателей, можно отметить, что проблема компьютерной зависимости не только актуальна в современном обществе, но и, к сожалению, набирает, все большие темпы и в настоящее время является социальной значимой.

Список источников

1. Войскунский А.Е. Психология и Интернет. М.: Акрополь, 2010.
2. Хуторянская Т.В. Психологические особенности подростков, включенных и не включенных в виртуальную субкультуру // Сибирский педагогический журнал. 2016. Т. 6. С. 101-105.
3. Антоненко А.А. Интернет-зависимость подростков от компьютерных игр и онлайн-общения: автореф. ... канд. психол. наук. М., 2014.
4. Кириленко Н.П. Компьютерная зависимость: сущность и факторы возникновения как основы профилактики // В сборнике: Категория «социального» в современной педагогике и психологии материалы 3-й научно-практической конференции (заочной) с международным участием: в 2 частях. отв. редактор А.Ю. Нагорнова. 2015. С. 175-181.
5. Менделевич В.Д. Особенности девиантного поведения в интернет-пространстве // Практическая медицина. 2013. № 1(66). С. 143–146.

Чемеревская В.А.

РОЛЬ СЕМЬИ В ФОРМИРОВАНИИ ОБРАЗА ТЕЛЕСНОГО «Я» У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Аннотация: в статье обсуждается роль семьи, в особенности матерей, в формировании образа телесного «Я» у детей младшего школьного возраста, имеющих нормальную и избыточную массу тела. Представлены результаты эмпирического изучения образа телесного «Я» у детей младшего школьного возраста, а также особенности восприятия образа ребенка и его тела матерями. Установлена связь образа ребенка в сознании матери и образа телесного «Я» у ребенка.

Ключевые слова: образ телесного «Я», избыточная масса тела, образ ребенка, телесный образ, удовлетворенность телом.

Abstract: the article discusses the role of the family, especially mothers, in the formation of the image of the physical "I" in children of primary school age with normal and overweight. The results of the empirical study of the image of the physical "I" in children of primary school age, as well as the features of the perception of the image of the child and his body mothers. The connection between the image of the child in the mother's mind and the image of the physical "I" of the child is established.

Key words: the image of the bodily "I", overweight, the image of the child, the physical image, satisfaction with the body.

Образ телесного «Я» рассматривается в психологии как один из компонентов образа «Я». Е.Т. Соколова определяет образ телесного «Я», как

«сложное комплексное единство восприятия, установок, оценок, представлений, связанных с телесной внешностью и с функциями тела» [1, с. 22]. Именно в подростковом возрасте происходят физиологические изменения и изменения тела, поэтому именно в этом возрасте внешность приобретает наибольшую значимость для детей. Подростки начинают болезненно относиться к представлению о норме в отношении роста тела, его размера, веса, пропорций, причёски, лица и т.д. К основным факторам, определяющим формирование обеспокоенности внешним обликом, относят ценностные ориентации семьи происхождения и ближайшего окружения, популяризация «идеалов» красоты через средства массовой информации и социальные сети, влияние сверстников.

Актуальным остается вопрос, как изменяется отношение к своему телу у ребенка при переходе от младшего школьного к подростковому возрасту, ведь образ телесного «Я» формируется постепенно, и к подростковому возрасту наблюдаются различные деформации и искажения образа телесного «Я», которые закладываются в младшем школьном возрасте. Если к подростковому возрасту мнение сверстников приобретает наибольшую значимость, то в младшем школьном возрасте наибольшее влияние на формирование образа «Я» оказывает семья.

В своих работах В.В. Столин описывает влияние значимых лиц, в особенности родителей, на формирование самосознания ребенка. Сюда относятся:

- 1) прямое или косвенное внушение родителями образа или самоотношения;
- 2) опосредованную детерминацию самоотношения ребенка путем формирования у него стандартов выполнения тех или иных действий, формирования уровня притязаний;
- 3) контроль за поведением ребенка, в котором ребенок усваивает параметры и способы самоконтроля;
- 4) косвенное управление формированием самосознания путем вовлечения ребенка в такое поведение, которое может повысить или понизить его самооценку, изменить его образ самого себя;
- 5) вовлечение ребенка в такое взаимодействие со взрослыми и в такие более широкие социальные отношения, в которых происходит усвоение реально действующих правил поведения, моральных норм;
- 6) идентификацию ребенка со значимыми для него другими [2].

Для нормального развития образа телесного «Я» у ребенка важно, чтобы родители могли отвечать на его эмоциональные и физические переживания. Если этого не происходит, ребенок не получает необходимые психологические средства для анализа своих переживаний, у него не формируется способность осознавать данные переживания и не вырабатывается отчётливое ощущение границ собственного тела [3].

Целью нашего исследования было определение роли матерей в развитии образа телесного «Я» у детей младшего школьного возраста. В нашем исследовании приняли участие 54 первоклассника, имеющих нормальную

массу тела (24 мальчика и 28 девочек), 40 детей, обучающихся в четвертом классе, имеющих нормальную массу тела (17 мальчиков и 23 девочки); 11 первоклассников, имеющих избыточную массу тела (ИМТ) (5 девочек и 6 мальчиков), и 12 четвероклассников, имеющих ИМТ (6 девочек и 6 мальчиков), а так же матери этих детей. Нами выявлялись особенности образа телесного «Я» у детей младшего школьного возраста, а также особенности восприятия образа ребенка и его тела матерями.

С помощью методики The Color-A-Person Test (САРТ) (невербальная методика «Цветовые указания на неудовлетворенность собственным телом»), разработанной О. Вулей и С. Роллом, мы определили степень неудовлетворенности своим телом у детей, а также степень неудовлетворенности телом ребенка у их родителей. Полученные данные демонстрируют тот факт, что большинство первоклассников (90%), имеющих нормальную массу тела, оценивают свое тело, как удовлетворительное. Причем 70% из них не дифференцирует различные части тела, и в целом воспринимает свое тело, как удовлетворительное. В то же время, только 60% детей, обучающихся в четвертом классе и имеющих нормальную массу тела, оценивают свое тело, как удовлетворительное. В свою очередь, у 80% первоклассников, имеющих ИМТ, и у 40% четвероклассников, имеющих ИМТ, наблюдается удовлетворенность своим телом, причем чаще всего (70%) дети отмечают неудовлетворенность своим животом. Таким образом, можно сказать, что на протяжении младшего школьного возраста у детей происходят изменения в отношении к своему телу, в особенности это касается детей, имеющих ИМТ, которые в начале младшего школьного возраста не осознают свои телесные недостатки, а к концу младшего школьного возраста эти недостатки приобретают для них значимость.

Данные, полученные от родителей, имеющих детей с нормальной массой тела говорят о том, что большинство родителей (90%) оценивают тело своего ребенка, как удовлетворительное, причем разницы между детьми первого и четвертого класса не наблюдается. В свою очередь, только 30% родителей детей с ИМТ оценивают тело своего ребенка, как удовлетворительное, причем 50% родителей отмечают неудовлетворенность животом ребенка. Таким образом можно сказать, что телесный образ ребенка в глазах матери проектируется в сознание ребенка, и дети с ИМТ к концу младшего школьного возраста начинают осознавать свои телесные особенности и негативно к ним относиться.

С помощью методики «Личностный дифференциал» мы выявили особенности восприятия образа своего ребенка на основе сравнения своего ребенка с идеальным. Образы своего ребенка и идеального в большей степени расходятся по шкалам «оценка» и «сила». Причем, показатели по шкалам идеального ребенка в среднем у родителей обеих групп имеют небольшой разбег. В то же время показатели по шкале «оценка», родителей детей, имеющих ИМТ, ниже, чем у родителей детей с нормальной массой тела. Можно полагать, телесные особенности ребенка оказывают влияние на восприятие родителями личностных качеств своего ребенка, таких как

доброта, обаяние, отзывчивость, справедливость, честность. Причем по показателям «активность» и «сила» таких существенных различий между не наблюдается. Разница между образом своего ребенка и идеального у родителей, имеющих детей с нормальной массой тела, составляет 2,2 балла, а у родителей, имеющих детей с ИМТ составляет 3,3 балла. Это означает, что образ своего ребенка в сознании родителей детей с ИМТ в большей степени не соответствует идеальному образу ребенка.

С помощью модифицированной методики Дж.М. Сакса и С. Леви «Незаконченные предложения» мы выявили различные аспекты образа телесного «Я» у детей. Ответы большинства первоклассников (95%) свидетельствуют о том, что они принимают свою внешность, считают себя красивыми и не замечают внешних изъянов. Дети оценивают свою внешность в красивой, не дифференцируя отдельные ее составляющие. В свою очередь, ответы четвероклассников более дифференцированы. Большинство детей, имеющих нормальную массу тела (80%) удовлетворены своей внешностью и не хотят ничего в ней менять. Однако 20% детей отмечают, что им не нравится какая-то часть своего тела, и они хотели бы ее изменить, например: «я бы изменила брови, а то они у меня сросшиися», «я бы похудел», «я бы изменила руки», «я бы изменила лицо», «я бы изменил прическу» и т.д. Причем, неудовлетворенность какой-либо частью своего тела в большей степени наблюдается у девочек, что говорит о том, что половое созревания у девочек происходит быстрее, чем у мальчиков и соответственно внешность для девочек играет более значимую роль, чем для мальчиков. Кроме того около 40% ответов первоклассников не связаны с внешними характеристиками. Это можно объяснить тем, что внешность для детей 7-8 лет не столь значима, как для детей 9-10 лет.

В то же время, анализ ответов детей с ИМТ показывает, что большинство детей 7-8 лет (92%) считают себя красивыми и не замечают своих телесных особенностей. Только 8% детей ответили, что у них «толстое тело» и они хотели бы его изменить. В тоже же время 15% четвероклассников с ИМТ отметили, что им не нравится их тело или живот, и 70% из них ответили, что хотели бы что-то изменить в своей внешности. Полученные данные свидетельствуют о том, что у концу младшего школьного возраста внешность начинает приобретать большее значение, чем в начале младшего школьного возраста, а также происходит дифференциация различных частей тела и показателей внешности.

Таким образом, образ ребенка в сознании матерей детей с избыточной массой тела существенно отличается от образа ребенка в сознании матерей детей с нормальной массой тела, что оказывает влияние и на формирование собственного образа телесного «Я» у ребенка. Так образ телесного «Я» ребенка складывается на основе реакций родителей на внешние характеристики ребенка, на основе невербальных проявлений родительской удовлетворенности или неудовлетворенности телом ребенка.

Список источников:

1. Соколова Е.Т. Самосознание и самооценка при аномалиях личности. М.: МГУ, 1989. 216 с.
2. Столин В.В. Самосознание личности. М.: МГУ, 1983. 284 с.
3. Krueger D.W. Integrating body self and psychological self: Creating a New Story in Psychoanalysis and Psychotherapy. New York: Psychology Press, 200. 268 с.

Чердынцева Е.В.

ФОРМИРОВАНИЕ ОТВЕСТВЕННОГО ПОВЕДЕНИЯ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В СЕМЬЕ

Аннотация: В статье раскрываются современные научные подходы к сущности ответственности и особенностям формирования ответственного поведения у младших школьников в семье. Обосновываются пример родителей и применение ими комплекса методов воспитания, направленных на стимулирование и развитие у детей ответственности в поведении.

Ключевые слова: ответственность, ответственное поведение, семейное воспитание, младшие школьники.

Abstract: the article reveals modern scientific approaches to the essence of responsibility and the peculiarities of the formation of responsible behavior in primary school children in the family. The article substantiates the example of parents and their use of a set of methods of education aimed at stimulating and developing children's responsibility in behavior.

Key words: responsibility, responsible behavior, family education, younger students.

В современном российском обществе значительно расширяется возможности для реализации личностью свободного выбора в деятельности, в поведении и межличностных отношениях. В этих условиях успешность духовно-нравственного развития ребёнка зависит от его способности проявлять ответственность в принятии решений в различных жизненных ситуациях. В Стратегии развития воспитания в Российской Федерации до 2025 года ответственность рассматривается как одно из важнейших социально значимых качеств личности, которое необходимо воспитывать в период детства. В Стратегии отводится особая роль семье в формировании ответственного поведения младшего школьника[3].

Научные подходы к воспитанию ответственного поведения у детей в семье представлены в исследованиях М.В. Борцовой, Л.И. Дементий, О.Ю. Гроголевой, В.Г. Маралова, В.А. Ситарова, Н.В. Петровой и других. По мнению М.В. Борцовой, ответственность – это интегративное свойство, которое заключается в осознанном, инициативном, свободном, самостоятельном поведении, от которого зависит успешность деятельности личности. В структуре ответственности автор выделяет когнитивный, эмоциональный и поведенческий компоненты. При этом когнитивный компонент рассматривается как осознание обучающимся значимости выполняемого поручения, предвидение результатов собственной деятельности, её мысленное планирование. Эмоциональный компонент включает переживание детьми за качество выполняемой деятельности,

эмоциональное отношение к принятию новых обязанностей и связанных с ними трудностей. К показателям поведенческого компонента исследователь относит самостоятельность, целеустремленность, настойчивость, организованность в выполнении деятельности, высокое качество её выполнения, преодоление обучающимися трудностей в её осуществления [5].

Л.И. Дементий, О.Ю. Гроголева определяют ответственность как ключевой фактор жизненной успешности личности. Они считают, что младший школьный возраст является сензитивным в формировании ответственности личности. Авторы делают акцент на реализации системного подхода в процессе формирования данного личностного качества. При этом, по мнению исследователей, педагогу необходимо сосредоточить усилия на формировании у детей чувства ответственности и опыта ответственного поведения[1].

По мнению В.Г Маралова, В.А. Ситарова, воспитание ответственности у детей основывается на формировании у них понимания о соотношении своих прав и обязанностей, о мере свободы выбора в собственном поведении, формировании умения брать на себя обязательства по выполнению определенных заданий, поручений. В качестве важнейших факторов формирования ответственности у младших школьников они выделяют творческую деятельность и конструктивное родительское отношение[2].

Н.В. Петрова определяет ответственность младших школьников как качество личности, характеризующее отношение и поведение ребёнка на основе ценностей, проявляющееся в предвидении им результатов собственного поведения и способности отвечать за них. Исследователь обосновывает педагогические условия формирования ответственности у младших школьников, воспитывающихся в неблагополучной семье: формирование у обучающихся знаний о ценностях, обогащение личностного опыта детей посредством включения их в соответствующие нравственные ситуации, развитие у них умений адекватно оценивать свои поступки[4].

Основываясь на рассмотренных выше научных исследованиях, под ответственным поведением младших школьников мы понимаем поведение, которое основывается на соотнесении ребенком своих действий и поступков с общечеловеческими ценностями и нормами, и характеризуется точном, последовательном выполнении им своих обязанностей, в стремлении к наиболее полному их выполнению в установленных временных рамках. Ведущими факторами формирования ответственного поведения у младших школьников в семье, на наш взгляд, являются пример родителей, применение родителями комплекса методов воспитания с целью инициирования и формирования опыта проявления ответственности у ребенка.

Пример родителей является одним из основных факторов, стимулирующих ответственное поведение обучающихся в начальной школе. Младшие школьники постоянно наблюдают за проявлениями членами их семьи ответственности в выполнении своих служебных, хозяйственно-бытовых обязанностей, ответственности в проявлении родителями заботы об их здоровье, благополучии, об успешности детей в учебной деятельности, об

их общем развитии. Они подражают в своем поведении образцам, представляемым значимыми взрослыми. В связи с этим родителям очень важно демонстрировать своим детям образцы достойного поведения, в том числе, в отношении обозначенных выше ситуаций проявления ответственности в различных жизненных обстоятельствах.

Рассмотрим особенности реализации родителями различных методов воспитания с целью инициирования и формирования опыта проявления ответственности у ребенка. К таким методам можно отнести убеждение ребенка в необходимости проявлять ответственность в учебной и во внеурочной деятельности, в выполнении своих домашних обязанностей. При этом нужно четко и аргументировано объяснить ребенку, почему нужно быть ответственным, к каким последствиям может привести его безответственное поведение. В процессе убеждения родитель может предложить ребенку прочитать и проанализировать детские литературные произведения, картины художников, театральные постановки на данную тему.

Важным компонентом в формировании у детей ответственного поведения является предъявление родителями системы единых требований к собственному ребенку в процессе воспитания. Взрослым необходимо четко и понятно для ребенка определить моральные нормы, которым должно соответствовать его поведение. При этом родителям не стоит осуществлять жесткий контроль выполнения ребенком заданных требований. Важно предоставлять ему инициативу в выборе собственных поступков и оказывать помощь в анализе их последствий, поощрять ребенка за вновь возникшие проявления ответственности, не подвергать жесткой критике неготовность или отсутствие у ребенка мотивации к её проявлению.

В процессе формирования ответственного поведения у обучающихся в начальной школе родителям необходимо также включать их в различные ситуации, стимулирующие проявление и развитие ответственности. Это могут быть ситуации оказания помощи, проявления заботы о старших и младших членах семьи, выполнения постоянных и разовых трудовых поручений. При этом важно, чтобы ситуация предъявлялась ребенку как естественно сложившаяся, и чтобы родители особо отметили особую значимость его участия в разрешении конкретной ситуации.

Таким образом, формирование ответственного поведения у младших школьников является важным компонентом их духовно-нравственного развития. В решении этой задачи ключевая роль отводится семье. Успешность формирования ответственного поведения у детей зависит от примера проявления ответственности родителями, а также от использования ими комплекса методов, стимулирующих проявление и развитие ответственности в собственном опыте младших школьников.

Список источников:

1. К проблеме формирования ответственности в младшем школьном возрасте. Актуальные проблемы современной психологии: Сборник научных трудов. Дементий Л.И., Гроголева О.Ю. Под общ. ред. Л.И. Дементий. Омск: Омск. гос. ун-т, 2002. С. 16 – 27.

2. Социальная активность личности (уровни, типы и критерии её развития). Маралов В.Г., Ситаров В.А. Знание. Понимание. Умение. 2015. № 4. С. 164 – 176.
3. Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года. URL: <https://rg.ru/2015/06/08/vospitanie-dok.html> (Дата обращения: 23.03.2019).
4. Педагогические условия воспитания ответственности у младших школьников из неблагополучных семей. Петрова Н.В. URL: http://www.amgpgu.ru/upload/iblock/ca4/petrova_n_v_pedagogicheskie_usloviya_vospitaniya_ot_vetstvennosti_u_mladshikh_shkolnikov_iz_neblagopo.pdf (Дата обращения: 23.03.2019).
5. Факторы становления начальных форм ответственности личности: теоретический аспект: Монография. Борцова М.В. Славянск-на-Кубани: Издательский центр СГПИ, 2007. 125 с.

Чукмарова Л.Ф.

РОЛЬ ОТЦА В СТРУКТУРЕ СОВРЕМЕННОЙ СЕМЬИ

Аннотация: Социальные стереотипы роли отца в обществе представляют собой совокупность общественных представлений и нормативных требований социума в том, каково должно быть поведение отца, но являются крайне противоречивыми. Социальная роль отца переживает переходный исторический период. Формирование отцовства является сложным многоступенчатым процессом, на который влияют различные факторы: социальные, семейные и личностные.

Ключевые слова: отцовство, семья, воспитание, ребенок.

Abstract: Social stereotypes of the role of the father in society are a set of social representations and normative requirements of society in what should be the behavior of the father, but are extremely contradictory. The social role of the father is going through a transitional historical period. The formation of paternity is a complex multi-step process, which is influenced by various factors: social, family and personal..

Key words: . fatherhood, family, upbringing, child.

Сущность семьи отражается в ее структуре, функциях и в ролевом поведении членов семьи. Так, численность и состав членов семьи, а также множество видов взаимоотношений между ее членами определяет структуру семьи [1].

В современной семье отношения между мужчиной и женщиной, в большей степени, определяется экономическим состоянием общества. В настоящее время большинство семей имеют эгалитарную структуру, при которой ни один из супругов не претендует на полную власть, а она распределяется между ними поровну.

Учитывая динамику и особенности современной жизни, семья перестает быть малой социальной группой или, так называемой, «ячейкой общества», одной из основных и важнейших функций которой является репродуктивная функция. Эта функция необходима для удовлетворения и регуляции сексуальных потребностей семьи и обеспечения биологического воспроизводства общества. Благодаря этому семьи превращаются в роды, идущие в поколения.

Значительно снизилось количество браков, регистрируемых официально, и возросло количество совместного свободного проживания. Это

может указывать на существенное ослабление влияния социальных норм и правил, на укрепление экономической самостоятельности женщин и их социальное равноправие, расширение прав и свобод мужчин и женщин при разводе, освобождение от национальных и религиозных предрассудков и убеждений. Все эти изменения требуют анализа особенностей функционирования (особенно репродуктивной функции) современной семьи, пути прохождения нормативных и ненормативных семейных кризисов, учитывая индивидуальные потребности супругов с учетом их личностных мотивов и коммуникативных способностей [8].

Совокупность норм поведения одних членов семьи по отношению к другим – это есть ролевое взаимодействие в семье. Изменились традиционные роли, когда женщина воспитывала детей и вела домашнее хозяйство, а муж – собственник имущества, был хозяином и обеспечивал экономическую независимость семьи. На сегодняшний день женщины участвуют в производственной деятельности и приобретают экономическую свободу, принимают равное участие в общественных решениях. С одной стороны развитие женщины как личности привело к равноправности супругов, но с другой – снизился уровень рождаемости и увеличилось число разводов.

По мнению М. Мид и В.Н. Дружинина, ситуация является нормальной, когда муж в семье обладает несколько большей властью и ответственностью, чем жена. Если этого не происходит, женщине приходится брать на себя мужские функции, для того чтобы семья нормально функционировала, что вызывает у нее чувство дискомфорта, досады по отношению к мужу и мужчинам вообще [3, 6].

Большинство специалистов по семейной психологии (Елизаров А.Н., В.Н. Дружинин, А.Я. Варга) полагают, что поддержание структуры семьи определяет внутрисемейная иерархия – отношение к власти–подчинению, основанные не на насилии, а на признании авторитета другого. Выстраивание семейной иерархии должно восходить от детей – отец обладает несколько большей властью в семье и при этом авторитет обоих родителей всегда выше авторитета детей. Такое распределение подчинения воспитывает в детях сотрудничество и чувство собственных и чужих границ [2, 3].

К сожалению, в настоящее время все чаще встречаются нарушения структуры семьи и как следствие ее функций. Этому могут способствовать ряд факторов: определенные условия жизни семьи – жилищные, экономические; личностные особенности членов семьи; взаимоотношения между ними; нарушения во внутрисемейной иерархии; конфликты по вопросам воспитания и вмешательство в семью со стороны других, и другие причины. Повысился уровень толерантности к нарушениям норм и правил брачно-семейных отношений (измены, разводы, внебрачное рождение детей). Все это сильно нарушает практически все виды структур семьи, и препятствуют выполнению ее функций.

При разводах одним из первых возникает вопрос о месте проживания несовершеннолетних детей. В судебной практике все больше случаев, когда ребенок после развода родителей остается с отцом. Меняются научно-

теоретические представления о том, что мать генетически лучше приспособлена к уходу за ребенком. Современные отцы принимают самое активное участие в жизни своих детей и даже позиционируют это как личное достижение и нечто ценное. Исследования феномена отцовства направлено, в первую очередь, на взаимодействие отца и ребенка как внутри семьи, так и вне ее [12].

Итак, проблема отцовства является мало изученной и особенно актуальной в связи с изменениями в перераспределении ролей и функций родителей. Отцовство неразрывно связано с социальным статусом и является наиболее сильным звеном в структуре семьи. Для полноценного функционирования семейной системы и повышения культуры общества, образцовое выполнение семейных и отцовских обязанностей дает детям экономическую, социальную и психологическую защиту, повышает статус мужчины-отца и свидетельствует о его материальной и социальной зрелости.

В различных исторических и культурных эпохах роль отца изменялась – от тотальной вовлеченности в процесс воспитания детей до полного его устранения. М. Мид в своих работах указывала на то, что родительство заложено в человеке биологическими предпосылками и только социальные установки могут подавить его [7]. Однако, при всей очевидности генетического отцовства, биология не может объяснить мотивацию, специфику поведения и особенности этого феномена. Отношение отца к детям менялось в зависимости от культурных традиций общества и с течением временной эпохи. Чтобы разобраться в современных сложностях отношений отца и ребенка, необходимо рассматривать их с разных сторон и учитывать все историко-культурные, социально-психологические и национальные аспекты.

Выше мы рассмотрели семью как систему, которая функционирует нормально, когда все ее члены имеют свое место и находятся во взаимодействии, оказывая влияние друг на друга. При исключении из системы какого-либо элемента разрушается ее структура и функции. Следовательно, отношения супругов между собой и отношения отец-ребенок, мать-ребенок, оказывают огромное влияние на развитие детей и общее благополучие всех членов семьи. Особенно отец является для ребенка источником для развития, несет социализирующую функцию, и формирует предпосылки профессиональной ориентации.

Авторы исследований в области семейной психологии и отцовства, в частности, выделяют следующие самые важные функции, выполнение которых требует роль отца [2, 4]:

- Отец как кормилец – эта роль закрепилась за мужчиной исторически и эволюционно. В наши дни женщины хоть и имеют некоторую экономическую независимость, но все же, в период беременности жены и младенчества ребенка, отец является главным и единственным добытчиком в семье. Если в семье растет мальчик, его воспитание ориентируют на эту основную мужскую функцию с детства, закаляя в нем уверенность и самостоятельность.

- Отец как защитник – воплощение силы, ума и опоры для семьи, опосредованно через собственный социальный статус и положение в обществе выполняет функцию социальной защиты, предоставляет возможность получить обучение и образование с последующим выбором профессии. Эта функция также исторически закреплена за мужчиной.

- Отец как воспитатель – прививает принятые социумом нормы и правила поведения, знакомит с окружающим миром, обучает детей навыкам и ценностям, личным примером показывает необходимость трудиться для жизнеобеспечения семьи, вносит вклад в профессиональный выбор ребенка, регулирует поведение и моральные установки, наказывая за проступки.

Устойчивые представления общества о достижении статуса, власти и доступа к материальным благам мужчиной, дискриминирует не только женщин в профессиональной сфере, жестко привязанных к биологическому и социальному воспроизводству (рождение детей и уход за ними), но и самих мужчин в роле мужа и отца. Столь запутанное стереотипное представление сильно усложняет ролевую функцию мужчины-отца. С одной стороны, высокий социальный статус, характеризуется выполнением семейных и отцовских обязанностей, а с другой стороны – именно отцовство повышает статус мужчины в обществе, когда наличие семьи и детей подтверждает его экономическую независимость и социальную зрелость [7].

С ростом числа разводов увеличивается количество детей, живущих с одним родителем [8, 9, 10]. Чаще всего дети после развода остаются с матерью, которая выполняет все родительские роли – и за мать и за отца. В таком случае отцы крайне редко вносят какой-либо вклад в воспитание детей, которые с ними не проживают. Некоторые исследования детско-родительских отношений выявили связь между отсутствием отца и агрессивным поведением мальчиков. Агрессивность здесь как, выражение своего мужского «Я» в противовес феминизирующего влияния матери с малых лет. У таких детей возникают проблемы в общении со сверстниками.

Реже возникает другая ситуация – когда ребенок остается с отцом. Самые распространенные причины – развод, лишение родительских прав матери или смерть супруги. Отцы, воспитывающие детей самостоятельно, сталкиваются с такими же проблемами и задачами, что и матери-одиночки, но воспринимают их острее. Официального статуса «отец-одиночка» в России нет, как и нет государственной, нормативно-правовой, официальной структуры, которая защищала бы права «отцовских семей». Находясь в сложной жизненной ситуации отцы, воспитывающие детей в одиночку только в судебном порядке, могут отстаивать свои права и получить помощь от государства. Юридически может считаться отцом-одиночкой только вдовец.

Имея четкое понимание того, что в руках одинокого отца не только его собственная жизнь, но и судьба ребенка, мужчины предпочитают не жаловаться и не распространяться о своих проблемах и трудностях, справляясь со всем самостоятельно. Одиноким матери чаще испытывают трудности с дисциплиной детей, а отцы-одиночки – недостаток эмоциональной близости со своим ребенком [11]. Как отмечает А. Греймс:

«Материнская забота обеспечивает возможность принятия, отцовская же забота побуждает к отдаче. И то и другое необходимо для развития личности» [5, с.36]. Следовательно, в полной гармоничной семье, где все ее члены взаимосвязаны близкими отношениями и взаимопониманием, можно воспитать полноценную человеческую личность.

Современная картина отцовства быстро меняется и уже в настоящее время есть большая часть отцов, осознающих важность роли мужчины-отца в семье и, особенно, в процессе воспитания детей. В последнее время наука доказывает, что нет принципиальной разницы между отцом и матерью в уходе за детьми, даже за очень маленькими. Отцы заботятся о детях так же хорошо, как матери, но по-другому [3]. И количество таких отцов увеличилось – они принимают активное участие в жизни своего ребенка с момента его рождения. Такое поведение отцов положительно сказывается на психологическом развитии детей и супружеских взаимоотношениях.

Изучение родительства и особенно отцовства, находится на этапе накопления научных знаний. Материнство изучено в большей степени и довольно широко, но в рамках темы данного исследования нас интересует проблема отцовства. Процесс формирования осознания отцовства мужчинами происходит по-разному и поэтапно.

На первом этапе преобладает стереотипное представление об отцовстве. От рождения мальчик, а затем юноша может видеть пример своего отца, считывая его поведение, или окружающих мужчин; слышать разговоры матери, других людей и составлять собственное представление о роли отца. Уже женившись на своей избраннице, это представление сохраняется до ее беременности.

На втором этапе, в течение беременности избранницы, у мужчины идет переосмысление стереотипов. Примерно в середине беременности, когда положение женщины становится явным – появляется живот, ребенок становится более реальным (мужчина может видеть и ощущать через прикосновение шевеление ребенка в животе), начинают проявляться качества будущего отца. Его поведение будет зависеть от многих факторов – личностные качества, отношения с собственными родителями, зрелость, способность оценивать и справляться с трудностями, брать на себя ответственность и принимать решения. Этот период является периодом проверки готовности к отцовству и является важным с точки зрения формирования отношения к будущему ребенку и собственной позиции в семье.

На третьем этапе собственно формирование чувства отцовства после рождения ребенка. В этот период у мужчины возникает много страхов и опасений: ребенок может занять место мужчины в жизни женщины, страх быть ненужным и потеря возможности влияния и контроля над отношениями, потеря свободы. Здесь чаще всего происходит рассогласование теоретических стереотипов представлений о том, каким должен быть отец, с их практическим применением. Примечательно, что большинство отцов испытывают огромную радость, гордость и чувствуют связь с родившимся

ребенком. Реальное практическое взаимодействие с ребенком приводит к более реалистичному оцениванию собственного поведения [3].

Таким образом, социальные стереотипы роли отца в обществе представляют собой совокупность общественных представлений и нормативных требований социума в том, каково должно быть поведение отца, но являются крайне противоречивыми. Это связано с тем, что все больше внимания обращено на проблему отцовства и влияние этого феномена на развитие будущих поколений и институт семьи. Социальная роль отца переживает переходный исторический период. Формирование отцовства является сложным многоступенчатым процессом, на который влияют различные факторы: социальные, семейные и личностные.

Список источников:

1. Алешина, Ю.Е. Цикл развития семьи: Исследования и проблемы // Психология семьи. Самара.: Бахрах. М, 2002. 110 с.
2. Борисенко, Ю.В. Психология отцовства. Москва-Обнинск: «ИГ – СОЦИН», 2007. 220 с.
3. Дружинин В.Н. Экспериментальная психология. СПб.: Питер, 2003. 320 с.
4. Калина, О.Г., Холмогорова. А.Б. Роль отца в психическом развитии ребенка: монография. 2-е изд., стереотип. М.: ФОРУМ: ИНФРА-М, 2018. 112с.
5. Карбанова, О.А. Психология семейных отношений и основы семейного консультирования. М., 2005. 320 с.
6. Мид, М. Отцовство у человека — социальное изобретение // Семья: книга для чтения. Кн.1 / сост. И.С. Андреева, А.В. Гулыгина. М., 1991. 234 с.
7. Мид, М. Мужское и женское. Исследования полового вопроса в изменяющемся мире. М.: РОССПЭН, 2004. 189 с.
8. Олифиревич, Н.И. Зинкевич-Куземкина Т.А., Велента Т.Ф, Психология семейных кризисов,. СПб.: Речь, 2008. 360с.
9. Чукмарова, Л.Ф. Особенности семейных ценностей в полных и неполных семьях. // Психологические проблемы семьи и личности в мегаполисе. Научно-практическая конференция 13-14 ноября 2007. М.: ИПРАН. С. 167-172.
10. Чукмарова, Л.Ф. Развитие брачно-семейных отношений в «молодом городе» (на примере г.Набережные Челны) // Вестник Костромского государственного университета им. Н. Некрасова, №2,. 2007. С.34-47.
11. Эйдемиллер, Э.Г., Юстицкис В.В. Психология и психотерапия семьи. 3-е изд. СПб.: Питер, 2002. 656 с.

Шавалева К.А.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ СРЕДСТВА И ОСОБЕННОСТИ ПРОЦЕССА КОММУНИКАЦИИ ПОДРОСТКОВ С РАЗЛИЧНЫМ УРОВНЕМ РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ

Аннотация: В статье автором представлены результаты проведенного эмпирического исследования, посвященного изучению зависимости коммуникативных умений подростков от уровня развития у них творческих способностей. Автором поднимается вопрос о взаимосвязи гибкости, беглости и оригинальности мышления подростков с типами их реагирования в коммуникативной сфере.

Ключевые слова: Коммуникативные умения, коммуникационный процесс, творческие способности.

Abstract: The article presents the results of an empirical study devoted to the study of the dependence of the communicative skills of adolescents on the level of development of their creative abilities. The author raises the question of the relationship of flexibility, fluency and originality of thinking of adolescents with the types of their response in the communicative sphere.

Key words: communication skills, communication process, creativity.

По мнению Д.Б.Эльконина, ведущей деятельностью в подростковом возрасте является интимно-личностное общение со сверстниками. Главная тенденция в развитии подростка – переориентация общения с родителей и учителей на сверстников. Именно в этом возрасте важно развитие организаторских и коммуникативных качеств личности. В современном мире человеку необходимо общение, поэтому люди обучаются этому средству коммуникации с раннего возраста.

Актуальность проблемы исследования. На сегодняшний день особую важность приобретает потребность в самоопределении подростка по отношению к системе ценностей, которые закреплены в обществе. Такое определение осуществляется посредством активного осознания и принятия подростком ценностей общества, позитивного отношения к окружающему его миру.

Цель исследования - выявить зависимость коммуникативных умений подростков от уровня развития творческих способностей.

Гипотезы исследования:

1) Низкий уровень развития творческих способностей подростков детерминирует проявление «агрессивных» особенностей в коммуникативной сфере.

2) Подростки с высоким уровнем развития творческих способностей склонны к проявлению «компетентных» коммуникативных средств и особенностей.

Объект исследования: соотношение психологических средств и особенностей процесса коммуникации и творческих способностей подростков.

Предмет исследования: коммуникативные умения подростков, творческие способности.

Взаимодействие детей является более значимым фактором для приобретения грамотности, нежели, когда подросток просто овладевает элементами письменной речи. Понимание того факта, что читать и писать дети учатся в социальной среде, способствует более глубокому взгляду на процесс освоения грамотности. Вместо того, чтобы рассматривать его исключительно через призму индивидуальных проблем ребенка, специалисты в области педагогики уделяют в настоящее время больше внимания его отношениям с членами семьи, сверстниками и учителями, которые определяют устройство его социального мира [1].

Коммуникативные умения - это комплекс осознанных коммуникативных действий, основанных на высокой теоретической и практической подготовленности личности, позволяющий творчески использовать знания для отражения и преобразования действительности [2].

Коммуникационный процесс (общение) - более сложный процесс взаимодействия между людьми, заключающийся в обмене информацией, а также в восприятии и понимании партнерами друг друга [5].

Творчество - это одно из самых необходимых условий развития личности, это именно та деятельность, которая приводит к появлению новых идей, продуктов. Творческий процесс сам по себе невозможен без участия познавательных способностей индивида, тем более при отсутствии его мотивационной и ценностной сфер, а также коммуникации.

Согласно М. М. Кашапову, **творческая личность** – это творчески активная личность, которая действительно не боится конфликтов прежде всего с собой, а также с окружающей действительностью. Такая личность способна к конструктивной переработке своего опыта. Творческая личность готова к риску и принимает его [3].

Методологический аппарат исследования:

1) Тест Гилфорда (модифицированный), направленный на выявление творческих способностей и таких переменных, как гибкость, оригинальность, беглость;

2) Коммуникативный тест в разработке Михельсона, направленный на выявление различных типов реагирования (агрессивный, зависимый, компетентный) в коммуникативной сфере.

Выборка исследования: учащиеся 7-9 классов, групповая форма. Возраст учеников на момент проведения тестирования составлял 13-15 лет. Общая численность – 35 человек.

Обработка полученных данных: использовался метод математической статистики и описательной статистики. В качестве инструмента математической обработки для анализа достоверных различий использовался непараметрический критерий r-Спирмена.

Результаты.

Выявлена связь между переменными «коммуникативные умения» и «творческие способности» ($r=0,68$; $p<0,05$). Результат может свидетельствовать о том, что подросток с более развитыми творческими способностями склонен проявлять компетентный тип реагирования в коммуникативной сфере. Мы предполагаем, что творческий человек – в первую очередь – гибкая личность, которая в состоянии подстраиваться под любую ситуацию, включать фантазию, тщательно анализировать всю суть ситуации и не делать поспешных выводов. Это, в наибольшей степени, касается коммуникативной сферы

Установлена также обратная взаимосвязь между переменными «агрессивный тип реагирования в коммуникативной сфере» и «творческие способности» у подростков ($r=-0,37$; $p<0,05$). Подростки, склонные к подобному типу реагирования, действуют, в основном опираясь на свои

эмоции, предпочтения, т.е. оперируют чувствами, а не разумом. Доминируют импульсивные реакции на ситуации, в следствие чего подростки готовы отвечать грубо, не анализируя свою линию поведения.

Важным аспектом нашего исследования является вопрос о взаимосвязи составляющих переменной «творческие способности» (гибкость, беглость, оригинальность) и типов реагирования в коммуникативной сфере (агрессивный, зависимый, компетентный).

Выводы.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что творчески сконструированные реакции являются идеальным коммуникационным механизмом. Когда мы можем заранее представить, спроектировать для себя, что и как хотим сказать, мы способны сформировать сообщения, в которых подразумеваемое нами значение будет наиболее полно и ясно воспринято.

Изучив особенности развития творческих способностей и коммуникативных умений у подростков, можно говорить о том, что для их лучшего развития в школе необходимо разрабатывать дополнительные образовательные программы, отбирать эффективные методы педагогической и психологической работы с учетом индивидуальной специфики каждого ученика.

Список источников:

1. Абрамова Г. С. *Возрастная психология: Учеб. пособие для студ. вузов. - 4-е изд., стереотип. - М.: Издательский центр «Академия», 1999.-672 с.*
2. Андреева, Г. М. *Социальная психология / Г. М. Андреева. – М. : Аспект Прогресс, 1998. – 376 с.*
3. Кашапов М.М. *Формирование профессионального творческого мышления: учеб. пособие / М.М. Кашапов; Яросл. гос. ун-т им. П. Г. Демидова. – Ярославль : ЯрГУ, 2013. – 136 с.*
4. *Психология общения : учебное пособие / Е. В. Конева, Е. В. Драпак ; Яросл. гос. ун-т им. П. Г. Демидова. — Ярославль : ЯрГУ, 2016. — 204 с.*

Шаймухаметова С.Ф.

ТИПЫ РОДИТЕЛЬСКОГО ОТНОШЕНИЯ И УДОВЛЕТВОРЕННОСТЬ БРАКОМ СУПРУГОВ С РАЗНЫМ УРОВНЕМ СУБЪЕКТИВНОГО КОНТРОЛЯ

Аннотация: Работа посвящена изучению типов родительского отношения и удовлетворенности браком супругов с разным уровнем субъективного контроля. В ходе эмпирического исследования выявлены преобладающие типы отношения к ребенку отцов и матерей с различным типом локус контроля, а также связь локус контроля с удовлетворенностью браком супругов.

Ключевые слова: уровень субъективного контроля, родители, тип родительского отношения, удовлетворенность браком.

Abstract: the Work is devoted to the study of the types of parental attitudes and marital satisfaction of spouses with different levels of subjective control. In the course of empirical research the prevailing types of attitude to the child of fathers and mothers with different type of locus of control, as well as the connection of locus of control with satisfaction of marriage of spouses are revealed.

Keywords: level of subjective control, parents, type of parental relationship, satisfaction with marriage.

Проблематика родительских отношений является важной на протяжении всего развития психологической науки и практики. Изучение родительских отношений представляется достаточно актуальным направлением, так как взаимоотношения ребенка с родителем являются первым этапом социализации, первым опытом ознакомления с окружающим миром. Этот опыт закрепляется и формирует определенные модели поведения во взаимоотношениях с другими людьми [1,4]. В каждом обществе в определенный период развития складывается культура взаимоотношений и взаимодействия детей и родителей, возникают определенные социальные стереотипы, установки и взгляды на воспитание в семье [2].

Социальная зрелость и ее главная составляющая – ответственность, являющаяся важнейшей характеристикой личности, то, что в первую очередь отличает социально зрелую личность от социально незрелой, формируются исключительно в условиях, адекватных устремлениям личности. Для того чтобы эффективно регулировать взаимодействия и взаимоотношения с другими людьми, важно научиться отвечать за свои поступки. В настоящее время в психологии распространена концепция о двух типах ответственности – теория локус контроля Дж. Роттера [5].

Актуальной является и проблема стабильности брака, как основной характеристики внутрисемейной ситуации, так как от качества внутрисемейных отношений зависит удовлетворенность браком супругов. Поскольку супружеская пара является основой семьи, качество их взаимоотношений будет накладывать отпечаток и на особенности отношения к детям. Многие психотравмирующие состояния детей и супругов, распад семьи обусловлены именно потерей у супругов чувства удовлетворенности браком.

Целью исследования явилось изучение типов родительского отношения и удовлетворенности браком супругов с различным уровнем субъективного контроля.

В исследовании приняли участие 60 семейных пар, проживающих в официально зарегистрированном браке. Стаж супружеской жизни от 3 до 8 лет.

Методики исследования: методика диагностики уровня субъективного контроля Роттера, адаптированная Бажиным Е.Ф., Голынкиной С.А., Эткиндо А.М.; тест-опросник удовлетворенности браком В.В. Столина, Т.Л. Романовой, Г.П. Бутенко и тест-опросник родительского отношения (ОРО) А.Я. Варги, В.В. Столина [6].

Результаты исследования типа отношений к детям матерей показывают, что у матерей с интернальным типом локус контроля и матерей – амбициалов высокие оценки наблюдаются по шкалам: «принятие» и «кооперация», т.е. они проявляют искреннюю заинтересованность в активности ребенка, высоко оценивая интеллектуальные и творческие способности своего ребенка,

испытывая чувство гордости за него. Такие родители поощряют инициативу и самостоятельность ребенка, стараются быть с ним на равных. У отцов с интернальным типом локус контроля и отцов-амбиалов также наблюдаются высокие значения по типу отношения «кооперация».

У матерей с экстернальным типом локус контроля высокие оценки выявлены по шкалам: «отвержение» и «маленький неудачник» (различия значимы при $p < 0,01$). Следовательно, у матерей с экстернальным типом локус контроля в воспитании детей проявляется отвержение, т.е. возникают случаи, когда они воспринимают своего ребенка неприспособленным, неудачливым, «плохим», как «маленького неудачника». В материнском отношении может наблюдаться стремление оградить ребенка от трудностей жизни и строго контролировать его действия, приписывать ему личную и социальную несостоятельность, таким образом, инфантилизируя его. Интересы и увлечения ребенка, его мысли и чувства кажутся матери детскими, несерьезными.

По типу отношения «маленький неудачник» высокие значения встречаются и у отцов с экстернальным типом локус контроля.

По типу отношения «симбиоз» можно отметить, что у матерей амбиалов оценки высокие, а у матерей с интернальным и экстернальным типом локус контроля, также, как и у отцов с интернальным типом локус контроля – низкие (различия значимы при $p < 0,01$). При высоких оценках во взаимоотношениях наблюдается стремление к симбиотическим отношениям с ребенком, ощущение себя единым целым с ребенком. При низких оценках ребенок кажется маленьким и беззащитным, родители ощущают постоянную тревогу за ребенка.

Результаты исследования удовлетворенности браком, показывают, что у мужей, так же, как и у жен с интернальным типом локус контроля средние значения по удовлетворенности браком выше (различия значимы при $p < 0,05$). У жен с экстернальным типом локус контроля взаимоотношения с супругом можно охарактеризовать как переходные.

Далее в ходе корреляционного анализа были установлены положительные связи удовлетворенности браком мужей с интернальностью в области неудач и интернальностью в семейных отношениях ($p < 0,01$), т.е. мужчины ответственные за происходящие события, способные к осуществлению продуктивных действий, к управлению жизнью, контролю за ходом жизненных событий, способные к достижению успеха более удовлетворены браком.

У женщин взаимосвязей выявлено не было, т.е. удовлетворенность браком не связана с локус контролем, что согласуется с результатами ранее проведенных исследований (В.И. Лупандина, О.Е. Сурнина, С.Ю. Журавлева, 1992), в которых показана большая значимость для женщин характеристик эмоциональной сферы, что свидетельствует о значительной роли для женщин эмоционального отношения к происходящим событиям.

Изучение взаимосвязей типа родительского отношения отцов и матерей с их типом локус контроля показало, что существует положительная связь

типа родительского отношения «кооперация» ($p < 0,01$) и отрицательная взаимосвязь типа родительского отношения «маленький неудачник» ($p < 0,05$) с локусом контроля интернальности в семейных отношениях как отцов, так и матерей, т.е. чем выше уровень интернальности родителей, тем выше кооперация в отношениях с ребенком, что позволяет им демонстрировать глубокое уважение к ребенку и признание его позиции.

Отрицательная связь интернальности в семейных отношениях выявлена и с типом отношения «отвержение» у матерей ($p < 0,001$), т.е. чем ответственнее отношение матерей к качеству семейных взаимоотношений, тем менее будет проявляться данный тип отношения к ребенку.

Таким образом, тип отношения «отвержение» ребенка будет более характерен для незрелой личности, не способной нести ответственность за свои поступки, и соответственно, не свойственной конструктивно разрешать различные проблемы, связанные с воспитанием ребенка.

Из этого следует, что личностная зрелость родителя, включающая в себя осознание родительского долга, чувство ответственности перед детьми, является фундаментом и условием эффективного родительства, т.е. влияет на родительское отношение к ребенку, на его организованность и самостоятельность, на развитие ребенка как зрелой личности.

Зрелые родители способны сделать многое: приучить ребенка к выполнению режима дня, воспитывать организованность, вооружать ребенка рациональными способами запоминания, развивать мышление, наблюдательность, и обязательно – стремление к самостоятельному труду. У таких родителей дети более организованные в школе [3]. Важным моментом является также и обучение ребенка планированию своей работы.

Личностно зрелые родители способны обеспечить условия, которые способствуют оптимальному выполнению ребенком социальных норм и требований; помогают в освоении культурных способов действия и укрепляют веру в собственные возможности, что способствует лучшей интегрированности ребенка в общество. В таких условиях родительской позиции ребенок наполняет смыслом жизнь и осознает ее. Ребенок быстрее определяет свое место в жизни и обществе, у него формируется стойкое мировоззрение.

Список источников:

1. Авдеева Н. Роль матери и отца в развитии ребенка в раннем детстве //Дошкольное воспитание. – 2005. – №. 5. – С. 101-106.
2. Божович Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте. – Издательский дом «Питер», 2007.
3. Гиппенрейтер, Ю. Б. Общаться с ребенком. Как? / Ю. Б. Гиппенрейтер. – М. : ЧеРо, 2007. - 240 с.
4. Думитрашкун Т. А. Влияние внутрисемейных факторов на формирование индивидуальности //Вопросы психологии. – 1991. – №. 1. – С. 135-142.
5. Майерс Д. Социальная психология. – Питер, 2004.
6. Райгородский Д. Я. Практическая психодиагностика. Методики и тесты //Самара: Бахрах. – 2009.

ЗАДАЧИ ПРИВЛЕЧЕНИЯ ВНИМАНИЯ ОБЩЕСТВЕННОСТИ К СОЦИАЛИЗАЦИИ ДЕТЕЙ С ОВЗ

Аннотация: Рассматриваются трудности вовлечения широкой общественности в работу с особыми детьми.

Ключевые слова: благотворительность, общественность, деятельность некоммерческих организаций, дети с ОВЗ.

Annotation: The difficulties of involving the general public in work with special children are considered.

Keywords: charity, the public, the activities of non-profit organizations, children with disabilities.

Основными проблемами деятельности социальных институтов по образованию и социализации детей с ОВЗ являются низкая осведомленность общественности об их деятельности, нехватка добровольцев, а также невысокие сборы массовых пожертвований в случае некоммерческих организаций, например, благотворительных фондов. Конечно, невозможно собрать много средств, если люди не знают, как будет использовано данное финансирование. В штате PR-отделов благотворительных организаций учреждается должность менеджера по связям со СМИ. Их задача – через журналистов информировать общественность о деятельности организации и повышать уровень доверия. Это, в свою очередь, должно положительно сказаться на массовых сборах средств. Но для того, чтобы улучшить ситуацию с массовыми сборами, одного влияния СМИ недостаточно – нужно воздействовать на потенциального («массового») благотворителя комплексно, помимо прессы, сети Интернет, радио- и телерекламы, использовать ящики для сбора пожертвований, объявления в общественном транспорте, наружную рекламу и полиграфическую продукцию.

Каким может быть сообщение для использования в социальных рекламных кампаниях – визуальное послание, воздействующее на эмоции людей, побуждающее их сделать пожертвование? Цель благотворительных организаций, работающих для детей с тяжелыми умственными и физическими нарушениями, – создание развивающих условий жизни, а также нормализация жизненной среды для взрослеющих воспитанников. Миссия таких организаций — улучшение положения людей с тяжелыми нарушениями, которые никогда не станут полностью самостоятельными, но обладают таким же достоинством, как и все остальные, и необходимы обществу. Зачастую они находятся в неприемлемых жизненных условиях, где невозможно удовлетворение основных человеческих потребностей: в безопасности, в свободе (передвижения, принятия решений и т.д.), в личном пространстве, в общении, в принадлежности, в труде, в смене жизненных впечатлений. Данным организациям необходимы поиск средств, развитие и налаживание долгосрочных связей с благотворителями, популяризация волонтерского движения и более тесное сотрудничество со СМИ. Тем самым

достигается не просто большой охват аудитории, также появляется возможность задействовать не только информационное воздействие, но и работать с эмоционально-ценностным отношением аудитории к проблемам людей с особыми потребностями.

Основными направлениями деятельности подобных благотворительных организаций являются поддержка детей с тяжелыми физическими и умственными нарушениями (адаптационные и развивающие игровые программы, эмоциональная терапия через контакт с животными, специальные занятия, родительские программы); поддержка молодых людей и взрослых инвалидов (волонтерская, кураторская и трудовая занятость, арт-проекты); поддержка семей, воспитывающих детей с тяжелыми множественными нарушениями.

Следует отметить, что одной из главных особенностей данных организаций является стремление задействовать подопечных в специальных мероприятиях: ребята рисуют картины и делают поделки, сувениры для продажи, выступают на концертах и выставках, читают стихи, танцуют и даже играют в театре. Участие подопечных в театральных постановках в очередной раз напоминает общественности, что люди с особыми потребностями тоже могут вносить вклад в развитие культуры, и важно предоставить им возможность для раскрытия своего потенциала [3]. Это же можно сказать и о художественных выставках подопечных.

Способы взаимодействия с целевыми группами:

- благотворители (компании, фонды, частные лица): предоставление спонсорского пакета; приглашение на мероприятия, проводимые организацией; рассылка благодарственных писем; упоминание благотворителей в годовых отчетах;
- благополучатели (родители и опекуны детей и молодых людей с особыми потребностями): консультация по юридическим вопросам; распространение брошюр в больницах, социальных учреждениях; приглашения на мероприятия (концерты, семинары, собрания); консультации по вопросам пребывания детей в социальных и учебных центрах;
- органы государственной власти: сбор подписей под открытыми письмами властям о проблемах в данной социальной сфере; сотрудничество с Комитетом по образованию для открытия специальных школ для особых детей; лоббирование расширения полномочий благотворительных организаций в государственных учреждениях;
- общественность (потенциальные благотворители и волонтеры): распространение информационных материалов в СМИ и социальных сетях; проведение акций и специальных мероприятий (концерты, выставки, детские праздники); размещение наружной рекламы в транспорте, магазинах;
- средства массовой информации: рассылка пресс- и пострелизов; приглашение СМИ на специальные мероприятия.

Информационная открытость – принципиальное условие общественного признания благотворительных организаций [2]. Не только крупные спонсоры

и государство получают ежегодные финансовые отчеты. На сайтах организаций в разделах, посвященных отчетности о пожертвованиях, любой человек может узнать, сколько денег перечислено на ту или иную программу. Кроме того, указывается имя или неполный номер телефона благотворителя (с его согласия). Это показывает, что пожертвование получено и использовано по назначению. Также, на сайтах можно узнать, какая конкретно помощь требуется подопечным, и любой человек, готовый помочь, может выбрать то, что ему по силам. Грамотный сайт организации с удобной системой навигации, регулярным обновлением информации, наличием архива материалов из СМИ повышает уровень лояльности и доверия к организации. Необходимую для себя информацию найдет и спонсор, и благотворитель, и волонтер.

Отделам по внешним связям благотворительных организаций важно знать отношение общественности к работе благотворительных организаций и степень вовлеченности граждан в благотворительную деятельность. Такая информация поможет понять мотивы, побуждающие к благотворительности или отталкивающие от нее, скорректировать информационную политику, направленную на массовую общественность. Таким образом можно выявить уровень осведомленности и отношение общественности к деятельности благотворительных организаций и протестировать модели рекламных макетов, отражающих потребности людей с инвалидностью и воздействующих на получателя.

Для решения данных задач был проведен Интернет-опрос, достоинства которого являются анонимность, доступность большому количеству пользователей, возможность оперативной обработки получаемых данных, экономичность. Естественно, наряду с плюсами существует ряд минусов. Во-первых, глобальной сетью даже в наше время пользуется далеко не каждый человек, особенно пожилого возраста. Во-вторых, существует проблема смещения выборки при Интернет-опросах [1]. Но в нашем случае это не столь значительно, ведь для нас особенно важно мнение горожан молодого и среднего возраста, которые в большинстве являются активными пользователями сети Интернет. Структура опроса: вводная часть (описание цели и значимости исследования); вопросы, касающиеся социально-демографических характеристик респондентов; вопросы, касающиеся уровня осведомленности и отношения общественности к деятельности благотворительных организаций и проблеме детей-инвалидов в Санкт-Петербурге; вопросы к изображениям для рекламного макета.

Важно определить, какой тип изображений вероятнее всего будет привлекать внимание и мотивировать целевую аудиторию сделать пожертвование. Было представлено несколько вариантов изображений. Предполагалось, что различные изображения будут обладать различными ассоциативными характеристиками и вызывать специфическую эмоциональную реакцию у реципиентов [2].

Характеристики изображений:

- подопечный один: отрицательный эмоциональный фон, ассоциативные характеристики – одиночество, незащищенность, дефицит внимания, сочувствие, жалость. У реципиента должно сложиться впечатление, что никто, кроме него не сможет помочь ребенку с нарушениями;
- подопечные вдвоем: отрицательный эмоциональный фон, ассоциативные характеристики – незащищенность, равнодушие людей, отчуждение, сочувствие, жалость. Должно создаваться впечатление, что на инвалидов не обращают внимания, они предоставлены сами себе; две фигуры в инвалидных колясках усиливают эффект отчужденности общества;
- волонтер и подопечный: положительный эмоциональный фон, ассоциативные характеристики – забота, участие, внимание к проблемам детей с инвалидностью, радость от общения, теплота. У людей должно возникнуть ощущение, что они могут подарить частичку тепла особым детям, возможность общения, что их вклад в доброе дело поможет ребенку не чувствовать себя одиноким;
- занятия с подопечными: положительный эмоциональный фон, ассоциативные характеристики – внимание, профессиональный уход и обучение, игра, радость, развитие, направленность на результат. Жертвователю должно быть видно, на какие цели идут его средства, что благодаря его помощи дети получают не только минимальный уровень ухода, но и возможность для развития и обучения
- коллаж отрицательный эмоциональный фон, сочетание разных ассоциативных характеристик – жалость, забота, причастность. Коллаж помогает реципиенту самостоятельно обратить внимание именно на тот аспект, который он считает важным. Но его эмоциональность не столь сильно выражена, а скорее, нейтральна.

В рамках данного исследования стояла задача определить восприятие проблемы инвалидов массовой аудиторией, ведь работники социальных служб и благотворительных организаций часто смотрят на своих подопечных с некоторой долей субъективности и воспринимают их иначе, чем те, кто незнаком со спецификой данного вида деятельности. Была поставлена задача выявить степень осведомленности и отношение петербуржцев молодого и среднего возраста к проблеме детей-инвалидов. Люди среднего возраста выступают для благотворительных организаций потенциальными жертвователями, т.к. имеют работу и могут сделать пожертвование. Молодые люди не всегда готовы тратить деньги на благотворительность, но они способны пополнить ряды волонтеров, располагая свободным временем и определенными личными мотивами. К тому же, обе категории имеют доступ к сети Интернет. Выборочная совокупность исследования составляет 200 человек от 18 до 60 лет, проживающих в Санкт-Петербурге и имеющих доступ к сети Интернет.

Результаты: женщины проявляют больше интереса к проблеме социализации детей с инвалидностью, но действительно оказывали помощь меньше половины опрошенных респонденток. В основном, это женщины с

высшим образованием, имеющие детей. Среди известных способов оказания помощи чаще всего фигурируют варианты «спонсорство», «гуманитарная помощь», при этом те, кто оказывал благотворительную поддержку, чаще всего передавали деньги, вещи, игрушки. Важно, что помощь носит скорее «адресный» характер – помогают лично тем, кто нуждается, организациям и фондам не доверяют.

По результатам опроса можно сделать вывод, что благотворительность в Санкт-Петербурге носит стихийный характер, информация распространяется не систематически, отсутствует традиция благотворительности. При оценке фотографий респонденты в подавляющем большинстве выбирали ответ «Хорошо, что есть люди, которым не все равно». Только потом следуют варианты «Возникает желание помочь» и «Не могу на такое смотреть», в зависимости от типа изображения. Здесь мы видим типичный пример, когда человек пытается абстрагироваться от проблемы, выбрав самый «благополучный» вариант ответа. Если респондент знает, что с ребенком кто-то есть, он считает, что помощь не нужна, он как бы «перекладывает ответственность» на работников социальных служб, волонтеров. Всероссийские опросы показывают, что большинство россиян считают государство главным благотворителем для социально незащищенных слоев населения. Это показывает проблему отчужденности, слабость развития гражданского общества. Необходимо привлечь людей к проблеме инвалидности, включить их в процесс социализации инвалидов. Для этого нужно пресечь попытки респондентов абстрагироваться, исключив ответ «Хорошо, что есть люди, которым не все равно» и фотографии, показывающие работу с подопечными. В отличие от западных стран у нас нет понимания того, что помощь особым детям – это не только деньги, вещи, игрушки и сладости. Мы видим, что люди не осознают важности специальной педагогики, физкультурно-лечебных занятий. Для большинства понятие «уход» включает то, что ребенок одет, сыт и не живет на улице, а другие виды помощи – уже роскошь, средства на которую должны выделять государство и крупный бизнес. Как и раньше, инвалидов жалеют, относятся к ним, как к неполноценным членам общества, поэтому «жалостливые» изображения больше будут соответствовать представлению людей об инвалидах.

Проведенный среди жителей Санкт-Петербурга Интернет-опрос выявил следующие проблемы: недоверие к фондам и общественным организациям; недостаточное информирование о работе НКО; отсутствие традиций благотворительности; особое отношение к людям с инвалидностью, попытка избежать контакта с ними, страх, неприязнь. Важно избавить людей от страха нецелевого использования средств, создать атмосферу доверия между благотворительными организациями и обществом, расширить информационное воздействие и наладить коммуникацию, мотивировать людей помогать нуждающимся в особом уходе.

Для каждой из поставленных задач есть множество решений. Какие-то из них уже успешно применяются, некоторые находятся в стадии разработки. Несколько примеров того, какими способами можно изменить отношение

общественности к благотворительным организациям, которые помогают инвалидам: внедрять концепцию прозрачности благотворительных организаций (публикация отчетов не только для государства, но и для людей, осуществляющих благотворительную деятельность); проводить широкую информационную политику (размещение материалов в СМИ, использование разных информационных каналов); уделять должное внимание социальной рекламе, использовать нестандартные подходы в ее производстве; обеспечить занятость инвалидов; работать с детьми в школах (проводить беседы, учить детей правильному отношению к людям с особенностями, привлекать к практической работе); включать в понятие социальной ответственности не только материальную помощь, но и волонтерство.

Список источников:

1. Крутицкая Е. В. PR-технологии как инструменты управления социальными проектами // *Власть*, 2016. Том. 24. № 3. С. 186-193.
2. Маликова Т.О., Авдеева А. В., Ильина Е.С. Связи с общественностью: разработка креативной концепции социального PR-проекта // *Вопросы современной науки и практики. Университет им. В.И. Вернадского*. – Тамбов: Тамбовский государственный технический университет, 2013. — № 2 (46).– Сс. 222 - 225.
3. Психология самоактуализации и становления профессионала в условиях современного образования: Монография / Под науч. ред. проф. Е.Ф.Яценко. - СПб.: "ЭЛВИ-Принт", 2016. - 194 с.

Шилина И.Б.

СОПРОВОЖДЕНИЕ МНОГОДЕТНЫХ СЕМЕЙ В УСЛОВИЯХ ТРАНСФОРМАЦИИ СОВРЕМЕННОГО ОТЕЧЕСТВЕННОГО ОПЫТА

Аннотация: В статье рассматривается проблема социального сопровождения многодетных семей. Существующие проблемы обуславливают необходимость оказания им помощи со стороны общества. Материальная и моральная поддержка многодетной семьи, создание нормальных условий жизни в ней родителей и детей помогут решению демографической проблемы в нашей стране.

Ключевые слова: многодетная семья, социально-педагогическое сопровождение, государственная поддержка семьи.

Annotation: The article provides for the problem of social support for large families. Existing problems cause the need for assistance from society. Material and moral support of a large family, the creation of normal living conditions in it, parents and children will help solve the demographic problems in our country.

Key words: large family, socio-pedagogical support, state support of the family.

Социально-демографическое развитие регионов России носит двойственный характер. С одной стороны, социально-демографические процессы проходят в рамках глобальных закономерностей развития социального государства и государственной стратегии поддержки различных категорий населения, приоритетным является формирование гражданской позиции как у субъекта в частности, так и у семьи в целом. Для государства семья как социальный институт выступает гарантом развития социально-

экономического, социально-политического и социально-культурного развития гражданина в обществе. Фактически, процесс социализации становится прямой формой взаимодействия государственной власти и семьи, что позволяет в долгосрочной перспективе получить положительную динамику развития государства, при этом, обращаясь к социально-демографической ситуации в Российской Федерации, можно сказать, что усилия, приложенные правительством и сам социальный климат позволил преодолеть несколько этапов депопуляции.

Фактор становления современного отечественного гражданского общества и его влияние на постаномической стадии на социальные институты в целом и на семью в частности формируют повестку социально-демографической политики, и «многодетную семью» как потенциально значимую категорию населения с точки зрения экономического, гражданско-политического, культурного и иных направлений развития гражданского общества. Из чего следует, что правительство и модель управления социальными процессами все также остается приоритетной задачей улучшение социально-демографической ситуации посредством реализации стратегий на федеральном, региональном и муниципальном уровне, что позволяет определить траекторию социальной работы и мер социальной поддержки многодетных семей.

Стоит учитывать, что в рамках нормативно-правовых актов и стратегий, молодые семьи рассматриваются как определенная категория, однако не учитывается или учитывается в малой степени возможность увеличения ее численности посредством актуализации гражданской позиции, ответственности и развития института приемной семьи [1].

Общественной палатой Российской Федерации проведено исследование реализации в субъектах Российской Федерации мер социальной поддержки многодетных семей. Исследование проведено путем интернет-опроса многодетных семей на территории субъектов Российской Федерации. В исследовании Общественной палаты приняли участие более 3000 многодетных семей из 53 субъектов Российской Федерации [2].

В наибольшей степени многодетные семьи не удовлетворены качеством и доступностью следующих мер государственной поддержки: право на бесплатную выдачу лекарств для детей в возрасте до 6 лет; право на бесплатное обеспечение школьной формой; предоставляемые скидки на оплату услуг ЖКХ. В свою очередь, значительная доля респондентов не знает о наличии той или иной меры государственной поддержки многодетных семей, либо считают, что такие меры отсутствуют на территории субъекта Российской Федерации. Значительная доля респондентов отмечает затруднения в получении мер государственной поддержки. Отсутствие необходимости в получении мер государственной поддержки многодетных семей отмечено лишь незначительной долей респондентов. Наибольшие затруднения у многодетных семей вызывает получение земельных участков и жилья по причине больших очередей (ожидание в очереди исчисляется годами).

Основные выводы исследования заключаются в том, что большая часть многодетных семей имеют по 3 ребенка (70%), 89% многодетных семей воспитывают детей в возрасте до 6 лет; 80% многодетных семей воспитывают детей дошкольного возраста до 3-х лет; более 90% многодетных семей имеют детей, посещающих школу; большая часть многодетных семей пользуется мерами государственной поддержки и удовлетворена их качеством. Большинство родителей видят детей в будущем успешными, состоявшимися, а главное, состоятельными, и путь к этим достижениям, по их мнению, лежит через высокооплачиваемую работу и быстрое продвижение по карьерной лестнице. С этим связаны их высокие притязания которые подчас не могут быть удовлетворены в социуме. Зачастую они пребывают в иллюзиях по поводу будущей профессии, их представления об обязанностях и бонусах какого-либо вида деятельности не совпадают с реальной картиной [1].

Можно утверждать, что имеет место дисбаланс между значимостью многодетной семьи в контексте демографических проблем России и ее имиджем, фактическим отношением к многодетной семье в социуме, ее положением и статусом. Этот дисбаланс сдерживает мотивацию рождения нескольких детей у молодых супругов, желающих иметь многодетную семью, что блокирует повышение рождаемости в стране. Таким образом, для нормального функционирования многодетной семьи ей требуется поддержка со стороны общества, позитивное отношение к ней как на макро, так и на микроуровне.

Список используемой литературы:

1. Полосина А.А. Социальное самоопределение молодежи в будущей трудовой деятельности // Социально-гуманитарные технологии. 2018. № 2 (6). С. 79-82.
2. Результат опроса многодетных семей о реализации в субъектах РФ мер социальной поддержки многодетных семей [Электронный ресурс] URL: https://www.oprf.ru/files/1_2018dok/rezultati_monitoringa_mnogodetnih_semy05042018.pdf
3. Указ Президента РФ от 09.10.2007 N 1351 (ред. от 01.07.2014) "Об утверждении Концепции демографической политики Российской Федерации на период до 2025 года"

Шипова Н.С., Севастьянова У.Ю.

БЛИЗКИЕ И СЕМЕЙНЫЕ ОТНОШЕНИЯ ЛИЦ С НАРУШЕНИЯМИ В СОСТОЯНИИ ЗДОРОВЬЯ*

(Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ, грант № 18-313-00243)

Аннотация: в представленной статье анализируются вопросы адаптации и сплоченности пар, включающих партнеров с различным типом развития (нормативным и нарушенным). Также представлен анализ представлений о любви и идеальных близких отношениях в диадах разного статуса.

Ключевые слова: лица с ограниченными возможностями здоровья, адаптация, сплоченность, близкие отношения, семья.

Abstract: in the presented article we analyze the issues of adaptation and cohesion of couples, including partners with different types of development (normative and impaired). Also presented is an analysis of ideas about love and ideal intimacy in dyads of different status.

Key words: persons with disabilities, adaptation, cohesion, close relationships, family.

В последние десятилетия довольно активно обсуждается проблема гуманизации социальной среды. Как один из важнейших аспектов данной проблемы рассматривается интеграция лиц с ограниченными возможностями здоровья в жизнь социума и предоставление им права на полноценную жизнедеятельность. Этот аспект раньше рассматривался сугубо как проблема самого индивида и близких ему людей. В современном обществе он потерял статус проблемы и стал рассматриваться скорее как задача, причем задача не самого субъекта, имеющего инвалидность или ограниченные возможности здоровья, а задача общества.

Основная характеристика личности определяется через систему отношений человека к окружающей действительности. Система отношений понимается как сознательные избирательные связи человека с окружающим миром и с самим собой, оказывающие влияние на личностные особенности и способы реализации в деятельности [6]. Межличностные взаимоотношения – это субъективно переживаемые взаимосвязи между людьми, объективно проявляющиеся в характере и способах взаимодействия, оказывающие влияние друг на друга в процессе совместной деятельности и общения.

Межличностное общение является одним из аспектов системы отношений личности, выступает необходимым компонентом деятельности людей, а также определяет их успешное функционирование в обществе [1,6]. Лица с ограниченными возможностями здоровья имеют значительно больше трудностей в социальном взаимодействии и в построении отношений (Н.Н. Галкин, Т.А. Добровольская, Е.К. Екжанова, Н.Б. Шабалина, К.В. Тельминова и др.). Однако потребность в любви является одной из основных потребностей человека, формой ее реализации могут являться близкие отношения, существенно отличающиеся от остальных форм межличностного взаимодействия [2]. Поэтому изучение близких и семейных отношений лиц с нарушениями здоровья на сегодняшний день является важной и социально острой проблемой, обладающей несомненной практической значимостью и отвечающей социальному запросу данной категории лиц.

В российской психологической науке отмечается недостаток исследований указанной проблематики. Одно из новейших исследований проведено Е. А. Дубашевской (2017), которая выявила статистически значимые различия в авторитарном, подозрительном и подчиняемом типах межличностных отношений в группе женщин, имеющих зрительную патологию, и женщин, не имеющих ее. По представленным данным, женщины с нарушением зрения менее авторитарны, подозрительны и чаще занимают подчиняемую позицию в межличностных отношениях по сравнению со зрячими женщинами. Типы межличностных отношений у зрячих мужчин значительно выше по показателям доминирования и эгоистичности, чем у слепых мужчин. Исследование самооотношения выявило статистически значимые различия по шкалам саморуководства и самоинтереса. У женщин с нарушением функции зрения показатель саморуководства выше, чем у

женщин с типичным развитием, однако значительно ниже показатель самоинтереса, что свидетельствует о неуверенности в своей способности заинтересовывать собой других людей. У мужчин без нарушения функции зрения по сравнению со слепыми мужчинами выше показатель аутосимпатии, а также значения по шкалам ожидаемого отношения от других и самоуверенности [3].

При вступлении в близкие отношения особенности, характерные для самого человека с нарушенным здоровьем, оказывают влияние на их характеристики. Во многом это определяется тем, как сам субъект понимает, оценивает и представляет собственное заболевание, его течение и последствия. В российской практике это отражает термин «внутренняя картина болезни», введенный в научный обиход А. Р. Лурией [7]. Зарубежные исследователи оперируют термином «восприятие болезни» («illness perception»), под которым понимаются когнитивные (убеждения, идеи, мысли) и эмоциональные (чувства) представления о симптомах и болезни [9]. Распространенной является модель Г. Левенталя и его коллег (2012), в соответствии с которой содержание представлений о болезни объединены в пять компонентов: 1) идентификация болезни («Identity»); 2) причина болезни («Cause»); 3) длительность (временная перспектива) болезни («Timeline»); 4) последствия болезни («Consequences»); 5) контролируемость / излечимость болезни («Control / Cure») [10]. Позднее данная модель была дополнена компонентами понятности болезни («Understanding»), беспокойности наличием болезни и заботами, связанными с ней («Concern»), а также эмоциональным реагированием на болезнь («Emotional responses») [8]. На наш взгляд, при вступлении в близкие отношения, актуальным для пары становится не только восприятия имеющегося нарушения здоровья самим субъектом, но и его партнером. Нами инициировано комплексное исследование особенностей психологического взаимодействия и характеристик отношений в диадах разного статуса. Мы предполагаем наличие значимых различий в характеристиках отношений пар лиц с типичным развитием, а также пар, в которых один или оба партнера имеют инвалидность и/или ограниченные возможности здоровья. Эмпирическая база нашего исследования включает три типа диад:

- диады, включающие одного партнера с ОВЗ (15 пар, средний возраст 36,5 лет);

- диады, включающие двух партнеров с ОВЗ или инвалидностью (7 пар, средний возраст 35 лет);

- диады, включающие партнеров с нормативным развитием (20 пар, средний возраст 35,5 лет). Количество лиц с нарушенным развитием - 29; общее количество респондентов - 84 человека.

В выборке представлены следующие нозологии: нарушение опорно-двигательного аппарата - 18 человек; сенсорные нарушения - 3 человека; инвалидизирующие соматические заболевания - 4 человека.

Исследуемые показатели анализировались нами исходя из статуса диад, составивших эмпирическую базу.

Методический инструментарий представлен следующими методиками:

- Шкала истории любви (Love Stories Scale) (Р. Стернберг, 1996; адаптация О. А. Екимчик, 2015), используемая нами для определения различий в представлениях о любви и идеальных близких отношениях у каждого из партнеров и сопоставления полученных в диаде данных;

- Шкала адаптации и сплоченности (FACES-3) (Д. Х. Олсон, Дж. Портнер и И. Лави; адаптация в 1986 году М. Перре (Эйдемиллер Э. Г., Добряков И. В., Никольская И. М., 2003)), применяемый для целей нашего исследования вследствие сходства основных характеристик семейных и диадических взаимоотношений (при анализе выборки лиц, длительное время состоящих в близких отношениях);

- авторское полуструктурированное интервью.

Перейдем к описанию эмпирических фактов. Применение Шкалы истории любви в нашем исследовании дало следующие результаты (Таб.1).

Таблица 1. Данные методики «Шкала истории любви»

История	Данные выборки		Нормы методики		Статус субъекта в близких отношениях		
	Среднее	Стандартное отклонение	Среднее	Стандартное отклонение	Оба партнера с ОВЗ	Партнер с ОВЗ	Партнер с типичным развитием
История жертвы	3.86	2.61	4.09	2.4	7.08	3.4	3
Полиция (полицейский)	3.2	2.44	3.72	2.5	4.42	3.06	3.04
Полиция (подозреваемый)	4.27	2.54	4.29	3.03	5.5	4.03	4.35
История путешествие	7.36	1.92	6.31	2.63	8.67	6.91	7.33
Порнографическая история (субъект)	2.70	1.99	2.98	2.32	4.42	2.5	2
Порнографическая история (объект)	2.92	1.92	3.58	2.49	2.58	3.3	2.57
История ужасов (террорист)	1.13	0.42	2.17	1.9	0.83	1.33	1
История ужасов (жертва)	2.93	1.73	2.66	1.95	2.5	3.35	2.57
История поддержки (поддерживающий)	4.32	2.29	3.68	2.29	6.25	3.5	4.38
История поддержки (поддерживаемый)	3.84	2.27	3.07	2.51	5.75	3.47	3.29
История садоводство	7.63	1.97	6.51	2.49	8.67	7.37	7.42
Бизнес-история	3.39	1.99	3.75	2.41	5.08	2.63	3.5
Фантастическая история	6.20	2.24	5.16	2.58	7.58	6.53	5.08
История любовь-война	4.03	1.53	4.06	2.28	4.25	3.93	4.04
Юмористическая история (зритель)	6.70	1.87	5.49	2.82	7.58	5.63	7.58
Юмористическая история (комик)	6.42	1.96	4.87	2.99	8.25	5.1	7.17
История коллекционирования	1.63	1.31	2.6	2.3	0.89	1.77	1.75

Максимальную выраженность в обеих группах имеют истории «садоводство» ($M=7,63$; $SD=1,97$ в экспериментальной группе и $M=6,51$; $SD=2,49$ - в нормативах методики) и «путешествие» ($M=7,36$; $SD=1,92$ и

$M=6,31$; $SD=2,63$ по нормативам). Минимальную выраженность имеет история ужасов (террорист) ($M=1,13$; $SD=0,42$ в экспериментальной выборке и $M=2,17$; $SD=1,9$ в нормативах методики).

Мы можем отметить разницу между выборками по истории «Путешествие»: в экспериментальной выборке ($M=7,36$; $SD=1,92$) данная история имеет большую выраженность, чем в группе нормативно развивающихся лиц ($M=6,31$; $SD=2,63$). Это свидетельствует об ориентации партнеров на постоянное построение планов и ожидание перемен. *История ужасов* и роль *террориста* менее выражена в группе партнеров с инвалидностью ($M=1,13$; $SD=0,42$), чем в нормативах ($M=2,17$; $SD=1,9$). Фантастическая история больше характерна для экспериментальной выборки ($M=6,2$; $SD=2,24$), чем для лиц с типичным развитием ($M=5,16$; $SD=2,58$), поскольку они несколько склонны приукрашивать свои близкие отношения, отмечать в них преимущественно положительные черты, рассматривать их как чудо или сказку. Эти данные подтверждаются такими высказываниями испытуемых в интервью, как «лучшее, что происходило в моей жизни», «самая большая радость» и т.п.

При сопоставлении данных методики относительно статуса партнера в диаде нами обнаружено значительное превалирование *истории жертвы* в парах, включающих обоих партнеров с инвалидностью ($M=7,08$), а также *истории поддержки* в ролях *поддерживающего* ($M=6,25$) и *поддерживаемого* ($M=5,75$). Мы склонны объяснять это наличием большего понимания внутри близких отношений, поскольку оба партнера имеют сложности со здоровьем, а также склонностью оценивать себя как объекта собственной жизни, «игрушки» или жертвы. Стоит отметить, что в диадах, включающих одного партнера с инвалидностью, субъект с типичным развитием больше предпочитает *юмористическую историю* и в качестве *зрителя* ($M=7,58$) и в качестве *комика* ($M=7,17$). Возможно, это говорит о большей склонности лиц с типичным развитием искать в различных ситуациях положительные или смешные стороны, преодолевая таким образом трудности, возникающие при взаимодействии с инвалидом.

Приведем данные опроса респондентов по опроснику FACES-3, разработанным для оценки двух основных параметров структуры семьи: семейной сплоченности и семейной адаптации.

Мы проанализировали, как члены семьи в данное время воспринимают свою семью, и какой бы они хотели ее видеть. Расхождение между восприятием и идеалом определяет степень удовлетворенности, психологический климат существующей семейной системы. Чем больше расхождение между идеалом и восприятием, тем больше неудовлетворенность существующей семейной системой. Нами не было выявлено значимых различий между функционированием реальных семей и идеальных. Можно сделать вывод о том, что все испытуемые в большой мере удовлетворены своей семейной системой, своим положением в ней.

Далее мы соотнесли диагностические параметры шкал сплоченности и адаптации. Семейная сплоченность характеризует степень эмоциональной

связи между членами семьи. Различают четыре уровня семейной сплоченности — от экстремально низкого до экстремально высокого (разобщенный, разделенный, связанный, сцепленный). Адаптация – способность семейной системы гибко или ригидно приспосабливаться, изменяться под действием стрессоров (ригидный, структурированный, гибкий, хаотичный).

Особенности функционирования диад, включающих партнеров с нормативным развитием.

Анализ данных выявил, что нормативно развивающиеся партнеры имеют схожие представления о сплоченности. Установлено, что в большинстве диад преобладают связанный и разделенный типы сплоченности, что свидетельствует о значимости эмоциональных связей. По параметру семейной адаптации диады характеризуются как гибкие. Ролевая структура может изменяться, подстраиваясь под требования ситуации.

Далее мы проанализировали диады по уровню сбалансированности. Выделяют четыре группы семей с учетом типа сбалансированности: несбалансированные (оба супруга относят семью к несбалансированному типу семьи), частично несбалансированные (один из супругов относит семью к несбалансированному типу, а другой – к сбалансированному или среднесбалансированному типу семьи), частично сбалансированные (один из супругов относит семью к среднесбалансированному типу, а другой – к сбалансированному или среднесбалансированному) и сбалансированные семьи (оба супруга относят семью к сбалансированному типу) [5].

В диадах партнеров с нормативным развитием к сбалансированному типу отнесли себя 64%, к среднесбалансированному – 28%, несбалансированному – 7%. Таким образом, к частично сбалансированному и сбалансированному можно отнести 90% диад. Относительно характеристики шкал опросника, мы можем назвать их успешно функционирующими диадами.

Особенности функционирования диад, включающих одного партнера с ОВЗ.

В группе диад, включающих одного партнера с нарушенным развитием, преобладает разделенный тип сплоченности, причем как у партнеров с нормативным развитием, так и у партнеров с ОВЗ. Отмечен средний уровень эмоциональной связи между партнерами.

По оценкам параметра адаптации 50% диад отнесены к хаотичному типу; для второй половины диад характерны ригидный, структурированный и гибкий адаптационные типы в равных пропорциях.

К сбалансированному типу склонны относить свою семью 18% лиц с ОВЗ, к среднесбалансированному – 55%, несбалансированному – 27%. Партнеры с нормативным развитием преимущественно считают свою семейную систему среднесбалансированной (80%), сбалансированной -10%, несбалансированной также 10%. Таким образом, полученные нами данные показали различия в функционировании семей. В семьях, где один из партнеров имеет нарушенное развитие, к частично сбалансированному типу отнесли себя 70%, к частично несбалансированному – 30%. Авторы данного

опросника считают, что именно сбалансированные и частично сбалансированные уровни — показатель успешности функционирования системы.

Особенности функционирования диад, включающих двух партнеров с ОВЗ или инвалидностью.

В подобных диадах представления о сплоченности находятся в области разобщенного (50%) и разделенного (50%) типов. Наблюдается низкая степень эмоциональной связи между членами семьи.

По гибкости распределение занимает вариативность от ригидного до хаотичного. Ригидность и хаотичность соответствуют полюсам диапазона данного параметра. Обычно в семье с ригидным уровнем гибкости один из ее членов занимает лидирующее положение и контролирует других. В диадах с хаотичным уровнем, напротив, отсутствует субсистема власти и не установлены последовательные правила, поскольку решения принимаются импульсивно и необдуманно.

Далее мы выявили группы с учетом уровня сбалансированности. Сбалансированный тип характерен для 10% респондентов, среднесбалансированный — для 40%, несбалансированный — для 50%. К частично несбалансированным и несбалансированным типам относятся более половины диад данной группы. Таким образом, преобладает довольно низкий уровень сбалансированности.

Результаты, полученные в ходе эмпирического исследования, позволяют нам сделать следующие выводы:

1. Участники близких отношений, в которых один из партнеров имеет инвалидность, рассматривают отношения как процесс развития и роста, а также ориентированы на заботу и внимание к партнеру. Они несколько склонны приукрашивать свои близкие отношения, отмечать в них преимущественно положительные черты, рассматривать их как чудо или сказку.

2. Нами выявлено различие в понимании собственных близких отношений в зависимости от статуса здоровья партнера (в парах, включающих обоих партнеров с инвалидностью, превалирует история жертвы и поддержки; для партнеров с типичным развитием более характерна юмористическая история).

3. В зависимости от наличия и особенностей нарушенного развития, диады характеризуются специфической системой функционирования.

4. Диады, включающие нормативно развивающихся партнеров, отличаются от других групп высоким уровнем функционирования. Данный тип является более сбалансированным. Диады, включающие одного партнера с ОВЗ, являются менее сбалансированными; диады, где оба партнера имеют нарушенное развитие, относятся к несбалансированным.

5. В диадах, включающих двух партнеров с ОВЗ или инвалидностью, можно констатировать наличие стрессового положения.

Список источников:

1. Андреева Г.М. Место межличностного восприятия в системе перцептивных процессов и особенностей его содержания // *Межличностное восприятие в группе*. М.: Мос. гос. университет, 1981.2. Бочавер К.А. Романтические отношения в юношеском возрасте: представления о преодолении трудностей : автореферат дис. ... канд. психол. наук. - Москва, 2012.
3. Дубашевская Е.А. Особенности самоотношения и межличностных взаимоотношений людей с нарушением функции зрения в контексте совместной деятельности // *Психологические исследования*. 2017. Т. 10, № 55. С. 6. URL: <http://psystudy.ru> (дата обращения: 29.03.2019).
4. Екимчик О. А. Психология любви в отношениях мужчины и женщины: методы психологической диагностики. Кострома: КГУ, 2017.
5. Куфтяк Е.В. Психология семейного совладания. – Кострома: КГУ им. Н.А. Некрасова, 2010.
6. Мясичев В.Н. Психология отношений: Избранные психологические труды. М.: МПСИ, 2004.7. Ялтонский В.М., Ялтонская А.В., Сирота Н.А., Московченко Д.В. Психометрические характеристики русскоязычной версии краткого опросника восприятия болезни // *Психологические исследования*. 2017. Т. 10, № 51. С. 1. URL: <http://psystudy.ru> (дата обращения: 29.03.2019).
8. Broadbent E., Petrie K.J., Main J., Weinman J. The brief illness perception questionnaire. *Journal of Psychosomatic Research*, 2006, 60(6), 631–637.
9. Kaptein A.A., Broadbent E. Illness cognition assessment. In: S. Ayers, A. Baum, C. McManus (Eds.), *Cambridge handbook of psychology, health and medicine*. 2nd ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2007. pp. 268–273.10. Leventhal H., Bodnar-Deren H.S., Breland J.Y., Hash-Converse J., Phillips L.A., Leventhal E.A., Cameron L.D. Modeling Health and Illness Behavior: The Approach of the Commonsense Model. In: A. Baum, T. Revenson, J. Singer (Eds.), *Handbook of psychology and health*. 2nd ed. London: Psychology Press, 2012. pp. 3–36.

Широкова И. В.

ИСПОЛНИТЕЛЬНЫЕ ФУНКЦИИ У ДЕТЕЙ: ПОНЯТИЕ, СОДЕРЖАНИЕ, СТРУКТУРА

Аннотация: В данной статье рассматривается понятие об исполнительных функций. Приведен краткий анализ современного состояния исследований данного конструкта. Описаны содержание и структура, вопросы мозговой локализации исполнительных функций, непрерывность их развития в онтогенезе.

Ключевые слова: исполнительные функции, дети, контроль поведения, управляющие функции, рабочая память, когнитивная гибкость.

Abstract: This article provides a brief introduction to the concept of Executive functions. A brief analysis of the current state of research of this construct is given. The content and structure, questions of brain localization of Executive functions, continuity of their development are described.

Key words: executive functions, children, behavior control, working memory, cognitive flexibility.

Исполнительные функции (ИФ) - это функции, связанные со сложными когнитивными процессами, такими как решение новых задач, изменение поведения в свете новой информации, выработка стратегий или последовательность сложных действий. Исполнительные функции отнюдь не

являются унитарным понятием - это зонтичный термин, который охватывает когнитивные процессы, ответственные за организацию и контроль целенаправленного поведения [5].

В нейропсихологической литературе сходятся во мнении, что исполнительные функции зависят от фронтальной коры головного мозга; действительно, термины "исполнительная функция" и "функция лобной доли" часто используются как синонимы. Префронтальная дорсолатеральная, вентромедиальная, орбитофронтальная кора и передняя поясная кора являются областями мозга, наиболее связанными с исполнительными функциями. Однако ряд последних теорий полагают, что это упрощенное представление, и что подкорковые области также могут быть критически вовлечены в работу ИФ [7].

Исследования нейровизуализации поражений различных неврологических заболеваний и травм подтвердили полученные результаты. Однако следует отметить, что травма префронтальной коры непосредственно не влияет на конкретные когнитивные или языковые процессы; скорее она влияет на их регуляцию и эффективное использование, вероятно, через изменение многочисленных нейрональных связей между префронтальной корой и другими областями мозга.

Несмотря на то, что до сих пор вопросы, связанные с выработкой единого определения, проблема локализации данных функций в головном мозге и структуры, остается предметом обсуждения, большинство исследователей предполагает, что ИФ состоят из трех основополагающих компонентов: рабочей памяти, тормозного контроля и когнитивной гибкости [6,11]. Считается, что эти три компонента связаны каким-то общим базовым процессом (процессами), но используются дифференцированно в зависимости от поставленной задачи для руководства поведением. ИФ позволяют нам планировать, фокусировать внимание в условиях многозадачности, контролировать и отслеживать свое поведение для успешного завершения повседневных задач.

Исследования подтверждают наличие трехкомпонентной структуры у взрослых [8,11], а также предполагают, что ИФ у детей организованы аналогичным образом, хотя, возможно, и без отдельного ингибирующего (тормозного) компонента [9, 10]. Также, есть доказательства унитарной конструкции ИФ у дошкольников [12].

Как отмечалось ранее, в свете данной компонентной структуры различные задачи, возможно, требуют вовлечение различных компонентов ИФ. Например, использование рефлексометрии (Тайм-тест) [2] для изучения специфики сенсомоторной интеграции, оценивает торможение, а именно, торможение прежнего стереотипа, который уже не соответствует обстоятельствам, требуя от детей формирование нового паттерна действий. В частности, детям предлагают нажимать клавишу на каждый предъявленный стимул, т.е. реагировать однотипно, что не требует ингибирующих процессов, поскольку предоставляют собой автоматические действия. Затем, когда ребенок обучается такому действию, ему предлагают реагировать на все

стимулы, кроме одного, например круг красного цвета. Это задание, напротив, требует ингибирующих процессов.

В другом примере для выявления объема рабочей памяти и интерференции используются результаты компьютерного теста «Интерференция» [3]. В этой задаче на экране компьютера отображается ряд объектов, отличающиеся по размеру, цвету и ориентации в пространстве. Необходимо отмечать каждый раз тот объект, который не был отмечен ранее, то есть ребенок сталкивается с задачей, решение которой требует от него активации не только памяти, но и внимания. Задание повторяется три раза. Здесь необходимо подавлять внимание к дистракторам (те объекты, которые уже были нажаты) и фокусироваться только на текущей целевой задаче.

На начальном этапе решения проблем и целенаправленного поведения рабочая память имеет решающее значение. Рабочая память обеспечивает хранение и рабочее пространство для информации, в то время как исполнительные функции выполняют операции с информацией, хранящейся в рабочей памяти, чтобы информация могла использоваться эффективно. Во время выполнения задач, связанных с целенаправленным поведением, система рабочей памяти, вербальная или невербальная, должна быть устойчивой, чтобы позволить исполнительной системе определить наиболее подходящую стратегию из набора альтернатив, ментально проверенных и модифицированных в случае необходимости.

Интерференция же проявляется как раз тогда, когда два взаимодействующих процесса накладываются друг на друга, что приводит к их взаимному торможению. Интерференция - это психологический механизм тормозных процессов [4]. Тормозный контроль, выполняя в данном тесте функции регуляции интерференции при «отборе» и воспроизведении стимула и формированию реакции, включается в процессы постановки цели, саморегуляции и координации мышления и действий. Тормозные реакции лежат в основе произвольного и волевого реагирования [4].

Общая черта этих задач и других задач на исследование ИФ заключается в том, что успех зависит от целенаправленного поведения, которое адаптируется к новым параметрам задачи, а не от автоматического поведения, вызванного ассоциативным обучением.

Исследовательские данные свидетельствуют о том, что детям младшего возраста свойственна отвлекаемость, им сложно выполнять задачи, связанные с торможением, т.к. для этого необходимо наличие зрелых лобных долей, которые только начинают свое созревание. Следовательно, данный процесс в этом возрасте еще не сформирован [1].

В отличие от других областей мозга, отвечающих за моторную и сенсорную обработку, речевое и языковое развитие и внимание, лобные доли созревают поздно в подростковом возрасте. Нейронные сети в префронтальной коре имеют решающее значение для ИФ. В течение этого периода «незрелости» прогрессивные и регрессивные изменения (например, миелинизация и синаптическая обрезка, соответственно) происходят одновременно и частично обусловлены опытом ребенка. Этот длительный

период развития мозга параллелен длительному периоду когнитивного развития. Поскольку ИФ включает в себя сложные, неавтоматические процессы, которые координируют когнитивные процессы нижнего уровня целенаправленно, ИФ следуют графику параллельного развития, созревая в какой-то момент в начале или конце подросткового возраста. С возрастом дети и подростки демонстрируют большую компетентность в задачах, которые оценивают каждый компонент ИФ индивидуально, но также и в задачах, которые требуют координации нескольких компонентов (например, манипулирование информацией в рабочей памяти при подавлении мешающей информации) [6].

Это длительное когнитивное и нейронное развитие может быть одним из ключей к пониманию того, почему ИФ у детей чувствителен к упражнениям, которые могут способствовать их развитию или временно улучшить их функционирование. Конкретные стратегии, которые можно использовать, чтобы помочь детям с проблемами с ИФ преодолеть или компенсировать их трудности.

Проблемы с исполнительной функцией (иногда называемые “исполнительной дисфункцией”) могут быть замечены в любом возрасте, но, как правило, становятся более очевидными, когда ребенок приходит в школу. Это то время, когда требования самостоятельного выполнения школьных заданий могут вызвать признаки проблемы с ИФ. Необходимо отметить, что нет единого простого теста, который идентифицируют все различные проблемные стороны ИФ. Преподаватели и психологи используют различные тесты для выявления проблем. Тщательное наблюдение имеет неоценимое значение для выявления и лучшего понимания недостатков в этой области.

Проблемы с ИФ - это слабые места в наборе важных умственных навыков, которые являются ключевыми для обучения. Дети с проблемами исполнительного функционирования часто имеют проблемы с рабочей памятью, гибким мышлением и самоконтролем.

Исполнительные функции являются важнейшим определяющим фактором адаптивного функционирования ребенка. Дефицит исполнительных функций встречается повсеместно у детей с различной дисфункцией мозга, а также у детей с нарушениями развития. Проблема с исполнительными навыками – это не диагноз или неспособность учиться самостоятельно. Но это общая проблема для детей с проблемами обучения и внимания. Так, дети с СДВГ и с РАС имеют проблемы с исполнительной функцией. Также многие дети с ограниченными возможностями в обучении имеют недостатки в некоторых исполнительных навыках.

Вывод

Исполнительные функции важны для успешной адаптации и работы в реальных жизненных ситуациях. Они позволяют людям инициировать и выполнять задачи, а также проявлять настойчивость перед лицом вызовов. Поскольку окружающая среда может быть непредсказуемой, исполнительные функции жизненно важны для способности человека распознавать значение неожиданных ситуаций и быстро составлять альтернативные планы при

возникновении необычных событий и вмешиваться в нормальные процедуры. Таким образом, исполнительная функция способствует успеху в работе и школе и позволяет людям справляться со стрессами повседневной жизни. Исполнительные функции также позволяют людям подавлять неподобающее поведение. Люди с дефицитом исполнительных функций часто испытывают проблемы.

Таким образом, роль исполнительной системы состоит в том, чтобы справляться с новыми ситуациями, выходящими за рамки некоторых наших более автоматических психологических процессов.

Исполнительные навыки обычно быстро развиваются в раннем детстве и подростковом возрасте. Но они продолжают развиваться и дальше. Некоторые дети могут отставать от своих более быстро развивающихся сверстников на некоторое время. Однако с возрастом у них может быть меньше проблем с ИФ, так как они могут догнать сверстников. А для этого в школе есть стратегии и поддержка, которые могут этому поспособствовать.

Список источников:

1. Буркова С. А. Особенности тормозного контроля первоклассников с разным уровнем школьной успеваемости [Текст] / С.А. Буркова, И.В. Широкова // Приложение международного научного журнала «Вестник психофизиологии». – 2019. - №1. - С. 18–21.
2. Каменская В. Г., Томанов Л. В. Психофизиология развития интеллекта: теоретическое и экспериментальное исследование. СПб.; Елец, 2007.
3. Разумникова О.М., Савиных М.А. «Программный комплекс для определения характеристик систем зрительно-пространственной памяти» Авт. свид. 2016617675 от 12.07.2016
4. Разумникова О. М. Значение тормозного контроля в онтогенезе когнитивных функций [Электронный ресурс] / О. М. Разумникова, Е. И. Николаева // Когнитивные исследования на современном этапе (КИСЭ-2017): материалы Всерос. конф., Казань, 2017г.
5. Banich MT. Executive Function: The search for an integrated account. *Current Directions in Psychological Science*. 2009; 18: 89–94.
6. Diamond A. The early development of executive functions. In: Bialystok E, Craik FI, editors. *Lifespan cognition: Mechanisms of change*. Oxford: Oxford University Press; 2006. pp. 70–95.
7. Elliott R. Executive functions and their disorders: Imaging in clinical neuroscience. *British Medical Bulletin*, Volume 65, Issue 1, March 2003. pp. 49–59,
8. Friedman NP, Miyake A, Young SE, DeFries JC, Corley RP, Hewitt JK. Individual differences in executive functions are almost entirely genetic in origin. *Journal of Experimental Psychology: General*. 2008; 137: 201–225.
9. Huizinga M, Dolan CV, Molen MWvd. Age-related change in executive function: Developmental trends and a latent variable analysis. *Neuropsychologia*. 2006; 44: 2017–2036.
10. Lehto JE, Juujärvi P, Kooistra L, Pulkkinen L. Dimensions of executive functioning: Evidence from children. *British Journal of Developmental Psychology*. 2003; 21: 59–80.
11. Miyake A, Friedman NP, Emerson MJ, Witzki AH, Howerter A, Wager TD. The unity and diversity of executive functions and their contributions to complex "frontal lobe" tasks: A latent variable analysis. *Cognitive Psychology*. 2000; 41: 49–100.
12. Wiebe SA, Espy KA, Charak D. Using confirmatory factor analysis to understand executive control in preschool children: I. Latent structure. *Developmental Psychology*. 2008; 44: 575–587.

СОЦИАЛЬНО ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ МНОГОПОКОЛЕННОЙ СЕМЬИ

Аннотация: Одним из важных компонентов семьи как целостной системы является окружение. Под ним понимают социоэкологический статус семьи, взаимоотношения в социуме, влияние референтной группы «большой» семьи (бабушки, дедушки, ближайшие родственники) и т.д.

В данной статье описывается детерминирующие механизмы, с помощью которых многопоколенная семья оказывает влияние на ребенка.

Ключевые слова: многопоколенная семья, ценности, роли, родительские отношения.

Annotation: One of the important components of the family as an integrated system is the environment. It means the socio-ecological status of a family, relationships in society, the influence of the reference group of a “large” family (grandmothers, grandfathers, immediate relatives), etc.

This article describes the determinative mechanisms by which a multi-generation family influences a child.

Key words: multi-generation family, values, roles, parenting.

Среди общечеловеческих ценностей одно из ведущих мест занимает семья. В современных условиях развития общества особую значимость приобрела семья и внутрисемейные отношения, обострилась проблема межпоколенческого общения в семье, поскольку семейные взаимоотношения носят более эмоциональный и духовный характер, на второй план отошли экономические и демографические модели взаимодействия в семье. Особое значение приобрело межличностное общение и взаимопонимание, что вынуждает современную семью вырабатывать новые модели взаимодействия между поколениями.

Традиционно в России под одной крышей проживало 3-4 поколения. Все эти поколения тесно связаны между собой и оказывают друг на друга сильное воздействие. Отношения между родственниками строятся нередко очень непросто. В некоторых случаях они превращаются в настоящую войну, в других - родные просто избегают друг друга [2, С.109].

Вопрос многопоколенной семьи на сегодняшний день остается открытым. Что в качестве приоритетов передает старшее поколение младшему и присваивает ли подрастающее поколение семейные ценности своих прародителей – к этим проблемам остается небезучастным современное общество и наука. По мнению Григорьевой Г.В. – «Из-за обострения проблемы жилья в России в последнее время увеличилось количество многопоколенных семей – проживание взрослых детей с родителями» [1, С.103].

Огромную роль в развитии семьи играют отношения молодых супругов с родителями и представителями старшего поколения. Часто случается, что молодые люди не могут найти приемлемый диапазон близости в отношениях со своими родителями и родителями супруга. Следствием чего возникают конфликты в отношениях супругов и сложности в отношениях семьи с

родителями. Влияние родителей - бабушек, дедушек на молодую семью, неоспоримо.

Изучением проблем социально-психологических характеристик многопоколенных семей занимались отечественные и зарубежные ученые: Харчев А.Г., Мацковский М.С., Эйдемиллер Э.Г., Юстицкий В.В., Парыгин Б.Д., Петровский А.В. и др, подтверждающих актуальность проблемы межличностного общения молодой семьи со старшим поколением.

При всем многообразии многопоколенная семья в условиях семейного социума, является предметом пристального внимания общества, что является актуальностью темы исследования.

Цель исследования: изучить социально-психологические особенности супружеских пар, состоящих в браке от 3-7 лет, живущих с родителями, и состоящих в браке 3-7 лет, живущих отдельно.

Исходя из цели, выдвигаются следующие задачи:

1. Теоретический анализ исследований, проведенных в психологии по проблеме специфики социально-психологических характеристик многопоколенных семьи, отношения к ребенку, как со стороны биологических родителей, так и со стороны бабушек и дедушек, психологический климат в семье.

2. Эмпирически изучить социально-психологические особенности и отношения к ребенку семейных пар состоящих в браке от 3-7 лет живущие с родителями и живущие отдельно.

К гипотезе исследования отнесены следующие положения:

- существуют различия между социально-психологическими особенностями и отношением родителей к ребенку у супружеских пар, состоящих в браке от 3-7 лет живущих с родителями и пар состоящих в браке от 3-7 лет живущих отдельно.

- существуют взаимосвязи между социально-психологическими особенностями и отношением родителей к ребенку у супружеских пар состоящих в браке от 3-7 лет живущих с родителями и пар состоящих в браке от 3-7 лет живущих отдельно.

Объект исследования: семейные пары, состоящие в браке от 3-7 лет живущих с родителями и семейные пары, состоящие в браке от 3-7 лет живущие отдельно.

Предмет исследования: социально-психологические особенности семейных пар, состоящих в браке от 3-7 лет живущих с родителями и семейных пар, состоящих в браке от 3-7 лет живущих отдельно.

Методологическую основу исследования составили: социокультурный подход к анализу многопоколенных отношений, констатирующий зависимость формирования облика различных поколений и особенностей их взаимодействия от специфики конкретно-исторических, социально - экономических и социокультурных условий его формирования [3]; гуманистический подход к организации многопоколенного взаимодействия, предполагающий опору на личный опыт старшего поколения [4]; принцип

системного подхода к рассмотрению семьи, в рамках которого семья рассматривается как единая взаимосвязанная система.

В качестве методик исследования использовался следующий инструментарий: методика «Определение согласованности семейных ценностей и ролевых установок в супружеской паре» А. Н. Волковой, «Опросник родительского отношения» А.Я. Варги и В.В. Столина (ОРО), методы математической статистики: t-критерий Стьюдента, метод линейной корреляции Пирсон.

Анализ подходов к рассмотрению проблемы взаимоотношений разных поколений в семье показывает, что она скорее поставлена, сформулирована, чем исследована и решена. Связь между поколениями, преемственность опыта имеют важнейшее значение, хотя и не всегда осознаются самими членами семьи, детьми и внуками. Большинство семейных кланов состоит из трех, иногда четырех поколений. Все эти поколения тесно связаны между собой и оказывают друг на друга сильное воздействие. Отношения между родственниками строятся нередко очень непросто. В некоторых случаях они превращаются в настоящую войну, в других - родные просто избегают друг друга.

Приобретение новой внутрисемейной роли (роли бабушки или дедушки) сопровождается существенной перестройкой сложившейся иерархии отношений, поиском гармонии возникшей социальной роли и уже имеющихся ролей (у женщин - роли жены, мамы, свекрови или тещи), которые часто противоречат друг другу: Освоение прародительского статуса требует выработки новой внутренней личностной позиции.

Оптимальная готовность бабушек и дедушек состоит в осознании своей собственной особой роли. Прародители понимают ценность внуков, появление которых означает новый этап их жизненного пути, повышает общественный престиж, удлиняет жизненную перспективу, создает новые источники удовлетворенности жизнью. Наряду с оказанием некоторой помощи - бытовой, материальной, бабушки и дедушки выступают в роли связующего звена между прошлым и настоящим семьи, передают традиции и проверенные ценности, окружают внуков поистине безусловной любовью. Незрелость, неготовность прародителей выражается в том, что они вообще отказываются от новой позиции, защищаются против нее («ребенок ваш», «нам тоже никто не помогал») либо, напротив, «с восторгом и усердием» захватывают, узурпируют родительскую роль, лишая ее молодых родителей.

В ходе эмпирического изучения нами было выявлено, что для супружеских пар, состоящим в браке 3-7 лет, живущим с родителями более приоритетно интимно-сексуальная ценность семьи и личная идентификация с брачным партнером. Кроме того, данной категории родителей приоритетнее излишняя концентрация на ребенке. Прародители, живущие с ними, помогают им, т.е. они живут с ребенком в одном мире и направлены на ускорение развития ребенка.

Для супружеских пар, состоящих в браке 3-7 лет и живущих отдельно, характерна родительско-воспитательная функция семьи и внешняя привлекательность.

Что касается показателей взаимосвязи, нами было выявлено следующее: у супружеских пар, состоящих в браке 3-7 лет, живущих с родителями выявлена достоверная связь между: интимно-сексуальной и излишней концентрацией на ребенке ($r_{xy}=0,5$), личной идентификацией с брачным партнером и оптимальным эмоциональным контактом ($r_{xy}=0,9$), хозяйственно-бытовой и оптимально эмоциональным контактом ($r_{xy}=0,7$), родительско-воспитательной и оптимально эмоциональным контактом ($r_{xy}=0,8$), социальной активностью и излишней эмоциональной дистанцией с ребенком ($r_{xy}=0,6$), эмоционально-психотерапевтической и оптимально эмоциональным контактом ($r_{xy}=0,9$).

Кроме того, супружеским парам, состоящим в браке 3-7 лет, живущим с родителями характерно наличие отрицательных связей между: хозяйственно-бытовой и оптимальным эмоциональным контактом ($r_{xy}=-0,5$), родительско-воспитательной и излишней эмоциональной дистанцией с ребенком ($r_{xy}=-0,5$), социальной активностью и оптимальным эмоциональным контактом ($r_{xy}=-0,7$).

У супружеских пар, состоящих в браке 3-7 лет, живущих отдельно преобладает положительная связь между оптимальным эмоциональным контактом и личной идентификацией с брачным партнером ($r_{xy}=0,9$), родительско-воспитательной функцией ($r_{xy}=0,8$), эмоционально-психотерапевтической ценностью ($r_{xy}=0,9$); излишней эмоциональной дистанцией с ребенком и социальной активностью ($r_{xy}=0,7$), внешней привлекательностью ($r_{xy}=0,7$); излишней концентрацией на ребенке и хозяйственно-бытовой ($r_{xy}=0,6$).

У данной категории пар выявлены отрицательные связи между оптимальным эмоциональным контактом и внешней привлекательностью ($r_{xy}=-0,8$), излишней эмоциональной дистанцией с ребенком и личной идентификацией с супругом ($r_{xy}=-0,6$), хозяйственно-бытовой ($r_{xy}=-0,8$), родительско-воспитательной ($r_{xy}=-0,6$).

Проведенные исследования имеют пропагандирующий характер, которые направлены на обогащение социально-психологических особенностей, которые самым непосредственным образом связаны отношением родителей к ребенку.

С супружескими парами, состоящие в браке живущие отдельно и с супружескими парами, состоящие в браке живущие с родителями, а также с прадедами этих семей рекомендуется проведение бесед, лекций о социально-психологических особенностях, о значимости отношения родителей к ребенку.

Список источников:

1. Гаврилов, Д.А. Многодетная семья. Социально-психологические проблемы многопоколенной семьи / Д.А. Гаврилов. - М.: Академия, 2013. - 243с.

2. Дмитрук, Ю.Ю. Субъективное благополучие семейных отношений при различных вариантах супружеской идентичности / Ю.Ю. Дмитрук. – СПб.: Аспект Пресс, - 2013. – 269с.
3. Куликова, А.В. Многопоколенные семьи. Образ жизни, отношения между поколениями / А.В. Куликова. – Саратов.: «РАП» - 2010. - 226с.
4. Смолькин, А.А. Взаимодействие старшего поколения с семьей своих детей / А.А. Смолькин.- М.: Гросс, 2013. – 329с.

Шустова Л.П.

ОСНОВНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПО ОРГАНИЗАЦИИ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ШКОЛЫ И СЕМЬИ

***Аннотация.** В статье рассматривается одна из важных проблем современного образования – совершенствование системы работы по организации взаимодействия школы с родителями обучающихся образовательных организаций. Представлено описание основных направлений деятельности по организации взаимодействия семьи и школы в современных условиях, традиционных и инновационных форм совместной деятельности родителей, педагогов и обучающихся.*

***Ключевые слова:** семья, школа, взаимодействие педагогов, детей и родителей, направления и формы взаимодействия.*

***Annotation.** In article one of important problems of modern education – improvement of system of work on the organization of interaction with parents of the trained educational organizations is considered. The description of the main activities on the organization of interaction of a family and school in modern conditions, innovative forms of joint activity of parents, teachers and trained is submitted.*

***Keywords:** family, school, interaction of teachers, children and parents, directions and forms of interaction.*

Одним из направлений новых федеральных государственных образовательных стандартов является совершенствование системы работы по организации взаимодействия с родителями обучающихся образовательных организаций. Последовательное решение перспективных задач реализации новых стандартов образования, поставленных в новом «Законе об образовании в РФ», позволит реализовать основную цель, обозначенную в ФГОС как духовно-нравственное развитие подрастающего поколения [4].

Основные перспективы развития образования в настоящее время связываются с реализацией принципов демократизации и гуманизации, обеспечивающих успешность социализации ребенка, формирования у него умения принимать осознанные решения, нести ответственность за свою деятельность, реализовывать в полной мере свои способности, проявляя при этом целеустремленность, гражданственность, нравственность, толерантность, чувство собственного достоинства и другие важные качества.

В решении указанных задач особую значимость приобретает влияние семьи, воспитательный потенциал которой в значительной мере необходимо учитывать в образовательном процессе школы. Особое внимание следует обратить на расширение полномочий родителей в решении задач,

прописанных в новом Федеральном Законе «Об образовании в Российской Федерации» и новых федеральных государственных образовательных стандартах.

Результатом реализации указанных требований должно стать создание образовательной среды, обеспечивающей достижение целей основного общего образования, доступность и открытость для обучающихся, их родителей и всего общества, духовно-нравственное развитие и воспитание обучающихся. Перед образовательными организациями встает задача поиска новых направлений их взаимодействия с семьей, развития разнообразных форм психолого-педагогического просвещения родителей, повышения их культурно-образовательного уровня и т.д.

Главными целями взаимодействия образовательной организации и родителей на современном этапе являются развитие всех субъектов образовательного процесса, создание условий, благоприятных для успешной социализации детей, подготовки их к будущей семейной жизни, освоение ими опыта создания здоровой и благополучной семьи.

Так, в ФГОС подчёркивается, что работа с семьёй должна быть направлена на духовно-нравственное самоопределение учащегося, которое включает в себя присвоение ребёнком ценностей: гражданских, нравственных, этических, духовных, семейных. Именно родители должны стать надёжными партнёрами в приобщении ребёнка к этим ценностям [4].

Для эффективного взаимодействия школы и семьи целесообразно выстраивать совместную деятельность педагогов, детей и родителей по следующим направлениям [1, 3]: государственно-общественное управление, информационно-просветительское, образовательное, художественно-эстетическое, профориентационное, хозяйственно-трудовое, спортивно-оздоровительное, духовно-нравственное, гражданско-патриотическое и др.

Кратко остановимся на каждом из них.

1. Государственно-общественное управление.

Цель – обеспечение условий для постоянного и ответственного взаимодействия в управлении образованием общеобразовательной организации, с одной стороны, и родительской общественности, с другой.

Основным *содержанием* деятельности является привлечение родительской общественности к управлению школой. Эффективность управленческого направления зависит от того, насколько будет обеспечено право родителя участвовать в решении финансового, кадрового и содержательного вопроса и принимать участие в школьном соуправлении.

Формами взаимодействия в этом направлении могут быть: совет школы, родительский комитет, попечительский совет школы, управляющий совет, совет отцов, совет матерей, рабочие группы по разработке и реализации задач управления школой.

2. Информационно-просветительское направление.

Цель – создание единого информационного пространства для эффективного взаимодействия педагогов, учащихся и родителей.

Содержание деятельности: информирование родителей о деятельности школы; вовлечение родителей в информационное пространство школы.

В качестве *форм взаимодействия* могут выступать: сайт, электронный дневник, телефон доверия, педагогический консалтинг – «горячий» телефон, скайп-чаты, портал, открытая учительская, интернет-форумы, виртуальные родительские собрания, интернет-консультирование, вебинары, интернет-квесты для родителей, сетевые акции.

К сожалению, на сегодняшний день информационное пространство недостаточно используется общеобразовательными организациями для организации эффективного взаимодействия с родителями. Поэтому необходимо развивать новые формы информационного взаимодействия школы с семьей.

3. Образовательное направление.

Цель – содействие активному участию родителей в обучении и воспитании ребенка.

Содержание деятельности: привлечение родителей к участию в обучении и воспитании ребенка; обеспечение родителей информацией о достижениях ребенка; организация просвещения родителей о способах взаимодействия с ребенком и возможностях его развития.

Для реализации данного направления можно систематически проводить «Дни открытых дверей», где будут демонстрироваться достижения ребенка, учителя и родителя, встречи со специалистами службы психолого-педагогического сопровождения учащихся и др.

Формами взаимодействия здесь выступают: урок-соревнование детей и родителей, бинарный урок, семейная олимпиада и конкурсы по разным предметам, интерактивные познавательные экскурсии, конкурсы: «Семья-эрудит», «Семейное увлечение», читательские конференции «Круг семейного чтения», интеллектуальный турнир и др.

4. Спортивно-оздоровительное направление.

Цель – формирование у учащихся и их родителей идеологии здорового образа жизни через взаимодействие школы, учащегося и семьи.

Содержание деятельности: привлечение родителей к совместным спортивно-оздоровительным мероприятиям; проведение бесед о важности и необходимости здорового образа жизни; укрепления здоровья учащихся, учителей и родителей за счет создания безопасных и комфортных условий обучения.

Как формы взаимодействия можно рассматривать: семейный физкультурно-оздоровительный клуб, «Дни здоровья» совместно с родителями, «День туриста», «День лыжника», декада «За здоровый образ жизни», «Олимпийская зачетка», проект «Три месяца без TV», конкурс «Лучший спортивный класс школы» и др.

5. Профориентационное направление.

Цель – привлечение родителей к активному участию в профессиональной ориентации детей.

Содержание деятельности: организация родителями экскурсий на предприятия, на которых они работают; проведение родителями встреч с интересными людьми; создание семейных проектов.

Данное направление сегодня в школе развито весьма слабо. В выборе профессии для детей родители ориентируются в основном на «престижность», на возможность получения «хорошей профессии», которая обеспечит в будущем соответствующее материальное благополучие и возможность продвижения по карьерной лестнице. Однако многие родители не имеют достаточно ясных представлений об интересах своих детей, либо, не учитывая их интересы и увлечения, принуждают их к выбору нелюбимой профессии.

Формами взаимодействия в данном направлении могут выступать: семейный проект, организация презентаций «Труд наших родных», проведение профессиональных праздников в семье, просмотр и обсуждение видео- и мультфильмов на профориентационные темы, родитель – руководитель кружка, спортивной секции, художественной студии, школьного театра, родитель – экскурсовод (в учебные заведения, на предприятия), родитель – консультант по организации временного трудоустройства учащихся в каникулярное время и т.д.

6. Художественно-эстетическое направление.

Цель – формирование культуры как части общего духовного развития всех участников образовательного процесса.

Содержание деятельности: приобщение к национальному и мировому наследию; стимулирование эмоционально-ценностного отношения учащихся и родителей к отечественной культуре; организация деятельности учащихся и родителей в творческих делах.

Участие родителей в художественно-эстетическом направлении позволит неформально подойти к организации экскурсий на выставки, в музеи, театры, концерты с последующим представлением в образовательной организации своих впечатлений и созданных по мотивам экскурсий творческих работ.

Формами взаимодействия могут быть: музей семейных увлечений, организация кружков, секций, клубов родителями, коллективные творческие дела, совместные занятия народными промыслами, социальные проекты, просветительские семейные проекты, благотворительные семейные проекты «Подари улыбку детям», «Ярмарка поделок», общественно значимые семейные проекты, организация музыкальных (поэтических, театральных) вечеров, гостиных для жителей родного края, организация родителями творческих мастерских и др.

7. Хозяйственно-трудовое направление.

Цель – приобщение обучающихся совместно с родителями к трудовой деятельности.

Содержание деятельности: организация совместных с родителями трудовых десантов и субботников; проведение «Ярмарки семейных дел»; организация и проведение для учащихся трудовой практики на предприятиях их родителей.

В качестве *форм взаимодействия* можно рассматривать: ярмарки, аукционы поделок, выставки предметов художественного промысла детей и родителей, трудовая практика на предприятиях родителей, семейная мастерская, дизайнерские проекты и оформление школьных помещений, трудовые десанты и т.п.

8. Гражданско-патриотическое направление.

Цель – формирование ценностного отношения к России, своему краю, отечественному культурно-историческому наследию как части общего духовного развития всех участников образовательного процесса.

Содержание деятельности: формирование национального самосознания и гражданской идентичности личности; стимулирование эмоционально-ценностного отношения учащихся и родителей к России, своему народу, краю, отечественному культурно-историческому наследию; организация деятельности обучающихся и родителей в социальных проектах.

Взаимодействие с родителями по данному вопросу способствует развитию эмоционального, бережного отношения к традициям и культуре своего народа, а также сохранению вертикальных семейных связей.

Формы взаимодействия в данном направлении: составление родословной семьи в виде портфолио, исследовательские проекты «Ветеран живет рядом» (подбор материалов о ветеранах ВОВ и труда своей семьи), игры военно-патриотического содержания (реконструкции сражений), тематические презентации и творческие проекты «Что мы видим в родном городе?», «Что мы слышим в родном городе?», «Запахи и ароматы родного города», проблемно-ценностные дискуссии «Возможности достойного трудоустройства молодых людей в нашем городе» и др.

9. Духовно-нравственное направление.

Цель – воспитание цельной, целомудренной личности, понимающей и принимающей свои обязанности, способной к правильному оцениванию жизни и себя, своих поступков с точки зрения норм духовно-нравственного поведения; познание себя, своих способностей, возможностей для духовно-нравственного саморазвития и самореализации.

Содержание деятельности: создание единого пространства воспитания нравственных чувств и этического сознания; стимулирование эмоционально-ценностного отношения учащихся и родителей к семье как основе жизни человека; организация деятельности учащихся и родителей в благотворительных мероприятиях, акциях милосердия.

Формы взаимодействия в рамках духовно-нравственного воспитания: открытые семейные праздники, тематические вечера вопросов и ответов, проблемно-ценностные дискуссии (дебаты), совместный просмотр спектаклей, кинофильмов с последующим обсуждением, совместные благотворительные мероприятия, творческие презентации любимой семейной телепередачи.

Резюмируя вышесказанное, подчеркнем, что взаимодействие учителя с родителями – это результат сознательной целенаправленной деятельности, творчества самого учителя, желания включиться в круг общения с родителями

не только по профессиональному долгу, но и как с заинтересованными партнерами, дополняющими друг друга в воспитании и обучении детей. Мы полагаем, что взаимодействие школы и семьи только тогда будет эффективным, когда в каждом направлении совместной деятельности будут определены представители, как со стороны школы, так и со стороны родительской общественности для координации совместной работы. Эффективное взаимодействия школы и семьи обеспечит создание образовательной среды, способствующей формированию у родителей, детей и педагогов опыта продуктивной совместной деятельности и успешной самореализации в учебе, творчестве и социальной жизни.

Список источников

1. Асанова, И.Н. Организация эффективного взаимодействия семьи и школы [Электронный ресурс] / И.Н. Асанова, А.А. Васильева // <http://nsportal.ru/shkola/administrirovanie-shkoly/library/organizaciya-effektivnogo-vzaimodeystviya-semi-i-shkoly>
2. Байбородова, Л.В. Этапы работы по созданию программы сотрудничества семьи и школы [Текст] / Л.В. Байбородова // *Воспитательная работа в школе.* – 2003. – №6.
3. Организация взаимодействия общеобразовательных организаций с родителями обучающихся в условиях новых Федеральных государственных образовательных стандартов [Текст]: методические рекомендации / авторы-составители Л.П. Шустова, Е.Л. Петренко. – Ульяновск: УИПКПРО, 2014. – 116 с.
4. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования [Электронный ресурс]. – Режим доступа. – <http://standart.edu.ru/catalog.aspx?CatalogId=2588>

Щипина Е.С.

К ВОПРОСУ О ПРИМЕНЕНИИ ТЕАТРА НАРОДНОЙ ИГРУШКИ В УСЛОВИЯХ ФОРМИРОВАНИЯ КЛИПОВОГО МЫШЛЕНИЯ У СОВРЕМЕННЫХ ДОШКОЛЬНИКОВ

Аннотация: В статье рассматриваются актуальность обращения к русской традиции и потенциал использования кукольного театра и русских народных сказок в ситуации преобладания виртуальной игровой среды в современной детской субкультуре. Сделана попытка обосновать совместное использование русской традиционной куклы и русских народных сказок как эффективного инструмента в ситуации преобладания клипового мышления у современных детей.

Ключевые слова: народная кукла, русская сказка, ребенок, клиповое мышление, игровая среда.

Abstract: The article describes the relevance of the Russian tradition and the potential of using Puppet Theater and Russian fairy tales in the situation of the predominance of the virtual gaming environment in the contemporary children's subculture. An attempt was made to demonstrate the joint usage of Russian traditional dolls and Russian fairy tales as an effective tool in the situation of the clip thinking predominance of contemporary children.

Key words: Russian traditional doll, Russian fairy tale, children, clip thinking, gaming environment.

Одним из спорных вопросов, вызывающих активные дискуссии в современном психолого-педагогическом сообществе является феномен клипового мышления. Данный термин определяет особенный формирующийся тип мышления современных детей, который можно описать как «...процесс отражения множества разнообразных свойств объектов без учета связей между ними, характеризующийся фрагментарностью информационного потока, алогичностью, полной разнородностью поступающей информации, высокой скоростью переключения между фрагментами информации, отсутствием целостной картины восприятия окружающего мира» [1].

Широкое использование детьми компьютеров, смартфонов, игровых приставок изменяет не только нашу жизнь, но и мозг, высшие психические функции и личность. Наибольшее влияние информационная среда оказывает на детей младшего возраста с их пластичным мозгом [1]. Другим фактором, определяющим процесс развития у современного ребенка клипового мышления, является постепенное замещение реального игрового взаимодействия со сверстниками опытом виртуального игрового пространства и неконтролируемого информационного потока [3]. При этом ребенок учится воспринимать мир в основном наглядно и теряет возможность абстрагировать и обобщать знания, моделировать ситуации, формировать образы в сознании.

Очевидно, что полностью изолировать ребенка от факторов, которые влияют на формирование клипового мышления в условиях современной культурно-исторической ситуации, не представляется возможным. Поэтому перед профессиональным сообществом встает актуальная задача — опираясь на данные об особенностях развития высших психических функций у современного ребенка создавать такую среду для развития, которая позволит опираться на особенности, уже сформированные у современного ребенка и корректировать развитие тех высших психических функций, развитие которых страдает.

Основными характеристиками клипового мышления становятся конкретность мышления в ущерб абстрактности, ориентация на упрощенное восприятие информации, лабильность мышления, поспешность выводов, языковой минимализм, бедность эмоций, снижение способности к запоминанию (преобладание кратковременной памяти и уменьшение объема долговременной) [1].

В контексте данной проблемы представляется интересным представить опыт использования материала русских народных сказок в сочетании с русской народной куклой в ходе творческой интегративной деятельности с дошкольниками, реализуемый в рамках проекта «Детская мастерская сказки «Чемодан чудес».

Проект «Детская мастерская сказки «Чемодан чудес» в рамках дополнительного образования детей дошкольного возраста направлен на создание условий для совместного досуга современной семьи, решение задач социально-коммуникативного развития детей, гармонизацию детско-родительских отношений, а также на возрождение традиции домашнего

семейного кукольного театра. Работа проводится с применением субъект-субъектного подхода, когда в творческом процессе принимают участие все участники: родители, дети, педагог. Общение и творческое взаимодействие обеспечивается между всеми участниками процесса.

Для работы используется авторская технология настольного театра народной куклы, в рамках которой происходят творческие инсценировки русских народных сказок с использованием игрового ландшафта и русской традиционной куклы (персонажи животных и людей). Для изготовления кукол применяются приемы традиционной народной игрушки, доступные для детей дошкольного возраста. Литературный репертуар для работы подбирается с учетом возрастных особенностей участников с соблюдением принципа усложнения: от работы с простыми формами материнского фольклора, через сказки о животных, кумулятивные сказки к форме детского речевого творчества (сказки, написанные детьми в соавторстве с родителями).

Сказки о животных отобраны с учётом восприятия и интересов ребенка дошкольного возраста и литературной ценности. Репертуар включает в себя русские народные сказки о животных в литературной обработке А.Н. Толстого, И.В. Карнауховой, О.И. Даля, А.Н. Афанасьева, М.А. Булатова, О.И. Капицы. Эти авторы использовали принцип соединения разных «коренных» вариантов сказок и их адаптации для детей, требующей художественного мастерства и высокого уровня профессионализма, выступали одновременно в роли текстологов и ученых-фольклористов. Данный литературный материал предоставляет широкие возможности, в том числе, для развития детской речи и ухода от речевого минимализма: литературные обработки являются высококачественными речевыми образцами, имеют как примеры диалоговой речи, позволяющие детям переносить их сюжеты в сюжетно-ролевую игру, так и монологи, позволяющие развивать речевое умение ребенка. Использование русской народной сказки позволяет решать задачи формирования всех фаз речевой деятельности ребенка, работы над темпо-ритмической стороной речи, представляет собой прекрасный речевой образец, сказка обладает композиционной ценностью и способствует формированию чувства языка.

Русская народная сказка – уникальный материал для развития у ребенка способности к обобщению и абстрагированию. Данный аспект основывается на ее уникальной особенности, которую в своих трудах описал В.Я. Пропп. Совокупность русских народных сказок представляет собой единую стройную систему. Литературный герой сказки о животном представляет собой не конкретное описание животного, а некий абстрактный образ-обобщение, имеющий очень мало общего с действительной жизнью и повадками зверей. Животные в сказке обычно не более, чем условные носители действия. Однако при этом животным приписываются определенные качества, делается это настолько убедительно и художественно, что мы с детства привыкли подсознательно определять характеры животных по сказкам [4].

Например, дети при ответе на вопрос: «Какая в сказке лиса?» — почти всегда ответят: хитрая. Однако, В.Я Пропп указывает, что это мнение не

имеет научного обоснования. В контексте сказки хитрость лисы — проблема категоризационная, а не зоологическая. Действия животных не согласуются с их природой: лиса строит себе хату из льда, кот женится на лисе, волк разговаривает со своей жертвой. Но само понятие о герое сказки сохраняется неизменным (лиса — хитрая, волк — простодушный, медведь — сильный) [4]. При работе с разными русскими сказками это понятие о животном, как абстрактном отвлеченном носителе качества и действия, переносится в новую ситуацию и может быть воспроизведено в новом контексте.

Решать проблему формирования образов и развития детской фантазии помогает использование в работе русской народной куклы. Народная игрушка обладает высокой образностью, но, вместе с тем, в ней отсутствует излишняя декоративность. Образ, созданный с помощью народной игрушки, оставляет необходимое пространство для развития детской фантазии. Традиционная кукла представляет собой модель человека или животного без точной проработки деталей телосложения, но с соблюдением пропорций и общей узнаваемости образа. Для использования такой куклы в контексте предлагаемой ситуации ребенок должен дофантазировать точные детали тела. Принципиальным свойством народной куклы является отсутствие прорисованного лица. Следовательно, ребенок способен наделять куклу разными эмоциональными состояниями, соответствующими контексту сказки [2].

Важной особенностью проекта является и развитие игровой деятельности детей. Для создания пространства для настольного кукольного театра используется технология ландшафта из лоскутов ткани и природных материалов. Это позволяет детям, взаимодействуя друг с другом, в реальном времени создавать общее игровое пространство, где в дальнейшем будет разворачиваться сюжет. Все герои сказки являются одновременно игровыми куклами и позже переносятся ребенком в сюжетно-ролевые игры со сверстниками. Диалоги, которыми богат сказочный литературный материал, предлагают ребенку образцы речевого поведения в разных игровых ситуациях. Таким образом, решаются задачи социально-коммуникативного развития, развития эмпатии, а также реализуется процесс обучения созданию общей реальной игровой среды в ситуации упадка естественной детской субкультуры.

Одной из важнейших особенностей народной тряпичной куклы является то, что она изготовлена ребёнком самостоятельно. Это наделяет ее особенной ценностью в глазах ребенка, учит его бережно относиться к результатам своего труда и вызывает интерес к данному виду творческой активности. Для многих детей возможность изготовить героя сказки самостоятельно - это возможность поднять свою самооценку, определить роль в общей игре среди сверстников [2].

Использование системы русской народной сказки позволяет работать над развитием долговременной памяти у ребенка. В процессе годовой работы над созданием сказочных персонажей у ребенка собирается своеобразный багаж сказочных животных-архетипов и других персонажей, которые

используются в разных сказочных сюжетах. Используя ранее сделанного героя в новой сказке, ребенок вспоминает его образ, качества присущие ему характеристики, сюжеты, в которых этот герой уже принимал участие и взаимодействовал с другими героями. Таким образом, мы уходим от бесконечного количества новой информации и формируем условия для развития долговременной памяти, опираясь на интерес ребенка.

Следует отметить и глубокую мировоззренческую, формирующую личность особенность приема инсценировки русской сказки путем отражения литературного материала в продуктивной и игровой деятельности ребенка. Здесь хочется привести высказывание М.В. Осориной, характеризующее важность для ребенка игрового и творческого моделирования постигаемых им представлений о мире и жизни: «... стремление упорядочить свои знания о мире, а затем обобщить их в виде умопостигаемой модели мироздания свойственно и самим детям. Каждый маленький ребенок интенсивно работает над этой проблемой с того момента, когда он начинает овладевать языками, с помощью которых можно моделировать мир, создавая его символический аналог в виде текста – словесного высказывания, нарисованной картинки, постройки, вылепленные фигурки» [5].

Таким образом, проанализировав особенности применения технологии инсценировки русской сказки в сочетании с русской традиционной куклой можно сделать следующие выводы:

Использование русской народной сказки в сочетании с традиционной куклой является актуальной и интересной возможностью для нивелирования негативного воздействия факторов формирующих клиповое мышление современных детей, создаёт условия для полноценного речевого развития ребенка, развития эмпатии и общения со сверстниками, развития игровой деятельности, помогает формировать навыки абстрагирования и обобщения информации, создает условия для развития долговременной памяти, положительно влияет на формирование личности ребенка.

Список источников:

1. Особенности обучения детей с клиповым мышлением. Ломбина Т.Н., Юрченко О.В. *Общество: социология, психология, педагогика*. 2018. № 1. С. 45-50.
2. Опыт использования традиционной тряпичной народной куклы в развитии ролевых игр старших дошкольников. Щипина Е.С., *Организация образовательной деятельности в современном детском саду. Из опыта педагогов-практиков: Сборник статей. (По материалам международной научно-практической конференции «Диссеминация результатов научных исследований в практику дошкольного образования» 6-8 ноября 2013 г.)*. 2014. С. 71-76.
3. Педагогический аспект клипового мышления. Колтыгина Е.В., Сидоровъ С.С., Сидоровъ Н.С. *Педагогическое образование на Алтае*. 2018. № 1. С. 36-41.
4. *Русская сказка*. Пропп В.Я. Издательство: Лабиринт, 2000. С 352-355.
5. *Секретный мир детей в пространстве мира взрослых*. Осорина М.В. Издательство: Питер, 2016. С. 24.

ФУНКЦИОНАЛЬНОЕ ЗНАЧЕНИЕ СЕМЬИ В СОЦИАЛЬНОЙ ИНКЛЮЗИИ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ

Аннотация: Семья важное звено в обеспечении социальной инклюзии, через призму семейных взаимоотношений ребенок с ограниченными возможностями социализируется и формируется как социально адаптированная личность, в связи с этим проведено исследование направленное на изучение особенностей детско-родительских отношений в семьях, имеющих в своем составе ребенка с особыми нуждами, а на основании полученных результатов предложена программа поддержки семьи имеющей функциональное значение в социальной инклюзии.

Ключевые слова: семья, лицо с ограниченными возможностями, социализация, адаптация, детско-родительские отношения, социальная инклюзия.

Annotation: The family is an important link in ensuring social inclusion, through the prism of family relationships, a child with disabilities is socialized and formed as a socially adapted person. In this regard, a study aimed at exploring the characteristics of parent-child relationships in families with a special child needs, and on the basis of the results obtained, a family support program has been proposed that is of functional importance in social inclusion. Key words: family, person with disabilities, socialization, adaptation, child-parent relationship, social inclusion.

Курс социокультурного развития и гармонизации общественных отношений направлен на сохранение духовной нравственности человеческих взаимоотношений. Это требует пристального внимания со стороны государства, общества ко всем социально уязвимым категориям населения, в том числе и к лицам с ограниченными возможностями.

Значимо, что в условиях современности, лицо с ограниченными возможностями может выступать и как объект социально-педагогической помощи и поддержки и как активный субъект, инициирующий создание условий максимальной самореализации внутреннего потенциала и обеспечении тем самым инклюзивного вхождения в общество. Соответственно задача государственных органов власти определить оптимальные пути социальной инклюзии с использованием не только возможностей государства, но и активизацией жизненных сил и возможностей как самого лица с ограниченными возможностями, так и его ближайшего окружения.

Соответственно можно смело утверждать, что семья является главным средством социальной инклюзии детей с ограниченными возможностями, обладающая возможностью стимулирования данного процесса. Общение в условиях семьи обеспечивает защиту и поддержку ребенку, имеющему слабые коммуникативные связи, а иногда и их полное отсутствие. Получается, что семья это мощный фактор адаптации и социализации детей с ограниченными возможностями.

Проблема социальной инклюзии детей с ограниченными возможностями нашли свое отражение в работах Е.Р. Ярской-Смирновой, автора концепции «нетипичности», как нового подхода в изучении проблемы

инвалидности. Особый вклад внесли Афонькина, Т.В. Кузьмичева, И.В. Рыжкова, А.В. Бурцева, авторы идеи отграничения инклюзии от интеграции.

Вопросы семьи, семейного воспитания, семейных проблем затрагиваются в ряде социальных, педагогических, психологических и дефектологических исследований авторами — Ю.П. Азаровым, Т.Г. Богдановой, В.Г. Бочаровой, Н.М. Назаровой, В.Н. Мясичевым, М.М. Семаго, Л.И. Савиновым. В трудах указанных ученых изучается роль и значение семьи как элемента в социальной структуре социальных институтов, обладающей возможностью обеспечения социальной инклюзии детям с ограниченными возможностями. Изучают особенности социальной трансформации социальных отношений в ходе появления в составе семьи лица с особыми нуждами и потребностями.

Для определения функционального значения семьи в социальной инклюзии детей с ограниченными возможностями, предпринята попытка организации исследования по изучению условий семейного воспитания, в которых содержатся дети с ограниченными возможностями, по определению различных вариантов влияния отношения родителей на процесс социальной инклюзии. В основу исследования было положено предположение о том, что условия семейного микросоциума: характер взаимоотношений, стиль воспитания, тип отношения к ребенку, обуславливают формирование личностных образований ребенка, способствующих социальной инклюзии детей с отклонениями в развитии.

Среди основных понятий, входящих в сферу исследования, нами выделяются три базовых: дети с ограниченными возможностями, социальная инклюзия, семья. Каждый из этих терминов имеет обширное значение и в научной литературе рассматривается по-разному. В научной практике детям, имеющим психические или физические отклонения в развитии, в разное время давались различные определения.

Самое широкое распространение получило понятие «инвалидность», предложенное Е.И. Холостова, в котором раскрываются ограничения в возможностях, обусловленные такими барьерами как физическим, психическим, сенсорным, социальным, культурным и законодательным. Это не позволяет человеку, имеющему инвалидность быть интегрированным в общество и принимать участие в жизни семьи или общества на таких же основаниях, как и другие члены общества [5].

В трудах Б.П. Пузанова, определение детской инвалидности выражается в ограничениях жизнедеятельности вследствие заболевания или увечья [1]. В нормотворческих документах дети с особенностями определяются как дети с ограниченными возможностями; дети с особенностями в развитии; дети со специальными образовательными потребностями и т.д.. Допускается использование терминов — дети со специальными проблемами; дети с особыми потребностями или нуждами; дети, нуждающиеся в социальных гарантиях; дети, находящиеся в особо трудных условиях. Полагаем, что указанными понятиями можно заменить слово «инвалид» как оскорбительное для лиц с нарушениями в развитии, так и их родителям.

Наиболее распространенными в современной психолого-педагогической и медико-социальной литературе являются понятия дети с особенностями развития и дети с ограниченными возможностями. Ведь именно данная терминология отражает состояние детей как исходное положение, которое определяет круг проблем независимо от состояния общества и среды, которое может только расширить этот круг [2].

В контексте нашего исследования, говоря о детях-инвалидах, мы будем использовать понятие дети с ограниченными возможностями, к которым относятся лица, имеющие функциональные ограничения, неспособные к осуществлению полноценной деятельности в результате заболевания, отклонений или недостатков развития, особого состояния здоровья, вследствие невозможности обеспечения внешней средой основных нужд индивида.

Еще одно понятие, требующее уточнения, это семья. А.В. Мудрик предлагает рассматривать семью – как ячейку общества и главный фактор социализации человека, считает, что семья единственная из всех общественных структур сумевшая сохраниться до наших дней в основном, хотя и претерпела важные изменения [2].

В словаре – справочнике по социальной работе под редакцией Е.И. Холостовой, семья рассматривается как основанная на браке или кровном родстве малая группа, члены которой объединены совместным проживанием и ведением домашнего хозяйства, эмоциональной связью, взаимными обязанностями по отношению друг к другу [5].

Из множества категорий семей — многодетные, неполные и др., особый интерес для нас представляет семья, имеющая в своем составе ребенка с ограниченными возможностями. К данной категории относятся семьи, в которых родился или воспитывается ребенок, у которого в силу психического или физического дефекта имеются особенности развития и ограничения жизнедеятельности [5].

Важное место в нашем исследовании занимают термины, которые раскрывают процесс инклюзии человека в социальную среду. Инклюзия – процесс увеличения степени участия всех граждан в социуме, и в первую очередь, имеющих трудности в физическом развитии. В контексте исследуемой проблемы речь, на наш взгляд, должна идти, прежде всего, об организации совместной деятельности детей с отклонениями в развитии и детей, нормально развивающихся в рамках образовательного учреждения, о совместном проведении досуга и различных мероприятий и т.д., то есть о социальной инклюзии. Понятие «социальная инклюзия» необходимо рассматривать в связи с рядом других понятий, в частности, понятия «социализация».

Согласно энциклопедическому социологическому словарю под редакцией академика Г.В. Осипова, термин «социализация» рассматривается как «процесс усвоения индивидом образцов поведения, психологических механизмов, социальных норм и ценностей, необходимых для успешного функционирования индивида в данном обществе» [3]. Социализация

охватывает все процессы приобщения к культуре, коммуникации и научения, с помощью которых человек приобретает социальную природу и способность участвовать в социальной жизни. Некоторые из этих факторов действуют в течение всей жизни, создавая и изменяя установки индивида, например средства массовой информации, другие – на отдельных стадиях жизни.

Жизненно важные процессы – инклюзия и социализация, обусловлены влиянием микросоциума, состоящего из ближайшего окружения и пространства, в котором протекает жизнь человека. Влияние микросоциума на процесс социализации и инклюзии человека на различных этапах его жизни зависит от объективных характеристик микросоциума и субъективных характеристик самого человека.

Микросоциум включает такие факторы социализации как семья, институты воспитания, группы сверстников. Семья это персональная среда, в которой человек живет и развивается от рождения до смерти. Влияние семьи характеризуется рядом параметров. Это социально-культурный параметр, от которого зависит образовательный уровень членов семьи и степень их участия в жизни общества. Социально-экономический параметр определяется статусной позицией семьи, которая зависит от степени благосостояния семьи. Санитарно-гигиенический параметр зависит от условий проживания, оборудованности жилья, гигиенических особенностей образа жизни. Демографический параметр определяется структурой семьи, ведь родительская семья имеет решающее значение в формировании эмоционального мира, самосознания и нравственных устоев личности в первые годы жизни и является ведущим фактором социализации на протяжении жизни [5].

Кроме сознательного, целенаправленного воспитания, осуществляемого родителями, на ребенка воздействуют вся семейная атмосфера, семейные условия: социальное положение, род занятий, материальный уровень, уровень образования, ценностные ориентации членов семьи. Поэтому любая деформация родительской семьи приводит к отрицательным последствиям в развитии личности ребенка. Можно выделить два типа деформации семьи:

- структурная деформация семьи — это нарушение ее структурной целостности, связанная чаще всего с отсутствием одного из родителей;
- психологическая деформация семьи связана с нарушением системы межличностных отношений, преобладанием отрицательных ценностей, асоциальных установок.

Для правильного воспитания и наиболее благоприятного развития ребенка с ограниченными возможностями очень важно конструктивное отношение семьи к его состоянию. Главной целью такого отношения является поиск путей социальной компенсации имеющихся нарушений, развитие способностей детей, терпение и поддержка в любом начинании [1].

Рождение ребенка с отклонениями в развитии структурно деформирует семью, изменяет ее социальный статус, материальное положение, интересы привычки и т.д. Данные изменения затрагивают все стороны семейной жизни. Это объясняется возросшей психологической нагрузкой, обусловленной

стереотипным влиянием общества, которую члены семьи ребенка с отклонениями в развитии должны выдержать [4].

С целью изучения влияния семейного микросоциума на процесс социальной инклюзии ребенка с ограниченными возможностями было организовано и проведено практическое исследование. Диагностика специфических особенностей семьи ребенка с ограниченными возможностями осуществлялась следующими методами и методиками: наблюдение; диагностическая беседа; анкетирование; тестирование (методика диагностики социально-психической адаптации К. Роджерса и Р. Даймонда, методика диагностики родительского отношения А.Я. Варга, В.В. Столина, опросник Э.Г. Эйдимиллера и В.В. Юстицкого, 16-ти факторный опросник Р. Кеттела). Исследование осуществлялось на базе Центров социальной помощи семье и детям «Семья».

В ходе исследования были получены следующие результаты: диагностика социально-психологической адаптации ребенка по методике К.Роджерса и Р.Даймонда определила низкий уровень адаптации у всех испытуемых. Круг общения у всех испытуемых узкий, в основном ограничен рамками семьи, мамы в исследуемых семьях трудовой деятельностью не занимаются, все свое время посвящают семье и детям.

С помощью 16-факторного опросника Р.Кеттела были определены такие качества как: эмоциональная неустойчивость, беспокойность, напряженность, агрессивность, жесткость и прямолинейность носят ярко выраженный характер. Общительность на низком уровне, принципиальность и уступчивость развиты на среднем уровне. Доверчивость – ниже среднего уровня.

Опросник АСВ проводился с матерями. В качестве основного стиля воспитания используется «гипопротекция». Опросник выявил также наличие таких воспитательных средств как «Воспитательная неуверенность», «Неразвитость родительских чувств».

О сложившемся типе воспитания свидетельствуют и результаты, полученные по методике А.Я. Варга и В.В. Столина. Преобладающий тип отношения между матерью и ребёнком эмоциональное отвержение, об этом свидетельствуют высокие показатели по шкале "принятие-отвержение". Мамы воспринимают своих детей как менее развитых, чем их сверстники, неуспешным и т.д. Это может вызывать у родителей злость, раздражение, негодование по отношению к ребенку, что также затрудняет процесс социальной инклюзии.

Сложившийся тип воспитания оказывает неблагоприятное воздействие на развитие ребёнка и не способствует успешной адаптации и социализации. О низком уровне социальной адаптации детей свидетельствуют и данные, полученные из бесед с психологом и педагогами образовательных организаций в которых обучаются исследуемые дети. По результатам исследования был сформулирован социальный диагноз — недостатки семейного воспитания, выражающиеся в деструктивном родительском отношении по типу «эмоциональное отвержение» и негармоничном стиле

воспитания по типу «гипопротекция», приводят к формированию негативных личностных образований у ребенка, таких как эмоциональная неустойчивость, беспокойность, напряженность, агрессивность, жесткость, что в совокупности осложняет процесс социальной инклюзии. При данном положении вещей, возможен благоприятный прогноз, при условии, что будут проведены коррекционные мероприятия направленные на нормализацию условий семейного воспитания.

Проведенное нами исследование выявило такие моменты как то, что все семьи имеют низкий социально-экономический статус, в силу того, что работает, как правило, один из супругов, другой занимается уходом и воспитанием ребенка, имеющего ограниченные возможности. Данная статусная позиция сопровождается нехваткой медицинских препаратов, потребление продуктов питания низкого качества, не хватка средств для приобретения развивающего инвентаря и получение иных видов помощи на платной основе и т.д..

В основном родители имеют средний уровень образования, по этому ощущают нехватку знаний по медико-социальным и психолого-педагогическим проблемам характерных для прохождения жизненной траектории с ребенком нуждающимся в особом уходе.

Данные исследования подтвердили тот факт, что мужчины принимают незначительное участие в жизни ребенка с ограниченными возможностями, в отличие от женщин, которые всю себя посвящают воспитанию и поддержке ребенка. Отсюда как следствие появление ряда проблем в супружеских взаимоотношениях, мужчины чувствуют себя обделенными вниманием со стороны супруги, не готовы принимать особого ребенка, требующего большого внимания к себе.

Таким образом, неадекватная оценка отклонений в развитии ребенка со стороны родителей и низкий уровень реализации воспитательного потенциала семьи является одним из факторов, препятствующих решению проблемы социальной инклюзии детей с ограниченными возможностями.

Специфика работы с ребенком с ограниченными возможностями в семье должна осуществляться согласно характеру отклонения, а для этого родители должны обладать необходимым объемом знаний о всех тонкостях и нюансах заболевания, располагать необходимыми средствами для обеспечения ребенка всем необходимым и конечно же неограниченным количеством времени.

Предлагаемая нами программа направлена на оптимизацию детско-родительских отношений, повышение родительской грамотности и преодоление семейных трудностей, обусловленных воспитанием ребёнка с отклонением в развитии.

Важным направлением программы деятельности специалиста социальной работы определяем создание благоприятного психоэмоционального климата в семьях, имеющих в своем составе детей с отклонениями в развитии, а для этого необходимо формирование положительных установок в сознании родителей. Для этого необходимо

перестроение детско-родительских взаимоотношений; гармонизация супружеских и внутрисемейных взаимоотношений; оптимизация внутрисемейных связей между матерью и ребенком, матерью и другими членами семьи. Необходимо корректирование поведенческих и эмоциональных установок родителей детей с отклонениями в развитии; активизация возможностей по расширению круга коммуникативных связей.

Для это предлагаем объединять семьи в микрогруппы со схожими проблемами, численный состав которых не должен превышать 5 семей. Это может обеспечить нормальное взаимодействие между ними по снятию коммуникативных барьеров, расширить диапазон обмена мнениями и опытов в преодоление жизненных трудностей как в воспитании ребенка с ограниченными возможностями, так и по сохранению гармоничной семьи. Программа включает в себя индивидуальные и групповые формы работы. Индивидуальная форма работы осуществляется в виде беседы или частично структурированного интервью, а также последующих индивидуальных занятий специалиста по социальной работе с матерью «особого» ребёнка. Индивидуальные занятия способствуют раскрытию внутреннего потенциала матери, ее возможности для оказания помощи ребенку. Для обеспечения эффективности данной формы работы должно быть организовано постоянное сопровождение семьи имеющей в своем составе ребенка с особыми нуждами, это возможно за счет постановки данной семьи на учет в социальные службы.

Специфика групповых занятий заключается в воздействии всех членов группы друг на друга, это обмен опытом, совместный поиск путей решения проблемы, это расширение коммуникативных связей, это возможность обеспечения общения детей между собой под присмотром родителей со схожими нуждами. Групповая работа нацелена на переосмысление устоявшихся позиций и мировоззренческих установок родительниц.

В процессе ведения занятий с «особым» ребенком и его матерью достигались следующие цели:

1. Обучение матери специальным коррекционным и методическим приемам, необходимых для проведения занятий с ребенком в домашних условиях.
2. Обучение матери специальным коррекционным и методическим приемам, необходимым для коррекции личности ребенка с отклонением в развитии.

Ориентируясь на эти цели, специалист по социальной работе с помощью специалистов различных профилей решал следующие задачи:

1. Коррекция неконструктивных форм поведения матери, таких как агрессивность, необъективная оценка поведения ребенка, стремление уйти от трудностей и т.д.
2. Коррекция взаимоотношений с ребенком (от взаимоотношений, характеризующихся как гиперопека или гипоопека, к оптимальным взаимоотношениям).

Основные формы работы:

1. Демонстрация матери приемов работы с ребенком.

2. Конспектирование матерью уроков, проводимых педагогом.
3. Выполнение домашних заданий со своим ребенком.
4. Чтение матерью специальной литературы, рекомендуемой педагогом.

5. Рекомендация творческих замыслов матери в работе с ребенком.

Для оптимизации супружеских отношений и привлечение всех членов семьи и, в первую очередь отца, к воспитанию ребенка с отклонением в развитии проводилась работа следующего характера:

1. Привлечение отца к учебно-образовательному процессу ребенка. Специалист совместно с матерью должен убедить отца «особого» ребенка в том, что именно в нем очень нуждается его ребенок, что матери в одиночку очень трудно заниматься этим процессом;

2. Формирование увлечения отца процессом развития ребенка. Специалист показывает отцу возможность существования маленьких, но очень важных для его ребенка достижений; отец обучается отрабатывать дома с ребенком те задания, которые необходимо выполнить;

3. Раскрытие перед отцом возможности личного поиска творческих подходов к обучению его ребенка и личного участия в исследовании его возможностей.

Для развития коммуникативных форм поведения и навыков адекватного общения с окружающим миром, в работе с семьей ребенка с ограниченными возможностями необходимо предусмотреть проведение следующих мероприятий.

1. Организация «круглых столов» для родителей «особых» детей: на подобных встречах ведется диалог на самые актуальные темы, например: «Как справиться с проблемой, когда в семье есть ребенок с отклонением в развитии», «Супружеские отношения» и т.д.

Откровенные беседы родителей с консультантом и друг с другом помогает иначе воспринимать трудности, родители начинают лучше понимать индивидуальные особенности собственного ребенка, перед ними открывается более широкие возможности его воспитания. Подобные мероприятия сближают родителей между собой, возникают дружеские и товарищеские связи.

2. Организация совместных семейных мероприятий. Главная цель налаживание дружеских отношений между родителями «особых» детей. Основные виды семейных мероприятий:

а). Организация семейных праздников и торжеств, посвященных значимым детям.

б). Организация досуга: проведение экскурсии; совместных туристических походов (с учетом индивидуальных особенностей детей).

3. Включение родителей в клубы по интересам, семейные клубы, различные ситуации, в которых принимают участие семьи, воспитывающие ребенка с отклонением в развитии.

Апробация данной программы в группе семей, имеющих детей с ограниченными возможностями показала ее достаточную эффективность.

Список источников:

1. Дефектология: Слов.- справочник / Под ред. Б.П. Пузанова. – М.: Новая школа, 2005.
2. Лубовский В.И. Общие и специальные закономерности развития психики аномальных детей / В.И. Лубовский / Дефектология. – 2001. - №6.
3. Пожар Л. Психология аномальных детей и подростков – патопсихология / Л. Пожар. – М.: Воронеж, 2006.
4. Семаго М.М. Основные аспекты психологического подхода при консультировании семей с детьми, имеющими отклонения в развитии / Клинико-генетическое и психолого-педагогическое изучение и коррекция аномалий психического развития у детей / М.М. Семаго. – М., 2011.
5. Словарь – справочник по социальной работе / Под ред. Е.И. Холостовой. – М.:Юристъ,1997.

Якина Ю.И.

СИСТЕМА ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ К РАБОТЕ С СЕМЬЕЙ С ЦЕЛЬЮ ПРОФИЛАКТИКИ ДЕТСКОГО И СЕМЕЙНОГО НЕБЛАГОПОЛУЧИЯ

Аннотация. Статья посвящена проблеме системной подготовки специалистов к работе с семьей как условия профилактики детского и семейного неблагополучия. Обозначены основные направления подготовки специалистов к работе с семьей.

Ключевые слова: семья, работа с семьей, подготовка специалистов к работе с семьей.

Annotation. The article is devoted to the problem of specialists system training on how to work with the family as a condition for prevention of child and family ill-being. It describes main directions in specialists training on how to work with the family.

Key words: family, working with family, specialists training on how to work with family.

Социокультурные, экономические, политические трансформации, произошедшие в России в конце 20-го – начале 21-го века, стали причиной изменений сложившихся отношений и ценностных ориентаций в обществе. Изменения коснулись как ментальности и ценностных ориентаций граждан, их экономической и информационной культуры, так и сферы общественных отношений и, как следствие, сферы семейных отношений.

Как свидетельствует практика, значительная часть российских семей испытывает трудности в реализации воспитательной функции, обеспечении развития детей, их безопасности и защищенности.

В настоящее время повышение педагогической компетентности родителей должно рассматриваться в качестве первоочередной задачи, решение которой позволит снизить количество проблем в обучении, поведении, общении детей и подростков, в том числе снизит проявление факторов детского и семейного неблагополучия в целом. Психолого-педагогическая грамотность родителя во многом выступает залогом успешности ребенка и гармоничности отношений в социуме.

Приоритетность данной задачи находит свое подтверждение в законодательной базе Российского образования: Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации»; «Национальная стратегия действия в

интересах детей на 2012 – 2017 годы»; «Концепция государственной семейной политики в Российской Федерации на период до 2025 года».

Важность решения проблемы подчеркивается в «Стратегии развития воспитания в Российской Федерации до 2025 года», в которой особое внимание уделяется вопросу поддержки семейного воспитания посредством решения таких основополагающих задач, как:

- содействие повышению педагогической культуры родителей с участием образовательных и общественных организаций;
- создание условий для просвещения и консультирования родителей по правовым, экономическим, медицинским, психолого-педагогическим и иным вопросам семейного воспитания и др.

Эффективность работы с родителями всецело зависит от профессионализма и мастерства специалистов, работающих с семьей. В связи с этим особую актуальность приобретает проблема подготовки специалистов, повышения их профессиональной компетентности в вопросах организации работы с родителями в логике развивающего взаимодействия. Это предполагает активизацию субъектной роли родителей, признания, уважения и поддержки их потенциальных воспитательных возможностей, а, следовательно, поиска качественно новых форм и методов взаимодействия с родителями с целью профилактики детского и семейного неблагополучия.

На наш взгляд, процесс подготовки специалистов к работе с семьей, будет более эффективен, если будет включать не разовые обучающие мероприятия, а представлять целостную систему как множество элементов в совокупности отношений и связей между ними, учитывающую объективно существующие связи и отношения как внутренние (взаимосвязь всех уровней, этапов, форм подготовки; взаимосвязь обучающихся и обучаемых (студентов, педагогов, родителей и детей); взаимосвязь различных видов деятельности), так и внешние (взаимосвязь государственных образовательных организаций, некоммерческого сектора, социума и др.);

Системный характер подготовки специалистов к работе с семьей предполагает организацию деятельности по таким взаимосвязанным и взаимообусловленным направлениям как:

1. Подготовка будущих специалистов к работе с семьей на факультете правового и социально-педагогического образования ПГГПУ в рамках образовательного процесса вуза. Уровни: бакалавриат, магистратура (студенты).
2. Подготовка специалистов к работе с семьей в деятельности АНО «Институт поддержки семейного воспитания» (студенты, педагоги-практики, родители, дети).
3. Подготовка специалистов к работе с семьей на курсах повышения квалификации (педагоги, обучающиеся по дополнительным профессиональным образовательным программам).
4. Разработка научно-методического сопровождения процесса подготовки специалистов к работе с семьей.

Необходимость профессиональной подготовки будущих специалистов по работе с семьей обусловило включение в образовательную программу по направлению «Психолого-педагогическое образование», профиль «Психология и социальная педагогика» (бакалавриат), таких базовых дисциплин как «Семьеведение», «Основы психологии семьи и семейного консультирования», «Развитие воспитательного потенциала семьи», «Методика и технология работы социального педагога с семьей» и др.

Изучение проблем семьи, семейного воспитания, детско-родительских отношений, стилей семейного воспитания, типологии семейного неблагополучия и др. возможно не только на аудиторных занятиях, но и при прохождении студентами производственной (психолого-педагогической, преддипломной) практики в различных образовательных организациях (СОШ, УДО, ДОУ и др.), при написании научно исследовательской работы.

Студенты, проявившие исследовательский интерес к семейной проблематике, могут продолжить свое обучение по образовательной программе по направлению подготовки «Психолого-педагогическое образование» профиль «Профилактика детского и семейного неблагополучия», уровень: магистратура.

Глубокая, вдумчивая, тщательная проработка исследуемой проблемы возможна как в рамках изучения дисциплин («Технологии работы с неблагополучной семьей», «Психолого-педагогическое сопровождение замещающей семьи», «Современные технологии родительского образования», «Технологии работы с многодетной семьей» и др.), при прохождении практики (научно-исследовательской, проектной, психолого-педагогической, преддипломной), так и при проведении научного исследования, в котором магистранты демонстрируют самостоятельность в выборе проблемы, темы исследования, определении методологии; научную обоснованность и скурпулезность проведения теоретического анализа. Для опытно-экспериментальной работы характерна инновационность, педагогическая целесообразность, практическая значимость и возможность внедрения результатов исследования в педагогическую практику.

В качестве примера приведены темы магистерских диссертаций выпуска 2018 года: «Активизация ресурсного потенциала семьи, воспитывающей ребенка с ОВЗ, в системе межведомственного взаимодействия», «Развитие педагогической компетентности родителей как условие профилактики девиантного поведения подростков», «Организация межведомственного взаимодействия специалистов по профилактике насилия и жестокого обращения с детьми в семье» и др.

Важно подчеркнуть, что студенты факультета правового и социально-педагогического образования, специалисты (классные руководители, социальные педагоги, психологи, учителя-предметники, педагоги дополнительного образования, воспитатели, методисты ДОУ и др.) изучают вопросы организации взаимодействия с семьей не только в образовательном процессе, но и через включение в разнообразную проектную деятельность, в том числе деятельность АНО «Институт поддержки семейного воспитания»,

уставная цель которого – оказание услуг в сфере образования и поддержки семейного воспитания:

– социально значимый проект «Родительские университеты», в рамках реализации п. 4.2.1. Государственной программы «Семья и дети Пермского края» (2015, 2017, 2018);

– форум клубов молодых семей Пермского края (2014, 2015, 2016);

– фестиваль-конкурс клубов молодых семей "Прикамская семья" (2015, 2017, 2018);

– конкурс «Моя семья в истории города» в рамках XIX городского конкурса социально значимых проектов «Город – это мы» (2018 г.);

– Фестиваль-конкурс клубов молодых семей «Пермская семья 2018» в рамках проекта «Семейная академия» (2018 г.) и др.

Научно-методическое сопровождение процесса подготовки специалистов к работе с семьей включает в себя монографии, учебные, учебно-методические пособия (более 20 авторских научных трудов) такие как: «Концепция развития воспитательного потенциала семьи в открытом образовательном пространстве», «Педагогические технологии развития воспитательного потенциала современной семьи в учреждениях образования: коллективная монография», «Развитие воспитательного потенциала семей, находящихся в социально опасном положении, как фактор профилактики социального сиротства в условиях массовой школы», «Современные технологии родительского образования», «Формирование педагогической компетентности родителей» и др.

С целью повышения педагогической компетентности родителей, повышения профессиональной компетентности специалистов по работе с семьей проводятся серии лекций и вебинаров для родителей, студентов, педагогов на базе библиотек Пермского края. Темы он-лайн встреч: «Осознанное родительство – счастливый ребенок!», «Чтобы понять – почувствуй!» и многое другое.

Научно-методическое обеспечение процесса подготовки включает и разработанные методические рекомендации (кейсы) по научно-методическому сопровождению деятельности образовательных организаций по родительскому образованию. Каждый кейс содержит три раздела:

- 1) методические рекомендации специалисту, работающему с семьей;
- 2) сценарные разработки занятий-встреч с родителями (сценарий, презентационные материалы, памятки, буклеты и др.);
- 3) материалы для самообразования родителей (медиа-ресурсы).

ОСОБЕННОСТИ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ С СЕМЬЯМИ, ВОСПИТЫВАЮЩИМИ ДЕТЕЙ С ОВЗ

Аннотация: В статье описан опыт взаимодействия образовательного учреждения с семьями, воспитывающими детей с ОВЗ. Описана типология родителей и приемы, облегчающие взаимодействия с данными типами родителей детей с ОВЗ.

Ключевые слова: семья, ребёнок с ОВЗ, взаимодействие с семьей.

Abstract: The article describes the experience of interaction of an educational institution with families raising children with disabilities. A typology of parents and techniques that facilitate interactions with these types of parents of children with disabilities are described.

Key words: family, child with disabilities, interaction with the family.

Проблема взаимодействия образовательного учреждения с семьей является чрезвычайно актуальной даже в том случае, когда речь идёт о развитии и воспитании детей, не имеющих отклонения в физическом или психическом развитии [4]. Тогда, когда семья испытывает дополнительные трудности, связанные с воспитанием ребёнка с ОВЗ, она особенно нуждается в помощи и поддержке разнообразных специалистов. Зачастую именно к педагогам, родители адресуют многочисленные вопросы, связанные с воспитанием и развитием ребёнка с особыми образовательными потребностями. Такой подход не совсем правильный, так как требует вмешательства разных специалистов, каждый из которых должен решать свои специфические задачи.

Существуют различные модели помощи семье, воспитывающей ребенка с ОВЗ.

Педагогическая модель базируется на формировании педагогической компетентности родителей. Субъектом жалоб в таком случае обычно выступает ребенок. Педагог вместе с родителями анализирует ситуацию, намечает программу мер, направленных на повышение педагогической компетентности родителей в области обучения и воспитания детей с ОВЗ. Хотя сам родитель может быть причиной неблагоприятных семейных отношений, открыто эта возможность не рассматривается. В противном случае, это может привести к конфликтам и потере контакта педагогов с родителями. Суть взаимодействия образовательного учреждения с семьей в рамках данной модели – знакомство родителей с универсальными с точки зрения педагогики и психологии методами воспитания. Эта задача реализуется путём организации родительских собраний, бесед и, как правило, использования лекционно-просветительской формы работы [5].

Социальная модель используется в тех случаях, когда семейные трудности есть результат неблагоприятных обстоятельств. В этих случаях помимо анализа жизненной ситуации и рекомендаций требуется вмешательство социальных служб. Речь может идти даже об изъятии ребёнка из неблагоприятной семьи, так как неоказание своевременной диагностической, лечебной помощи, реабилитационных мероприятий

больному ребёнку может нанести непоправимый вред его здоровью и даже привести к гибели. Поэтому безнадзорность, бесконтрольность родителей по отношению к ребёнку с ОВЗ во много раз опаснее, чем к здоровому.

Психологическая модель используется тогда, когда причины трудностей ребенка лежат в области общения, личностных особенностях членов семьи. Поэтому ещё один специалист, необходимый в процессе организации взаимодействия образовательного учреждения с семьёй, воспитывающей детей с ОВЗ, является психолог. Работа в данном направлении предполагает анализ семейной ситуации, психодиагностику личности, диагностику семьи. Практическая помощь заключается в преодолении барьеров общения и причин его нарушений [6].

Кроме того, для успешной реабилитации детей с ОВЗ необходимо вмешательство ещё двух специалистов. Если они сотрудничают в команде в рамках медико-психолого-педагогических консилиумов, то это значительно повышает качество реабилитационного процесса. С целью медицинского сопровождения работает врач профильной специальности в соответствии с заболеванием ребёнка. Поэтому в рамках медицинской модели проводится постановка диагноза, лечение больных детей и адаптация здоровых членов семьи к больному ребёнку. Адаптационный потенциал у здоровых людей гораздо выше, чем у больных, поэтому, здоровые члены семьи обязаны подстраиваться под режим дня, питания, лечебных процедур больного ребёнка, а не наоборот, привязывать лечебно-охранительный режим к своим потребностям и запросам.

В современных условиях появляется необходимость во вмешательстве ещё одного специалиста – клинического психолога, который имеет образование на стыке медицины, психологии, педагогики, дополнительную профессиональную подготовку, связанную с работой с пациентами определённой клинической группы. Этот специалист поможет преодолеть дефицит у родителей специальных знаний о заболевании ребенка; даст информацию об особенностях воспитания и обучения детей, имеющих определённое заболевание; прогноз течения заболевания; рекомендации по выбору профессии, не противопоказанной больным данной клинической группы.

У педагогов, работающих с родителями, воспитывающими детей с ОВЗ, нередко возникает потребность классификации типов родителей и нахождения средств, позволяющих мотивировать родственников детей с ОВЗ для совместной работы с образовательным учреждением [7].

Е.П. Арнаутова, В.М. Иванова, Л.И. Маленкова выделили типы родителей, воспитывающих детей с умственной отсталостью [2]. Критериями выделения групп были отношение к собственному больному ребёнку, особенности поисковой активности и выбор средств реабилитации [1]. На протяжении семи лет нами были проведены исследования, показавшие, что классификация применима не только к родителям, воспитывающим детей с нарушениями интеллекта, но и с другими проблемами в состоянии здоровья.

Первый тип – социальные пессимисты. Это родители, находящиеся в состоянии стресса, испытывающие недоверие к специалистам, не верящие ни в свои силы, ни в своего ребенка. Для мотивирования их к взаимодействию с образовательным учреждением может помочь убедительная демонстрация успешной деятельности педагогов образовательного учреждения, успехов детей, там обучающихся. Этому способствуют открытые занятия, организация бесед с родителями, давно посещающими данное образовательное учреждение, выставки творческих работ и достижений обучающихся.

Второй тип – рационалисты, которых характеризует самостоятельность в действиях уверенность в себе, переходящая в эгоизм. Имеют веру в успех. Их действия, как правило, характеризуются расчетливостью. Такие родители активно включаются в коррекционно-развивающую работу со своими детьми, могут принимать участия во фрагментах индивидуальных занятий, активны при организации внеурочной деятельности.

Третий тип – искатели. Отличаются позитивным или нейтральным отношением к ребенку, нецеленаправленной поисковой активностью, как правило, имеющей небольшую временную перспективу, следует советам окружающих, не прогнозирует последствий своих действий. В работе с такими родителями нужно систематически организовывать обратную связь, приглашать их на открытые занятия, знакомить с положительной динамикой, наблюдаемой в развитии ребёнка, давать задания, предусматривающие совместную деятельность родителя и ребёнка.

Наибольшие затруднения при организации взаимодействия вызывает четвёртый тип – отстранённые. Они характеризуются выраженным дистанцированием от ребенка, стараются переложить ответственность за ребёнка на профессионалов и окружающих. Поэтому педагогу чрезвычайно важно наладить контакты с другими значимыми родственниками – бабушкой, дедушкой и другими, которые искренне любят и заботятся о ребёнке [3].

Таким образом, дифференциация типов родителей, воспитывающих детей с ОВЗ, имеет большое практическое значение, так как определяет приёмы работы, позволяющие более эффективно мотивировать родителей для организации взаимодействия с образовательным учреждением.

Список источников:

- 1. Арнаутова, Е. П. В помощь воспитателям ДОО в работе с родителями. М.: школьная Пресса, 2012. 120 с.*
- 2. Арнаутова Е.П. Педагог и семья: 3-7 лет. М.: Карпуз, 2002. 263 с.*
- 3. Ожогова Е.Г., Намсинк Е.В. Профессионализм педагога при реализации основных функций профессионально-педагогической деятельности //Детство, открытое миру: сборник материалов межрегиональной научно-практической конференции. Омск, изд-во Омского государственного педагогического университета, 2015. С 249-252.*
- 4. Чердынцева Е.В. Формирование профессиональной направленности обучающихся в системе высшего образования // Архитектурно-строительный и дорожно-транспортный комплексы: проблемы, перспективы, инновации. Сборник материалов II Международной*

научно-практической конференции. Омск, изд-во Сибирского государственного автомобильно-дорожного университета. 2017. С. 463-466.

5. Четверикова Т.Ю. Личностная готовность педагогов массовых школ к работе в системе инклюзивного образования // Инклюзивное образование: теория и практика: сборник материалов III Всероссийской научно-практической конференции с международным участием / Отв. ред. О.С. Мишина и др. Орехово-Зуево, изд-во Государственного гуманитарно-технологического университета, 2018. С. 102-106.

6. Четверикова, Т.Ю. Характеристика педагогических работников, задействованных в системе инклюзивного образования // Детство, открытое миру: сборник материалов всероссийской научно-практической конференции Омск, изд-во Омского государственного педагогического университета, 2017. С.196-200.

7. Четверикова Т.Ю. Стратегии родителей на этапе выбора образовательной модели для будущего первоклассника с ограниченными возможностями здоровья //детство, открытое миру: сборник материалов Всероссийской научно-практической конференции. Омск, изд-во Омского государственного педагогического университета, 2018. С. 193-197.

Ярмулик М.В. , Слотина Т.В.

ОСОБЕННОСТИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ СЕПАРАЦИИ ДОЧЕРИ ОТ МАТЕРИ В НЕПОЛНОЙ СЕМЬЕ

Аннотация. В статье рассматриваются особенности сепарационных процессов в системе мать-дочь. Рассматриваются данные федеральной службы государственной статистики по количеству неполных семей в РФ. Анализируются факторы взаимозависимости субъектов в процессе сепарации. Представляются результаты пилотажного исследования, направленного на изучение особенностей детско-родительских отношений в системе мать-дочь в период сепарации.

Ключевые слова: сепарация, неполная семья, детско-родительские отношения, психологическая суверенность.

Annotation. The article discusses the features of separation processes in the mother-daughter system. The data of the Federal State Statistics Service by the number of incomplete families in the Russian Federation are considered. The factors of interdependence of subjects in the process of separation are analyzed. The results of a trial research aimed at studying the features of parent-child relationships in the mother-daughter system during the separation period are presented.

Keywords: separation, single-parent family, child-parent relationship, psychological sovereignty.

Каждый человек за свою жизнь не единожды переживает процесс сепарации. Этот процесс развёрнут во времени, касаясь нас в определённые жизненные периоды, которые довольно часто приходится на возрастные кризисы. В современной психологической литературе эта тема становится все более и более популярной. Так, Петренко Т.В. и Сысоева Л.В. в своей работе подробно рассмотрев особенности периодов сепарации разных возрастов, отмечают, что достижение психологической сепарации от родителей является одной из главных задач развития зрелой личности [4]. Совершая сепарацию, человек планомерно формирует в себе автономность от родительской семьи постепенно готовясь к самостоятельной, необременённой и независимой жизни. Т.И. Сытько характеризует детско-родительскую сепарацию как

многосторонний процесс перестройки родительско-детских отношений, который происходит в связи с фактором взросления детей [5]. Отметим, что сепарация детей от родителей происходит в разных планах: внутреннем – психологическая сепарация, которая выражается в поведенческой независимости, возможности самостоятельно принимать решения, оценивать себя, определять собственные жизненные цели и приоритеты; внешний – непосредственное физическое отделение от родителей и финансовая независимость. В случае не завершённого процесса внутренней сепарации от родителей, формируется созависимость в отношениях, которая отражается на всех сферах жизни человека: личная жизнь – построение супружеских, дружеских отношений, нарушение в развитии психологической суверенности.

Рассмотрение сепарационного процесса в системе мать дочь представляется нам особенно актуальным в связи с особенностями взаимоотношений этих субъектов сепарации. Близость матери и дочери – одно из главенствующих условий для психического здоровья дочери-подростка и является фундаментом для благополучного развития дочери в период юности и взрослости, для становления её внутренней позиции. По данным П. Гросс и Р. Маккаллам уровень синхронности между матерью и дочерью (количество и качество связей, поддержка и гармония в отношениях) влияет на уровень самооценки дочери и её академическую успеваемость (Gross, McCallum, 2000) [7]. Степень взаимозависимости, взаимовлияния матери и дочери неопределима. Дочь идентифицирует себя с матерью, стараясь перенять особенности её поведения, манеру речи, стиль одежды. Мать же зачастую видит в дочери возможность для реализации собственных ожиданий и мечтаний. В этой связи крайне важно сохранение за каждым из данных субъектов семейных отношений автономности и независимости от мнения другого.

По данным федеральной службы государственной статистики от 08. 06. 2018 г. в структуре семейных ячеек число полных семей «супружеские пары с детьми»: 11.813.143 мл., что составляет 67,2 % от всех семейных ячеек, число семей: «матери с детьми моложе 18 лет» 5.087.048 мл., что составляет 28,9 % от всех семейных ячеек, число семей: «отцы с детьми» 654.969 т., что составляет 3,7 % от всех семейных ячеек [6]. Представленные данные наглядно демонстрируют высокий процент неполных семей типа: «матери с детьми», в виду различных причин матери вынуждены заниматься воспитанием детей в одиночку принимая на себя не только роль матери, но и роль «отца» в системе семейных отношений.

Учитывая сложную систему взаимосвязей матери и дочери, а также высокий процент неполных семей типа: «матери с детьми», рассмотрение особенностей психологической сепарации дочери от матери в неполной семье представляется актуальным.

Сысоева Л.В. и Петренко Т. В. отмечают, что такие факторы как: низкая заработная плата, неопределенность завтрашнего дня, значительные трудности с трудоустройством – способствуют развитию материально зависимых отношений молодежи с родителями [3]. Другой исследователь

указывает, что мать более склонна к укреплению эмоциональной зависимости ребёнка от неё в том случае, если её личностный рост и самопринятие снижены [2].

Таким образом, современные авторы отмечают, что существует зависимость не только дочери от матери, но и матери от дочери, которая может быть обусловлена рядом факторов, а именно: отсутствием супруга, уровнем образования матери, материальным положением и социальной активностью матери как субъекта сепарации.

Нами было проведено пилотажное исследование в форме опроса в сети интернет с помощью сервиса «Google формы». В данном опросе приняли участие матери, воспитывающие дочерей без мужа: 13 человек, и их дочери: 13 человек. Общее количество респондентов - 26. Все опрошенные дочери были в возрасте 18-20 лет. Исследование проводилось анонимно, с условием одновременного прохождения опроса матерью и дочерью с разных устройств, не зная ответов друг друга. Благодаря этому нам удалось проследить ситуацию сепарации в каждой семье со стороны матери и дочери.

Вопросы были условно разделены на блоки по видам сепарации: материальная (уровень независимого дохода), физическая (фактическое проживание с матерью на одной территории), поведенческая (за основу была взята методика Psychological Separation Inventory Дж. Хоффмана в адаптации Т.Ю. Садовниковой, В.Н. Дзукаевой) [1].

На основании полученных результатов мы сделали следующие выводы.

На основе анализа коэффициента поведенческого компонента сепарации количество не сепарированных матерей - 9, среди них, проживают на одной территории с дочерью, тем самым физически не сепарированных - 5, количество сепарированных матерей - 4, среди них, физически не сепарированы - 0. У большинства поведенчески несепарированных матерей низкий или средний уровень дохода, преобладает средне-специальное и неоконченное высшее образование, отсутствует социальная активность. Предположим, что женщины, к своему возрасту, не реализовавшись в материальном плане, имеющие средний уровень образования, и что наиболее важное: не имеющие близких друзей, не желают отпускать от себя дочерей, считая, что дочь для них самый близкий друг и опора. Таким образом, в нашем исследовании материальное положение, уровень образования и социальная активность оказывают влияние на процесс сепарации.

На основе анализа коэффициента поведенческого компонента сепарации количество не сепарированных дочерей - 5 среди них, проживают на одной территории с матерью, тем самым физически не сепарированных - 1, количество поведенчески сепарированных дочерей - 8, среди них, физически не сепарированы - 4. На данном этапе жизни молодых девушек, фактическое проживание с матерью скорее вынужденная мера, ввиду недостатка независимого дохода: у 3 из 4 сепарированных девушек, фактически проживающих с матерью уровень независимого дохода «от 15.00», у 1 из 4 сепарированных девушек, фактически проживающих с матерью уровень независимого дохода «пока никакого». Среди поведенчески

несепарированных девушек у 4 из 5 уровень независимого дохода «пока никакого», у 1 из 5 независимый доход «от 15.000». На основе полученных данных мы предполагаем, что уровень дохода оказывает непосредственное влияние на процесс сепарации дочери от матери. Так, дочери, сепарированные от матери на поведенческом уровне, не сепарированы от матери физически в виду малого независимого дохода. У не сепарированных дочерей незавершённость поведенческой и физической сепарации усиливается финансовой зависимостью от матери, что непосредственно осложняет процесс сепарации в обоих случаях.

Важно отметить, что среди сепарированных девушек 8 из 8 имеют неоконченное высшее образование, у каждой из них есть хобби, которому трое девушек уделяют 1 час времени, пятеро девушек уделяют 5 часов времени, также семь из восьми девушек отметили, что у них есть друзья, на которых они могут положиться в трудной ситуации.

Таким образом, сепарированные девушки социально активны, имеют хобби и дружескую поддержку, что, по нашему мнению, способствовало процессу поведенческой сепарации от матери.

Проследим социальную активность, наличие хобби и уровень образования у поведенчески несепарированных дочерей: четверо из пяти девушек отметили, что у них нет друзей, на которых они могут положиться, трое девушек указали на отсутствие хобби в своей жизни, двое девушек уделяют хобби 5 часов в неделю; четверо девушек имеют неоконченное высшее образование, одна девушка имеет среднее образование. Анализ представленных данных показывает, что у большинства поведенчески несепарированных девушек отсутствует социальная активность, хобби, они не имеют друзей, что негативно сказывается на процессе сепарации от матери. Мы предполагаем, что такие девушки компенсируют нереализованные потребности в социально активности и дружеском общении, общением со своей матерью.

Интересным, на наш взгляд, является факт количественного соотношения отделившихся дочерей и матерей. Количество поведенчески несепарированных матерей преобладает над количеством поведенчески несепарированных дочерей, семьи, в которых поведенческая сепарация не происходит «взаимно» 4 из 13 семей. Количество семей, в которых дочери поведенчески сепарированы, а матери не сепарированы – 5. Количество семей, в которых дочери поведенчески не сепарированы, а матери сепарированы -1. Таким образом, можно предположить, что дочери в отличие от своих матерей чувствуют большую независимость и отделенность. Матери чаще, чем дочери отмечают все еще крепкую связь в их детско-родительских отношениях.

Наше пилотажное исследование является началом более глубокого и объемного изучения процесса сепарации в детско-родительских отношениях в юношеском возрасте. Все участники исследования показали заинтересованность в результатах подобных исследований и готовность

продолжить анализ такого актуального и практически значимого феномена как психологическая сепарация.

Список источников:

1. Дзукаева, В.П. Адаптация опросника PSI (Psychological Separation Inventory) на российской выборке / В.П. Дзукаева, Т.Ю. Садовникова // 35 Семейная психология и семейная психотерапия. – 2014. – №1. – С. 3-15. (0,8 п.л./0,4 п.л.).
2. Жуковская Л.В. Психологическое благополучие и родительские установки женщин: дис. канд. псих. наук: 19.00.13/ Жуковская Лилия Валерьевна. - С-Петербург., 2011. – С. 193
3. Сысоева Л.В., ПетренкоТ.В. Стиль семейного воспитания как фактор формирования личностной автономии в студенческом возрасте // Современная наука: опыт, проблемы и перспективы развития: материалы Международной (заочной) научно-практической конференции/ Под общ.ред. А.И.Вострецова. –Нефтекамск, 2015. –С.76–82.
4. Сысоева Л.В., ПетренкоТ.В. Возрастные этапы процесса сепарации от родителей // Акмеология. - 2016. – №16 (60).
5. Сытько, Т.И. Структура и типы родительско-детских отношений в процессе семейной сепарации: дис. канд. псих. наук: 19.00.05 / Сытько Тамара Ивановна. – М., 2014. – С. 213.
6. Федеральная служба государственной статистики/ [Электронный ресурс]: сайт / <http://www.gks.ru> (05.04.2019)
7. Gross, P. H., & McCallum, R. S. Operationalization and predictive utility of mother–daughter synchrony. *School Psychology Quarterly* – 2000. -15(3), 279-294.

Корректурa С. А. Бурковой
Верстка В.А.Левченко

Подписано в печать 01.11.2019

Формат 60 × 84 1/8.

Бумага офсетная. Печать офсетная. Усл. печ. л. 99,9

Тираж 200 экз. Заказ №

Издательство РГПУ им. А. И. Герцена. 191186, С.-Петербург, наб. р. Мойки, 48